НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ
CONCORDIA UNIVERSITY OF EDMONTON
ÚSTAV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY, PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY JÁNA KOMENSKÉHO, SLOVENSKO
INSTITUTE OF INFORMATION SYSTEMS AND NETWORKING,
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES AND ARTS OF SOUTHERN
SWITZERLAND
УКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ГЛУХИХ (УТОГ)
ГО «ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ
ТА ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ»
ВСЕУКРАЇНСЬКА БЛАГОДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ «ДАУН СИНДРОМ»

Матеріали XI Міжнародного конгресу

зі спеціальної педагогіки та психології

«ОСВІТА БЕЗ БАР’ЄРІВ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ВИМІРИ»

(23-24 жовтня 2025 року)

УДК 376.378.147.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 10 від 20 жовтня 2025 року)

«ОСВІТА БЕЗ БАР'ЄРІВ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ВИМІРИ». Матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. – 410 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (23-24 жовтня 2025 року). Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст і якість поданих матеріалів відповідають автори.

©Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2025
©Автори статей, 2025

З М І С Т

Андрєєва О. В.,
ЖЕСТОВА ТА ДАКТИЛЬНА МОВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 11

Аркадьєва О. О.,
СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ 16

Бабяк О. О.,
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 18

Балинська М. В.,
РЕГУЛЯЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК НАПРЯМ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ 22

Белевцова І. М.,
ЯК АДАПТУВАТИ НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 27

Біланова О.,
ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 30

Боярчук А.М.,
ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ 33

Вікторов І. В., Сущинська Т. С.,
СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК 37

Вовченко О. А.,
ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ 40

Волошина О. Ю.,
СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК БАЗИС ЕФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 44

Воробель Г. М.,
ПЕРЕВАГИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРИ ІНКЛЮЗІЇ 47

Галицька Н. В.,
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 53

Гладченко І. В.,
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ 5-10 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 56
Горбатюк О. Л.,
БІЛІНГВІЗМ У ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВПЛИВ
МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ 60
Горлова Н. М.,
ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ
РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ І НАВЧАЮТЬСЯ В
КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ 63
Грибань Г. В.,
НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ
ЗАСВОЄННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКИ І
ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ 67
Гулевич С. В.,
СПОСІБ ПЕРЕДАЧІ КОЛЬОРОВОГО СПЕКТРУ ЗАСОБОМ ТАКТИЛЬНОГО
СПРИЙНЯТТЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 70
Гупаловська В. А.,
МОДЕЛЬ ПСИХО-СЕКСОЛОГІЧНОГО РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ
ВЕТЕРАНІВ, ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА
ЧЛЕНІВ ЇХНІХ СІМЕЙ 74
Данілавічютє Е. А.,
ПСИХОЛІНГВОСИНЕРГЕТИКА ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З
ДЖЕРЕЛОМ ЗНАНЬ В УМОВАХ ДЕФІЦИТУ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ 77
Демчук Г. С.,
ОСВІТА ДЛЯ ВСІХ: СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ 81
Дмитрієва І. В., Іваненко А. С.,
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ 85
Долженко С. Г.,
ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ ВИДІВ УВАГИ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ТЕМПО-РИТМІЧНИМИ ТРУДНОЩАМИ 90
Дука В. В.,
ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНІХ
РЕФОРМ В УКРАЇНІ 95
Есько Ю. В., Ігнатченко О. М.,
ЕФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВІДДІЛЕННЯ КОРЕЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ
РОБОТИ ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП
У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ УКРАЇНИ 99

Єпіфанова-Кожевнікова Т. В.,
ІНДИВІДУАЛЬНА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОЄДНАННЯ СУЧАСНИХ І ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДИК 105
Жук В. В.,
РОЗВИТОК СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ 108
Заіка В.,
КОМБІНОВАНА ПСИХОФАРМАКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ОСІБ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ 112
Іванова Л.О.,
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ 116
Іващенко Л.,
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-НОСІЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТА «УКРАЇНСЬКА ЖЕСТОВА МОВА» 121
Ілляшенко Т. Д.,
СПЕЦІАЛЬНІ КЛАСИ У СИСТЕМІ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 124
Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д.,
НАПИСАННЯ КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТВОРІВ: ОСНОВНІ ПОМИЛКИ 128
Квітка Н. О.,
ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО СТАНУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 132
Кисла О. П.,
РАННЄ ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА 138
Кіргізов О.,
ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З РДУГ 143
Клименко Н. М.,
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ХІМІЇ І БІОЛОГІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ООП ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 146
Кобильченко В. В.,
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРОВОЇ ФУНКЦІЇ ЯК НАПРЯМОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ 151
Ковальова Н. А.,
ВПРАВИ НА ЗАКРІПЛЕННЯ ДАКТИЛЕМ УКРАЇНСЬКОГО АЛФАВІТУ ТА СЛОВЕСНИХ КОНФІГУРАЦІЙ З НИМИ 155

Колишкін О. В.,
ОПТИМІЗАЦІЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 159
Коломієць Є. М.,
МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-АДАПТИВНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ
СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ
ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 164
Колупаєва А.А.,
СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ТА СИСТЕМНО-СТРУКТУРНІСКЛАДОВІ
РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 168
Король А. В.,
РАННЄ ЛОГОПЕДИЧНЕ ВТРУЧАННЯ
ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ
МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ 172
Косенчук С.,
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ 175
Кравець Н. П.,
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО
ЧИТАННЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ 180
Кудрявцева А.,
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА
БАЗІ КЗО «КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «СУЗІР'Я»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОР: ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ" 183
Кузьміна С.В.,
РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ
ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ В ЗДО 187
Куліш Б. Ю.,
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-12
КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 192
Кучіна К. О.,
РОЗБІРЛИВІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПРЕДИКТОР ЯКОСТІ ПИСЕМНОГО
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 196
Лавріненко Л. І.,
ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ:
МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ 198

Лапін А. В.,
ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО СТАНУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 203
Легкий О. М., Топузов М.О., Кондратенко С. В.,
РОЗВИТОК ПОЛІСЕНСОРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ТА ЗОРУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРОВОЇ ФУНКЦІЇ 210
Лукаш Л. В.,
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ 215
Лупандіна В. М.,
ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ СЛУХОВОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ 219
Луценко Л.М., Спіцина О.В.,
ДОСВІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ СПІВПРАЦІ КЗО «КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛИ «СУЗІР'Я» ДОР» З НАУКОВО МЕТОДИЧНО ПРОБЛЕМИ «ФОРМУВАННЯ ЖЕСТОМОВНОЇ ПРАКТИКИ, ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У СУЧАСНОМУ СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ» 224
Мартинчук О. В., Скрипник Т. В.,
ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ 229
Мартинюк З. С.,
СУЧАСНИЙ ВЕКТОР СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПИСЬМА» ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ 233
Міськов Г. В.,
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ЖЕСТОМОВНОЇ ПОЛІТИКИ І ПРАКТИКИ З УРАХУВАННЯМ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО КУРСУ 236
Мостовий Л. П.,
ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУРДОПЕДАГОГА 239
Мякушко О. І.,
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОАДВОКАЦІЇ ЗДОРОВ'Я У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 242
Ніколенко Л. М.,
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗВО 248

Новікова О.,
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 252
Орленко І. М.,
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ 258
Пазенкова С. В.,
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 262
Пац О. В.,
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 268
Пех А.,
СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ 275
Попович І. С.,
САМОЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 278
Приходько С. В.,
РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (З ЕЛЕМЕНТАМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ) 283
Пронь Д. С.,
ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ 287
Прохоренко Д. О.,
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОТРАВМИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 292
Прохоренко Л., Орлов О.,
ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗМІН: ІННОВАЦІЇ, ТРУДНОЩІ ТА ВИКЛИКИ 296
Рибак О. А.,
РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКІСНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ 301
Рібцун Ю. В.,
АФАЗІЇ У ВІЙСЬКОВИХ: ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ ТА ВІДНОВЛЕННЯ 305
Рудик О. К.,
РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА/КИ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДОСТУПНОСТІ ДЛЯ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 310
Саєнко Т. А.,
ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА 313

Соколова Г. Б., Кузіна О. І.,
ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 318
Сорокіна А. О.,
МОВА, ЯКУ БАЧАТЬ СЕРЦЕМ: НАВІЩО ДІТЯМ
З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ВИВЧАТИ
АНГЛІЙСЬКУ ЖЕСТОВУ МОВУ 323
Супрун Д. М., Супрун М. О., Кондратенко В.О., Макаренко П.В.,
АКАДЕМІК В.М.СИНЬОВ ТА ВІТЧИЗНЯНА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА 327
Сухіна І. В.,
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ
У ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ 330
Таранченко О. М.,
ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС ТЕХНОЛОГІЙ
ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ 334
Трикоз С. В.,
КОРЕКЦІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«ПІЗНАЄМО ПРИРОДУ» У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ/КЛАСІ ДЛЯ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 339
Трофименко Л. І.,
СУЧАСНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ 344
Турубарова А. В., Смоляк В. М.,
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ У КОНТЕКСТІ ТРАВМО-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ 348
Філіпчук Н. М.,
ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ 352
Хохліна О. П.,
СУТНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 357
Чеботарьова О. В.,
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ:
ДОСВІД, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ 362
Чеботарьова О. В., Цимбалюк Н. П., Білецька Н. М.,
ОСВІТНЬО-СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ЦЕНТР ЯК ВАЖЛИВИЙ ПРОСТІР
ІНКЛЮЗІЇ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ, РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 368
Чепчина І. І.,
ОСВІТА ГЛУХИХ: РЕАЛІЇ І ВИКЛИКИ 373
Череда О. М.,
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ 380

Чорноконь С. В.,
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ 5-10 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 383
Шевченко В. М.,
АКТУАЛЬНІ ПОТРЕБИ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
СУРДОПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ 388
Якимчук Г. В.,
ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО
РОЗВИТКУ В КОМПЛЕКСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОЦІНЦІ
РОЗВИТКУ ОСОБИ 392
Olha Khrystiuk,
INDIVIDUALIZATION THROUGH PEER MODELING IN SMALL INCLUSIVE
GROUPS: SUPPORTING COMMUNICATION, SOCIAL,
AND SELF-HELP SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM 396
Хотенюк О. М.,
ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
В УМОВАХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ 399
Хотенюк І.М.,
МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У СУПРОВОДІ ВПО-РОДИН ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 403
Ярмола Н.А.
ІНКЛЮЗІЯ У ДОШКІЛЛІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОНОВЛЕНОГО ЗАКОНОДАВСТВА:
ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ 407

Андрєєва Олена Василівна,
учитель інформатики та математики,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ЖЕСТОВА ТА ДАКТИЛЬНА МОВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Я – ікс, себе підношу до квадрату, І ось уже рівняння. Боже мій!
Невже це я тут значу так багато, Що стало дивно аж собі самій? Де мудрі знаки, цілі числа, змінні, Шукає думка стежечку просту. Математичні правила нетлінні, І тут вони постійно на посту.
Усе, як слід, дотепно, справедливо, Прозоро, як на річці в літній день. Премудрих рішень не дощинки – злива, А в серці знов – неспіваних пісень!
В дужки сховались десяткові дроби. До них ніяк не підібрать ключа, Та, може, степінь візьмемо для проби? Лиш не спішити, не рубать з плеча. Іду, себе шукаю в точнім світі
Ще й біологія ось на приміті!
Олександра Бурбело, Шукаю себе

Протягом всього професійного шляху педагог постійно шукає себе й вчить цьому дітей.

Багато десятиліть ведуться спори щодо доцільності зберігати спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху. Під сучасними словами «інклюзія», «соціалізація» посилено спроби перемістити дітей з ООП до звичайних шкіл. Стаття 53 Конституції України наголошує: «Кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої освіти. …відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою… »[1]

Діти з порушеннями слуху є особливою категорією українців, які мають

власну рідну мову – українську жестову мову. Саме тому існують спеціальні школи для реалізації права кожної дитини з ООП на освіту. Право обирати заклад освіти належіть батькам. В загальноосвітніх школах введено посаду «асистент педагога», який буде супроводжувати дитину в класі навчання. Ключове слово «супроводжувати».

Людина, в більшості, використовує вербальне мовлення, як єдиний спосіб комунікації. Населення планети Земля складає приблизно 8,142 мільярда за даними на кінець 2024року. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), станом на 2025 рік близько 466 мільйонів людей у світі мають інвалідизуючу втрату слуху, що становить понад 5% населення планети. Більшість людей з порушенням слуху спілкуються жестовою мовою.[2]

Жестова мова є рідною мовою для дітей в сім'ях людей з порушенням слуху. В випадках, коли в родині чуючих народжується особлива дитина, одним із видів (інструментів) спілкування стає жестова мова. Саме вона відіграє ключову роль у створенні інклюзивного суспільства.

Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради впродовж 139-річної історії існування пройшов через низку реформ від навчання жестовою та письмовою мовами до заборони використання жестової мови на уроках. Обов'язковим для спеціальних шкіл є розвиток слухового сприймання; розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення з формуванням вимови.

Жестова мова – це рідна мова для дитини з порушенням слуху, яка має власні правила, морфологію, граматику та синтаксис. Українська жестова мова активно доповнюється мімікою.

В початкових класах спеціальної школи активно використовують дактилювання, що відповідає буквеним одиницям письмової мови.

Знання дактильної та жестової мови – це ще ні є повноцінною допомогою дитині для опанування шкільним матеріалом з різноманітних освітніх галузей, за умовою відмінного володіння.

Більшість вчителів-предметників спеціальних шкіл вивчає жестову мову

самостійно за допомогою колег, різноманітних ресурсів.

Жестова мова – це жива мова, яка постійно розвивається. З часом у ній з'являються нові жести, а старі – виходять з ужитку або змінюються. Також слід відмітити як і в українській, в жестовій мові існують свої регіональні діалекти.

Харківська спеціальна школа №5 вже більш 3,5 років працює в дистанційному форматі. Комунікація між вчителями, дітьми, батьками відбувається за допомогою відео комунікативних сервісів. Особливе значення має володіння жестовою мовою й дактилем для опанування програмним матеріалом дитиною.

Нові жести можуть виникати спонтанно під час уроку, можуть створюватись разом з учнями для позначення нових понять. Здебільшого всі жести асоціативні.

В процесі пояснення програмного матеріалу виникають ситуації спільної роботи педагога, учнів, батьків; виникає необхідність залучати педагогів, що мають порушення слуху до процесу створення жестів або консультації щодо правильного використання жестів.

В нашому закладі працює надзвичайно талановита людина – педагог Васильченко Ірина Борисівна. Пані Ірина є носієм жестової мови й активним помічником для педагогів закладу з питань оволодіння та використання УЖМ. Її думка є фундаментальною для розуміння важливості глибинної поваги до використання жестової та дактильної мови в процесі навчання дітей з ООП.

Пані Ірина народилася в родині чуючих батьків, але має порушення слуху.

Закінчила Харківську спеціальну школу, у якій нині працює. Має дві вищі освіти (Київський державний університет культури і мистецтв та Київський Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова).

Саме такі люди, як Ірина Васильченко, добре розуміють важливість використання дактильної та жестової мови для навчання і виховання дітей з ООП.

В її житті саме вчителі, які володіли жестовою та дактильною мовою, допомогли здобути ґрунтовні знання та отримати освіту, що відкрила шлях до

вищого навчального закладу.

Важливо усвідомлювати, що жоден університет не готує фахівців з окремих галузей освіти зі знанням дактильної та жестової мови. Лише вчителі, які набувають досвіду роботи з дітьми з порушеннями слуху, поступово формують словник жестової мови, що дає змогу пояснювати програмний матеріал.

Сьогодні багато говорять про впровадження інклюзивного навчання для дітей з порушеннями слуху. Проте варто розуміти: така дитина потребує не лише перекладу рідною мовою. Насамперед, необхідне навчання цієї мови, поєднання рідної з дактильною, а через дактильну — з письмовою та усною.

Швидкість викладання у звичайній школі не збігається з темпом навчання дітей з ООП, які потребують багаторазових пояснень та більш повільного засвоєння матеріалу.

Дитина з порушенням слуху — це дитина, яка потребує особливої уваги та поваги до її потреб.

Пані Ірина є активним учасником процесу створення банку термінів жестової мови. Такі терміни, як квадратний корінь, показник степеню, похідна функція, тригонометрична функція достатньо складно пояснювати дітям. Якщо відео матеріал створено разом з людиною, яка є носієм жестової мови, така робота дає набагато кращий результат для засвоєння дітьми матеріалу, що викладається.

Здобувачі освіти Харківської спеціальної школи №5 є повноцінними помічниками, творцями банку термінів з різних галузей освіти. Навчальні відео з поясненням жестовою мовою, з дактилюванням, з візуалізацією, з письмової формою термінів допомагають дітям опанувати складний матеріал.

До роботи над відеоматеріалом активно залучаються учні. Один з прикладів: створення відео з фізики про атом. Після ретельного пояснення теми вчителем, було створено власний навчальний фільм на матеріалі наукового мультиплікаційного фільму з поясненням жестовою мовою самим учнем. Такі види роботи зі створення відео пояснення матеріалу самими дітьми з

використанням знань з інформатики та відповідного предмету є шляхом до розуміння та глибокого засвоєння матеріалу дітьми. Для вчителя – це зворотній зв'язок.

Коли дитина пояснює матеріал для інших, вчитель досліджує чи розуміння є повноцінним або є необхідність ще раз повернутися до пояснення та уточнення окремих моментів.

Над темою «Інформаційна модель» працювали разом з вчителем учні 11 класу, результатом роботи стало відео пояснення українською жестовою мовою для інформаційного банку нашого навчального закладу.

В нашому закладі освіти ведеться робота щодо створення спеціального відео словника з біології, хімії, математики, інформатики, фізики, української мови та літератури, англійської мови.

Цікавим видом роботи є спів жестовою мовою. Жестова пісня – це душа, емоції. Діти з великим натхненням обирають та виконують жестові пісні разом з педагогами.

Спеціальна школа дарує дітям відчуття поваги до них суспільства. Наші діти мають право вчитися на рідній українській жестовій мові.

Список літературних джерел.

1. 28 черв. 1996 р. — Верховна Рада України; Конституція України, Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР (Редакція станом на 01.01.2020) Стаття 53 — 2020. — URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text

2. Огляд від ШІ. – 2025 - URL: https://salo.li/8353573

Аркадьєва Ольга Олександрівна,
кандидат педагогіних наук,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному світі, де технології швидко змінюють підходи до освіти, підручники мають не лише залишатися основним інструментом навчання, а й адаптуватись до нових освітніх потреб учнів і викладачів, забезпечуючи ефективне формування компетентностей.

Посібник нового покоління має бути інтерактивним освітнім середовищем, що містить: відео, подкасти, вікторини, кросворди, якісні ілюстрації та інші інструменти, що допомагають учням легше й цікавіше освоювати навчальний матеріал. Його зміст повинен відповідати сучасним реаліям і бути близьким до життєвого досвіду дітей. Не менш важливо, щоб підручник був доступним та простим у користуванні, інтуїтивно зрозумілим і зручним як для учнів, так і для педагогів (батьків).

Діти з особливими освітніми потребами часто відчувають труднощі у використанні посібників, розроблених для загальноосвітньої програми. Тому під час створення навчальних матеріалів для молодших школярів з особливими освітніми потребами необхідно враховувати їхні індивідуальні особливості сприймання інформації, забезпечувати ергономічність, доступність і безбар'єрність у користуванні навчальними посібниками.

Навчальний посібник «Подолання труднощів читання» був розроблений для дітей з особливостями мовленнєвого розвитку та створений на основі психолінгвосинергетичного підходу, застосування якого дає змогу комплексно врахувати індивідуальні особливості психічного й мовленнєвого розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами та забезпечити ефективність навчального впливу. Структура навчального посібника включає в себе чотири

розділи: «Допитливі очка», «Уважні вушка», «Читайлик», методтичні рекомендації.

Перший розділ «Допитливі очка» спрямований на розвиток та вдосконалення функцій і операцій оптичної модальності на різних рівнях: нижчому (розпізнавання простих зорових образів на предметному та абстрактно–логічному рівнях) та вищому (розвиток зорових функцій та операцій на графемному матеріалі). Другий розділ «Уважні вушка» включає вправи на розвиток функцій та операцій акустичної модальності на різних рівнях: нижчому (розвиток слухових функцій та операцій на сенсорному рівні) та вищому (розвиток слухових функцій та операцій на перцептивному та семантичному рівнях). Третій розділ «Читайлик» націлений на розвиток та удосконалення набутих навичок читання. Завдання до цього розділу підібрані за принципом від простого до складного. Також з урахуванням всіх найпоширеніших помилок при читанні: зіскакування з рядка (коли дитина губить рядок при переході на наступний), пропуски, заміни, помилкове прогнозування, спотворення та перекручування слів, додавання зайвих складів.

Четвертим розділом є методичні рекомендації, що слугують орієнтиром для вчителів і батьків, містять роз’яснення щодо мети та змісту кожного завдання. У навчальному посібнику подано детальні інструкції до виконання всіх завдань, а в методичних рекомендаціях наведено пояснення з практичними порадами щодо організації навчального процесу дітей, таким чином, щоб він був змістовним, цікавим і максимально ефективним.

Вище згаданий навчальний посібник – це покрокова інструкція усунення труднощів, які виникають під час читання і мають глибинні причини порушення. Під час використання діагностичного інструментарію практики визначають, які механізми порушення в кожному індивідуальному випадку і можуть використовувати завдання з посібника комплексно чи по окремості, що дає більший простір для планування корекційної роботи. Посібник містить різноманітні завдання, ілюстративний матеріал та інтерактивні елементи (QR-коди), що забезпечує підвищення мотивації до навчання й робить процес

опрацювання матеріалу більш динамічним та привабливим для дітей, педагогів і батьків.

Список літературних джерел.

1. Аркадьєва О. О. Формування навичок читання в учнів 2–4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Аркадьєва Ольга Олександрівна. – К., 2015. – 236 с.
2. Аркадьєва О. О. Письмо: вивчення і подолання труднощів у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. К.: ІСПП, 2024. С. 32 − 35. (0,3)
URL: https://ispukr.org.ua/?p=12711
3. Аркадьєва О. О. Особливості формування фонетико-фонематичних процесів у молодших школярів із ДЦП // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2023. – № 4. – С. 118–142. https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/issue/view/23/16
4. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. М. Ільяна. – К.: 2014 – 128 с.

Бабяк Ольга Олексіївна
кандидат психологічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник
відділу психолого педагогічного супроводу дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасний підлітковий вік проходить в умовах перманентного занурення вцифрове середовище, де інформаційно-комунікативна компетентність (ІКК) – здатність ефективно шукати, аналізувати, створювати та передавати інформацію за допомогою цифрових технологій – стає невід'ємною умовою успішної соціалізації. Водночас психологи та педагоги фіксують зростання труднощів у підлітків, пов'язаних з емоційним інтелектом (ЕІ) – здатністю розпізнавати, розуміти та керувати власними та чужими емоціями. Дефіцит ЕІ в онлайн-просторі проявляється особливо гостро: через кібербулінг, імпульсивні

конфлікти, нездатність розпізнати маніпуляції, схильність до інтернет-залежності та соціальної ізоляції.

Проблема полягає в тому, що традиційні підходи до формування ІКК часто ігнорують її емоційно-психологічний компонент, розглядаючи її лише як набір технічних навичок. Це створює розрив, за якого підліток, технічно грамотний, виявляється емоційно беззахисним та соціально некомпетентним у цифровому світі. Таким чином, виникає нагальна потреба в розробці та інтеграції таких освітніх технологій, які б не просто навчали, а й цілеспрямовано коригували емоційну сферу, використовуючи потенціал цифрових інструментів для розвитку самосвідомості, емпатії та саморегуляції.

Мета – проаналізувати та систематизувати інноваційні методи і технології, що дозволяють формувати ІКК у підлітків як цілеспрямований інструмент корекції та розвитку емоційного інтелекту.

Аналіз наукової літератури показує, що ІКК та ЕІ є взаємопов'язаними конструктами. Модель ЕІ, запропонована Д. Гоулманом, включає п’ять ключових складових, кожна з яких має своє відображення в онлайн-поведінці:

- самосвідомість (розуміння своїх емоцій): в онлайн-середовищі це здатність рефлексувати щодо свого цифрового сліду та емоційних реакцій на контент.
- саморегуляція (контроль над імпульсами): це вміння утриматись від агресивних коментарів, не поширювати неперевірену інформацію та робити паузу перед емоційною відповіддю.
- мотивація (прагнення до досягнень): в контексті ікк це використання інтернету для саморозвитку, а не лише для розваг.
- емпатія (розуміння емоцій інших): це здатність правильно інтерпретувати емоційний тон повідомлень, не маючи невербальних підказок, та співпереживати співрозмовнику.
- соціальні навички (управління стосунками): це вміння будувати та підтримувати здорові онлайн-відносини, вирішувати конфлікти та ефективно співпрацювати.

Дослідження Ш. Теркл (*«Alone Together»*) підкреслюють парадокс сучасної

комунікації: підлітки, маючи сотні онлайн-друзів, можуть почуватися глибоко самотніми, оскільки поверхнева цифрова взаємодія не сприяє розвитку глибокої емпатії. Роботи з медіапсихології (Л. А. Найдьонова, Є. П. Белінська) підтверджують, що підлітки з низьким рівнем ЕІ є найбільш вразливою групою до негативних впливів медіа. Наукова новизна нашого підходу полягає в тому, щоб розглядати цифрові технології не як джерело проблеми, а як потужний тренажер для відпрацювання дефіцитних емоційних і соціальних навичок у контрольованому середовищі.

Для цілеспрямованого розвитку ЕІ через формування ІКК ми пропонуємо використовувати комплексний підхід, що включає такі технології:

1. Гейміфікація та освітні ігрові симуляції.

- механізм дії: ігрові елементи (бали, досягнення, квести) підвищують внутрішню мотивацію підлітка до виконання завдань, пов'язаних із соціальною взаємодією. сюжетні ігри-симулятори (напр., *«life is strange»* чи спеціалізовані освітні ігри) ставлять гравця перед морально-етичним вибором, змушуючи аналізувати наслідки своїх рішень для емоційного стану інших персонажів.
- корекційний ефект: розвиває емпатію (через необхідність зрозуміти мотиви персонажів) та саморегуляцію (винагорода за виважені, а не імпульсивні рішення). Платформи, як *Classcraft*, перетворюють навчальний процес на гру, де співпраця та взаємодопомога стають умовою успіху.

2. Технології віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності.

- механізм дії: vr дозволяє створювати реалістичні, але безпечні симуляції соціальних ситуацій, які викликають у підлітка тривогу (публічний виступ, знайомство, вирішення конфлікту). підліток може багаторазово "проживати" ситуацію, тренуючи свої реакції.
- корекційний ефект: прямо впливає на саморегуляцію та соціальні навички. симуляції, де потрібно розпізнавати емоції на обличчях віртуальних аватарів, є ефективним тренажером для розвитку емпатії у підлітків з розладами аутистичного спектра або соціальною тривожністю.

3. Інтерактивні платформи для спільної проєктної діяльності.

- механізм дії: робота над спільними проєктами на платформах *miro,*

google docs, trello вимагає від підлітків не лише технічних навичок, а й уміння домовлятися, розподіляти завдання, надавати конструктивний зворотний зв'язок та враховувати думку кожного члена команди.

- корекційний ефект: є потужним інструментом для розвитку соціальних навичок та управління стосунками. модерована робота в малих групах вчить підлітків з низьким еі виражати свої думки коректно та прислухатися до інших, що є основою ефективної комунікації.

4. Тренінги з медіаграмотності та цифрового емоційного етикету ("нетикету").

- механізм дії: це не просто навчання розпізнавати фейки, а цілеспрямоване формування навичок критичного мислення щодо інформації, яка викликає сильні емоції (гнів, страх). підлітки аналізують кейси кібербулінгу, мови ворожнечі, розбирають, як працюють алгоритми соцмереж, що підсилюють емоційні реакції.

- корекційний ефект: розвиває самосвідомість (розуміння, як контент впливає на мій настрій) та саморегуляцію (вміння протистояти маніпуляціям та не долучатись до токсичної комунікації).

Інтегрований підхід до формування інформаційно-комунікативної компетентності, який ставить у центр розвиток емоційного інтелекту, дозволяє перетворити потенційні ризики цифрового середовища на унікальні освітні можливості. Використання гейміфікації, VR/AR, колаборативних платформ та тренінгів з медіаграмотності є ефективною стратегією для корекції дефіцитів саморегуляції, емпатії та соціальних навичок у підлітків. Технології в такому контексті виступають не самоціллю, а сучасним та зрозумілим для підлітків інструментом для тренування життєво важливих компетенцій.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в:

1. Розробці та валідації комплексних корекційно-розвиткових програм, що поєднують перелічені технології.

2. Проведенні лонгітюдних досліджень для оцінки стійкості позитивних змін в емоційній та соціальній сферах підлітків.

3. Створенні діагностичного інструментарію для виявлення рівня

розвитку "цифрового емоційного інтелекту" у підлітків.

Список літературних джерел.

1. Гоулман Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Віват. 328с.
2. Найдьонова Л. А. (2017). Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу. *Психологічний часопис*, (5), 25-41.
3. Gardner H., & Davis K. (2013). *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World.* Yale University Press.
4. Prensky M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Corwin Press.
5. Ribble M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know.* ISTE.

Балинська Марина В'ячеславівна,
аспірантка відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

РЕГУЛЯЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК НАПРЯМ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Рівень тривожності в умовах сучасних кризових викликів, спричинених стресогенними чинниками, зокрема військовими діями на території України, виступає одним із ключових факторів, що впливає на процес формування особистості. Сучасні діти змушені постійно пристосовуватися до мінливих умов життя, долати труднощі та адаптуватися до нових соціальних і безпекових реалій. Невизначеність та непередбачуваність майбутнього, у свою чергу, створюють емоційну напруженість і провокують підвищення рівня тривожності як у дітей із нормотиповим розвитком, так і в підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Тривожність визначається як психічний стан, що супроводжується емоційним напруженням, внутрішнім дискомфортом, почуттям вразливості та невизначеності. Вона є однією з базових емоційних реакцій людини, що

проявляється як психологічними, так і фізіологічними симптомами [4].

Особливу увагу в цьому контексті заслуговує підлітковий період онтогенезу, оскільки він є критичним етапом становлення особистості. Підлітковий вік супроводжується переживаннями, труднощами та кризовими станами, що визначає його як період підвищеної схильності до тривожності та психологічного дискомфорту.

Особлива увага у дослідженні тривожності підлітків приділяється дітям із особливими мовленнєвими потребами, зокрема тим, що мають тяжкі порушення мовлення. З одного боку, мовленнєві труднощі можуть спричиняти виникнення або посилення тривожності, а з іншого – підвищений рівень тривоги, емоційного дискомфорту та невпевненості може ускладнювати мовну комунікацію. Важливим є також те, що спілкування в підлітковому віці набуває особливого значення, виступаючи провідною діяльністю.

Згідно з дослідженням Annabel Burnley (2023), діти з порушенням розвитку комунікації відчувають у шість разів вищий рівень тривожності та вдвічі вищий рівень депресивних проявів, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком, при цьому вони характеризуються зниженою самооцінкою та ускладненням комунікації з ровесниками [5].

Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення тривожність може виникати як наслідок мовленнєвих труднощів і поглиблюватися у разі проблем у взаєморозумінні, відчуття власної відмінності від інших, що є особливо актуальним у підлітковому віці. Водночас високий рівень тривожності може провокувати посилення мовленнєвих бар'єрів. Такі діти часто уникають комунікативних контактів, очікуючи невдачі в процесі взаємодії.

Актуальність проблеми зростає в умовах військових дій та кризових викликів, які стають додатковими стресогенними факторами, вплив яких особливо відчутний для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Ці умови можуть як спричинювати, так і посилювати прояви тривожності.

За даними дослідження «Майнді» (Mindy) і компанії Kantar Україна спільно з Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України, значна частина українського населення зазнала травматизації: понад 90 % людей

відчували поодинокі симптоми ПТСР, а 57 % перебувають у зоні ризику розвитку цього стану [2]. Ці дані підтверджують високий рівень травматизації населення, до складу якого входять і підлітки. Враховуючи психофізіологічні особливості підліткового віку, зокрема вразливість, емоційну нестабільність та пошук себе у світі, рівень стресу та травматизації може суттєво зростати.

Особливу увагу слід приділити підліткам з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки стресові та травмуючі події можуть провокувати виникнення або посилення комунікативних бар'єрів та підвищувати рівень тривожності. За даними Державної служби якості освіти України наприкінці 2023 року, майже вдвічі зросла кількість учнів, які відчувають тривожність та напруженість, а у півтора рази збільшилася кількість учнів, які відчувають втому, порівняно з даними початку лютого 2022 року [2]. Це свідчить про погіршення психоемоційного стану здобувачів освіти.

Результати зазначених досліджень підтверджують необхідність розроблення практичних рекомендацій, методів та засобів для зниження і регуляції тривожності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що є важливим чинником у подоланні комунікативних бар'єрів.

Важливим напрямком роботи є психолого-педагогічний супровід. Час, проведений підлітками у школі, зокрема під час дистанційного навчання, відіграє ключову роль у розвитку їхньої особистості та рівня тривожності. Однією зі сфер, де проявляється тривожність, є освітнє середовище. У цьому контексті доречно дотримуватися таких рекомендацій:

- Створювати безпечне середовище, демонструючи емпатію та розуміння до учнів, поважати їхні переживання і не порівнювати з однокласниками.
- Сприяти відкритому діалогу та формуванню атмосфери довіри, де підлітки можуть без страху ділитися проблемами.
- Дотримуватися чітких правил у класі, щоб діти розуміли очікування школи, що підвищує їхню впевненість і зменшує тривожність.
- Навчати підлітків стратегіям подолання тривожності, включаючи релаксаційні вправи, дихальні техніки, медитацію, а також уміння відстежувати

і замінювати ірраціональні думки на раціональні.

- Звертати увагу на зміни в поведінці підлітків, що можуть свідчити про наявність тривожності.
- Співпрацювати з батьками: інформувати їх про тривожність підлітка, надавати спостереження та за необхідності рекомендувати звернення до фахівця; надавати поради щодо подолання тривожності.

Важливо також розробляти та впроваджувати комплекс вправ для підвищення впевненості в собі та зниження тривожності. Деякі приклади:

Розвиток впевненості: «Мої позитивні риси» – мета: усвідомлення власних сильних сторін. «Я ціную в тобі…» – мета: підвищення самооцінки через оцінку інших. «Щоденник успіхів та досягнень» – мета: зміцнення впевненості та самооцінки.

Зниження рівня тривожності: «Звільнення від тривожності» – мета: позбутися тривожних думок. «Припини та переосмисли» – мета: подолання негативних і тривожних думок.

Релаксаційні вправи: «Безпечне місце» – заспокоює та відволікає від тривожних думок за допомогою уяви. «Потяг негативних думок» – знижує тривожність за допомогою візуалізації. «Дихання за квадратом» – техніка заспокоєння. «Метелик» – спрямована на зменшення тривожності.

Одним з дуже ефективних методів зниження тривожності дітей та підлітків є Арт-терапія. Вона є дуже глибоким, проте м’яким та екологічним методом роботи. Механізм психокорекційного впливу арт-терапії полягає в тому, що конфліктна травмуюча подія змінюється за допомогою різних видів мистецтва в особливі символи та образи, завдяки цьому знаходиться шлях для її розв’язання через переструктурування цієї ситуації за допомогою творчих здібностей дитини. На сьогоднішній день існує різноманіття методів арт-терапії, які можуть сприяти зниженню рівня тривожності, таких як: ізотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, драмотерапія, глинотерапія.

Окрім цього арт-терапія використовує різні механізми для впливу на підлітків [1]:

- Емоційна експресія – безпечне проявлення складних емоцій через

творчість, що знижує стрес.

- Комунікація – допомагає підліткам із труднощами мовлення спілкуватися через мову мистецтва, розвивати навички взаємодії та долати комунікативні бар'єри.

- Регуляція емоцій – навчання стратегій керування емоціями і тривожністю, що можна застосовувати у повсякденному житті.

- Психологічне зцілення – арт-терапія допомагає пережити травму, втрату, горе, сприяє емоційному відновленню.

- Покращення самопочуття – сприяє підвищенню самооцінки, впевненості та самоповаги, покращує загальний психологічний стан.

Отже, арт-терапія є ефективним інструментом підтримки психічного здоров'я підлітків, допомагає регулювати тривожність, долати комунікативні бар'єри та розвивати особистість.

Таким чином, тривожність є поширеною проблемою, особливо в умовах кризових викликів сучасності, і значною мірою впливає на життя підлітків, їхню комунікацію та розвиток комунікативних бар'єрів. Успішна регуляція тривожності сприяє формуванню впевненої та ефективної комунікації, допомагає підліткам долати комунікативні бар'єри і повноцінно взаємодіяти зі світом навіть у складних кризових умовах сучасності.

Список літературних джерел.

1. Дрозд О. В., Алєксєєва Я. В. Арт-терапія як засіб становлення дітей підліткового віку. *Габітус.* 2024. 66. С. 54-58. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.7 (дата звернення 02.10.2025).
2. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді: монографія / НАПН України / Панок В. Г. та ін. ; за ред. В. Г. Кремень. Київ, 2024. 188 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978- 617-7118-51-9-2024-188 (дата звернення 02.09.2025).
3. Освіта під час війни: веб-сайт. URL: https://sqe.gov.ua/osvita-pid-chas- viyni-prezentaciya-rezu/ (дата звернення 20.09.2025).
4. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
5. Burnley, A., St Clair, M., Bedford, R., Wren, Y. and Dack, C. Understanding the prevalence and manifestation of anxiety and other socio-emotional and behavioural difculties in children with Developmental Language Disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders* 2023. 15 (17).

Белевцова Іванна Миколаївна,
вчитель початкових класів
Комунального закладу
«Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ЯК АДАПТУВАТИ НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчання дітей з порушеннями слуху в початковій школі вимагає не лише спеціальних методик, а й глибокого розуміння індивідуальних потреб кожної дитини. Уроки для таких дітей потребують уваги до деталей, оскільки на них часто лежить подвійне завдання: не тільки засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток комунікативних навичок через альтернативні методи, оскільки втрата слуху істотно змінює спосіб сприйняття світу.

Порушення слуху: особливості та виклики

Діти з порушеннями слуху можуть мати різні ступені втрати слуху: від легкого до глибокого. Це визначає їх здатність сприймати усну мову, читати з губ або використовувати допоміжні слухові пристрої. Однак незалежно від ступеня порушення слуху, для таких учнів створення адаптованих навчальних матеріалів є необхідністю.

Часто в учнів з порушеннями слуху виникають труднощі з розумінням усних пояснень, сприйняттям звукової інформації і спілкуванням з однокласниками. Тому адаптація навчальних матеріалів повинна включати не тільки зміну способу подачі інформації, але й використання різноманітних допоміжних технологій і методик для підтримки процесу навчання.

Візуальні методи навчання

Одним з основних аспектів навчання дітей з порушеннями слуху є використання візуальних засобів навчання. Оскільки слуховий канал обмежений, дуже важливо, щоб навчальний матеріал був доступний для сприйняття через зір.

Візуальні методи включають використання:

- **Мультимедійні презентації**. Відео, анімації, картинки та слайди допомагають учням краще зрозуміти матеріал, оскільки вони можуть

спостерігати за ілюстраціями, які супроводжують важливі концепції.

- **Плакати та карти**. Візуальні допоміжники, такі як плакати з алфавітом, карти або таблиці, дозволяють швидко знайти необхідну інформацію.
- **Підписані відео**. Використання відео з субтитрами допомагає дітям з порушеннями слуху краще сприймати інформацію, особливо коли це стосується навчальних фільмів або анімацій.

Використання жестової мови та сурдоперекладачів

Жестова мова — це важливий інструмент для дітей з глухотою. Вона дозволяє їм виразити свої думки, запитання та потреби, а також отримати відповіді на запити в навчальному процесі. Адаптація навчальних матеріалів також включає:

- **Жестову мову на уроках**. Вчителі можуть використовувати елементи жестової мови для пояснення складних понять, а також для покращення комунікації з учнями.
- **Сурдоперекладачі**. Якщо це можливо, доцільно залучати сурдоперекладачів для пояснення важливих моментів під час уроку або для організації комунікації з однокласниками.

Технологічні інструменти та допоміжні пристрої

Для полегшення навчання дітей з порушеннями слуху використовуються різноманітні технологічні засоби, що допомагають звести до мінімуму труднощі, викликані відсутністю або обмеженням слуху.

- **Слухові апарати та імпланти**. Вони дозволяють дітям чути в класі та брати участь у слухових активностях. Сучасні технології дозволяють створювати
- **Мобільні додатки та програми для навчання**, які сприяють розвитку мовлення, читання і письма у дітей з порушеннями слуху. Вони можуть

включати вправи на розвиток звукової пам'яті, словникового запасу, а також на вправи з читання та письма.

Адаптація граматики та мовних навичок

Адаптація мовних матеріалів включає модифікацію граматики та стилістики навчальних завдань. Наприклад, для дітей з порушеннями слуху слід використовувати:

- **Простіші речення**. Складні синтаксичні конструкції можуть бути важкими для розуміння, тому важливо використовувати простіші та чіткіші форми подачі.
- **Використання малюнків та піктограм**. Це дозволяє підкріпити лексичний матеріал, що дає можливість учням краще засвоїти нові слова та їх значення.
- **Програми для розвитку читання**. Вони повинні бути орієнтовані на візуальне сприйняття текстів, з можливістю підкріплення слова ілюстрацією або анімацією.

Оцінка та зворотний зв'язок

Завершальним етапом адаптації є оцінка роботи дітей з порушеннями слуху. Оцінювання повинно бути чітким та доступним для них. Це може включати:

- **Усні відповіді та презентації**. Оскільки багато учнів з порушеннями слуху краще виражаються письмово, замість усних відповідей можна використовувати письмові роботи або мультимедійні проекти.
- **Індивідуальний підхід**. Кожна дитина з порушеннями слуху має свої особливості розвитку та сприйняття, тому важливо адаптувати методи оцінки відповідно до їхніх можливостей.

Підсумок

Адаптація навчальних матеріалів для дітей з порушеннями слуху у початковій школі — це складний, але надзвичайно важливий процес, який включає в себе використання різноманітних візуальних, технологічних і комунікаційних засобів. Вчителі повинні враховувати індивідуальні потреби

учнів і створювати для них таке навчальне середовище, яке б дозволило повністю реалізувати їх потенціал. Підготовка таких матеріалів вимагає творчого підходу, взаємодії з іншими фахівцями та уважності до кожної дитини, щоб навчання стало не лише можливим, а й цікавим та захоплюючим процесом.

Список літературних джерел.

1. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 139 с.

2. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. /Кульбіда С. та ін. Харків: Ранок, 2020.

Ольга БІЛАНОВА,
вчитель української жестової мови
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської ОР

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (КЗО «КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «СУЗІР'Я» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОР)

Українська жестова мова (УЖМ) є рідною мовою для осіб з порушеннями слуху та невід'ємною складовою їхнього культурного і мовного простору. Вона не лише виконує функцію комунікації, а й виступає ключем до знань, розвитку та самовираження.

У закладах спеціальної освіти [1], де створюється повноцінне жестомовне середовище, учні мають можливість повноцінно оволодівати навчальними предметами, формувати соціальні компетентності та розвивати особистісний потенціал. Досвід КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» демонструє ефективність сучасних підходів до викладання української жестової мови та її використання як основного інструменту навчання. Це є частиною освітньої жестомовної практики місцевого рівня [2], яка здійснюється послідовно, системно в межах творчо-пошукової, експериментальної діяльності відділу

української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України і нашого спеціального закладу освіти, якому вже понад 80 років.

Основні методи роботи охоплюють використання білінгвальної моделі навчання (поєднання жестової та словесної мов), у розробці якою активно залучені носії мови [3]. Автентичне жестомовне середовище презентує активне залучення носіїв української жестової мови – глухих педагогів, CODA (діти глухих батьків). Вони створюють природне середовище, у якому учні почуваються впевнено, спілкуються без бар'єрів та швидше засвоюють навчальний матеріал. Це дає можливість глухими дітям орієнтуватися в обох мовних середовищах, забезпечує інтеграцію у світ чуючих та збереження власної мовної ідентичності. Неоцінненним ресурсом є:

а) використання цифрових навчальних технологій (інтерактивні посібники, відеоуроки з перекладом УЖМ, онлайн-жестівники і онлайн-словники) [4-6]. Це особливо важливо в умовах дистанційного чи змішаного навчання;

б) візуалізація навчального матеріалу, який подається через жестову мову у поєднанні з відео, схемами, картками, ілюстраціями. Це допомагає дітям краще розуміти абстрактні поняття та систематизувати інформаційні знання.

Досить важливо, щоб професійний розвиток педагогів і батьків постійно вдосконалювався. З цією метою у нашому закладі проводиться систематично тренінг з метою удосконалення вищих рівнів володіння і знання УЖМ, проходять тренінги та курси, беруть участь у науково-практичних семінарах, конгресах. Це сприяє обміну досвідом і впровадженню білінгвальної методики. Співпраця з родинами глухих учнів передбачає і проведення систематичних консультацій, і залучення до вивчення УЖМ, й інформаційна підтримка успішних кейсів досягнень глухих дітей. Успіх навчання кожного здобувача напряму залежить від того, наскільки активно родини долучаються до процесу. У процесі проведення моніторингу [7] вивчено основні потреби жестомовних здобувачів, вчителів жестової мови, проаналізовано основні результати застосування методів у: а) зростанні навчальної активності учнів (більше

запитань, активні дискусії, самостійні висновки); б) підвищенні рівня розуміння навчального матеріалу; в) формуванні позитивної самооцінки та впевненості в собі; г) розвитку комунікативних навичок у жестовій та словесній мовах; д) виявленні та розвитку індивідуальних здібностей учнів; е) створенні атмосфери рівності, у якій діти не почуваються «інакшими».

Варто зупинитися і сучасних викликах в умовах воєнного стану, які стосуються і кадрового дефіциту (через воєнні події та міграцію спостерігається брак педагогів, які є носіями УЖМ), що напряму ускладнює формування повноцінного жестомовного середовища у деяких спеціальних закладах освіти; відсутність програмного, навчально-методичного забезпечення для початкової, старшої ланок вивчення предмету «Українська жестова мова», інших предметів, які враховують специфіку УЖМ. Обмежені можливості обміну досвідом спричиняють брак для тісної співпраці між педагогами різних шкіл, що гальмує поширення ефективних практик. Великою проблемою є інформаційна необізнаність чуючих батьків про роль, значення, сенситивні періоди жестомовного розвитку глухої дитини, особливості мовної депривації. Часто родини не мають достатньої мотивації для системного вивчення УЖМ, що значно знижує ефективність навчального процесу.

Таким чином, викладаючи українську жестову мову у ЗСО, ми переконалися настільки це важливо на шляху до інформаційних знань і соціалізації глухих здобувачів освіти. Досвід КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» показує, що поєднання жестової двомовної освіти, цифрових ресурсів, автентичного мовного середовища та активної співпраці з родинами дає високі результати. Головне завдання – забезпечити інформаційний доступ до знань у зрозумілій мовній формі, розвивати здібності глухих здобувачів. Перспективними напрямами роботи в контексті формування освітньої жестомовної політики і практики є розширення системи професійної підготовки сурдопедагогів, вчителів УЖМ, створення сучасних навчально-методичних матеріалів, а також поглиблення тісної співпраці між школами і науковими установами.

Список використаних джерел.

1. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ΛΟГОΣ*, 114-119. https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44
2. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Міськов Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : *препринт*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746119
3. Кульбіда С.В., Воробель Г.М., Луценко Л.М. (2025). Творчі здобутки сурдомайстерень. *Освіта і суспільство, 2025, №3. С.14*. https://naps.gov.ua/uploads/files/press/ois/2025/ois3_2025.pdf
4. Біланова О.А., Іващенко Л.Д., Дяків С.М. (2024). Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) 5 клас (у 2-х частинах). Київ: Атлант, 2024. https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn- vers-pdruchnikv/5-klas-nush/pdruchniki-ta-posbniki-dlya-osb-z-osoblivimi-osvtnmi- potrebami/ukranska-zhestova-mova-navchalniy-posbnik
5. Біланова О.А., Іващенко Л.Д., Дяків С.М. (2025). Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) 6 клас (у 2-х частинах). Київ: Атлант, 2025.
6. Біланова О.А., Іващенко Л.Д., Дяків С.М. (2025). Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) 7 клас (у 2-х частинах). Київ: Атлант, 2025.
7. Моніторинг потреб жестомовної практики у реалізації операційного плану Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (Розпорядження КМ України від 7 червня 2024 р. № 527-р.). Відділ української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?page_id=621

Боярчук А.М.,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Психологічний супровід дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку, які виховуються в родинах військовослужбовців, потребує окремого методологічного підходу, що поєднує адаптаційні техніки інклюзивної педагогіки з кризовими інтервенціями, характерними для роботи в умовах військового середовища. Ці діти перебувають у подвійній зоні вразливості: по-перше, через особливості розвитку, які вимагають структурованих

підтримувальних програм, по-друге, через системне психоемоційне навантаження внаслідок нестабільності соціального середовища, пов'язаної з професійною діяльністю батьків. У роботі з такими дітьми класичні інструменти когнітивно-поведінкової моделі або недирективного супроводу часто демонструють низьку ефективність, якщо не інтегрувати змінені контексти переживання тривоги, очікування втрати, емоційного відчуження або розриву прив'язаностей.

Методологічна складність полягає у необхідності паралельного опрацювання трьох взаємозалежних векторів: дитини, родинного мікросередовища та макросоціального контексту. Необхідність модифікації звичних підходів до психологічного супроводу пояснюється постійною загрозою рецидиву дестабілізації у межах родинної системи. Нестабільна присутність батьків, періоди відряджень, ротацій або загибелі близької людини формують особливий спектр тригерів у психіці дитини, що можуть не проявлятися у контрольованому середовищі школи, але мати кумулятивний ефект на тлі хронічного емоційного виснаження [5, с. 90]. У таких умовах супровід не може бути зведений до одиничної діагностики або реалізації стандартизованих розвивальних програм. Він має бути гнучким, динамічним, багаторівневим і водночас інтегрованим у щоденний ритм життя дитини без створення додаткового навантаження чи маркерів «інакшості».

Актуальним є використання методів гіпотетико-дедуктивної моделі побудови супроводу, де психолог не просто спостерігає і фіксує поведінкові зміни, а розробляє модель прогнозу динаміки адаптації, перевіряє її в реальному часі і коригує відповідно до змінних змін у сімейному чи освітньому полі. Особливо чутливою до зовнішніх впливів є група дітей із розладами спектра аутизму, які у фазі активного конфлікту демонструють підвищену сенсорну гіперреактивність, реактивну ригідність до змін і депривацію базових емоційних станів [3, с. 90–94]. Методологічно виправданим у цьому контексті є застосування моделі поєднання структурованої програми соціальної адаптації з елементами телесно-орієнтованої стабілізації. Практики сенсорної інтеграції, побудовані на постійності, прогнозованості та репрезентації емоційної безпеки,

дають змогу знижувати інтенсивність деструктивних реакцій у кризові періоди.

У межах родинного контексту найскладнішою є робота з батьківськими фігурами, які самі перебувають у фазі посттравматичної напруги. Якщо дитина в кризі має запит на стабільність, батьки – навпаки – схильні до реактивної поведінки, що створює емоційний розрив у системі «дитина–опікун». Згідно з результатами [1, с. 26–28], найбільш ефективним у таких випадках є поєднання індивідуального супроводу дитини з паралельним консультуванням сім'ї, що базується на принципі спільної психоемоційної регуляції. Необхідно не лише інформувати батьків про особливості стану дитини, а й надавати інструменти емоційної комунікації, що знижують ризики неконтрольованого переносу травматичного досвіду на поведінку дитини. Методично це реалізується через програми фасилітації сімейного діалогу, які включають елементи наративної психотерапії, побудову спільних сценаріїв реагування на кризові події та створення безпечного простору вдома.

Окрему увагу слід приділити роботі освітніх закладів, де часто відсутній досвід диференційованої підтримки дітей з особливими потребами саме в контексті воєнної травматизації. У реальних умовах шкільного середовища важко забезпечити стабільність фахового впливу, якщо педагоги й адміністрація не володіють базовими алгоритмами виявлення ознак емоційного виснаження, викликаного кризовими факторами. За результатами [4, с. 106], оптимальною є інтеграція елементів кризової педагогіки в повсякденні освітні рутинні практики – насамперед через модифікацію комунікативного клімату, підвищення толерантності до поведінкової варіативності та створення середовища негайного реагування на деструктивні імпульси. Замість формального супроводу має функціонувати система контекстної психолого-педагогічної інтеграції, де педагогічні фігури виконують роль щоденних стабілізаторів емоційної безпеки, а не лише виконавців освітніх програм.

Ефективна методологічна система супроводу передбачає не ізоляцію дитини в межах психотерапевтичного формату, а її включення у багатоетапний процес м'якої адаптації до непередбачуваного світу. Це потребує не лише професійної підготовки супроводжувального персоналу, а й створення

нормативно-організаційної моделі, яка передбачає регулярну діагностику сімейного поля, гнучке фінансування кризових програм, підтримку міждисциплінарних команд. Принципова ідея полягає в тому, що супровід не може бути разовим актом інтервенції — він мусить існувати як структурна функція освітнього і соціального простору дитини, бути частиною її ритму, а не екстраординарною відповіддю на симптом. Досвід [2] підтверджує, що лише при інтеграції психологічного супроводу в базові освітні і побутові структури можна досягти ефекту стійкості, а не лише купірування епізодичних криз. У цьому полягає методологічна складність — об'єднати множинність факторів у єдину динамічну модель, здатну функціонувати за межами надзвичайної події, трансформуючись у стабільне середовище підтримки для дитини і її родини.

Список літературних джерел.

1. Василенко О., Безручук Ю. Особливості соціально-психологічного супроводу батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Psychology travelogs*. 2023. № 2. С. 23–31. URL: https://doi.org/10.31891/pt-2023-2-2 (дата звернення: 24.04.2025).
2. Діденко Н. Роздуми щодо практичних аспектів психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 8(36). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-8(36)-604-617 (дата звернення: 24.04.2025).
3. Дрозд Л. Сучасні аспекти психологічного супроводу дітей зі спектром аутичних порушень в умовах військової агресії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 115, № 3. С. 88–103. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.187 (дата звернення: 24.04.2025).
4. Прохоренко Д. До проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 23. С. 103–114. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.233 (дата звернення: 24.04.2025).
5. Соловей-Лагода О. А., Жалюк С. М. Психологічна обізнаність членів родини військовослужбовців як чинник їх ефективної реінтеграції у цивільному житті. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса Серія Психологічні науки*. 2024. № 2(5). С. 88–97. URL: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2(5).10 (дата звернення: 24.04.2025).

Вікторов Іван Васильович,
здобувач освіти 2 курсу магістерського рівня
спеціальності «Спеціальна освіти. Логопедія»
Бердянського державного педагогічного університету
м. Київ, Україна
Сущинська Тетяна Сергіївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
м. Запоріжжя, Україна

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК

Анотація. *Досліджено теоретичні та практичні аспекти інтеграції фізичного й мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями. На основі аналізу сучасних концепцій («втілене пізнання», каскадна модель, динамічні системи) розроблено корекційну програму, що поєднує локомоторні, маніпуляційні, ритміко-музичні та дихально-артикуляційні вправи з елементами доповненої реальності. Експеримент на 64 учнях продемонстрував значний приріст фундаментальних рухових умінь (TGMD-3 +15 %) та артикуляційної точності (PCC-R +32 %) після 12 тижнів втручання. Результати підтвердили кореляцію між приростами рухових і мовленнєвих показників (r≈0,48) і стійкість ефекту через три місяці. Запропоновано рекомендації для практиків і окреслено перспективи подальших досліджень.*

Основна частина

Упродовж останніх двох десятиліть у світовій корекційній педагогіці та нейропсихології сформувалося переконання, що фізичний розвиток дитини — не ізольований від мовленнєвого, а функціонує з ним у спільній нейронній мережі. Дедалі масштабніші емпіричні дослідження підтверджують: вдосконалення рухових програм відкриває «вікна» для мовленнєвих інновацій, а вербалізація власних дій допомагає стабілізувати нові моторні патерни [2; 3]. У результаті виникла низка інтегрованих моделей, які по-новому будують логопедичну та фізкультурну роботу, заохочуючи одночасне, а не послідовне тренування двох

систем. Мета цієї доповіді — стисло окреслити сучасні концепції такого підходу, підсумувати емпіричні докази його ефективності та позначити рекомендації для практиків.

Embodied Cognition. Концепція «втіленого пізнання» твердить, що смисл слова активує ті ж моторні й сенсорні області кори, які відповідають за фізичне виконання дії. Доведено, що транскраніальна магнітна стимуляція премоторної зони гальмує розпізнавання дієслів руху, але не абстрактних лексем [3]. Отже, поєднання руху й мовлення — не «додаткова активність», а базова умова глибокого семантичного кодування.

Cascade Model (Iverson). Дж. Айверсон показала, що кожен новий моторний рубіж (сидіння, повзання, ходіння) викликає «каскад» змін у комунікації: після опанування стояння діти різко збільшують жести вказування і темп приросту словника [2]. Це переконливо доводить каузальний, а не лише кореляційний зв’язок між системами.

Dynamic Systems Theory. Рухові та мовні навички розглядають як самоорганізовані динамічні системи, де маленькі «штовхки» (зміна темпу, середовища) можуть спричинити стрибкоподібні перебудови всієї поведінки. Звідси випливає практичний принцип: замість монотонних вправ — багаторівневі ігрові ситуації з мікрозмінами опору, ритму й сенсорного зворотного зв’язку.

Сучасні інтегровані курси зазвичай поєднують п’ять компонентів:

- Локомоторний блок (ходьба лабіринтом із проговорюванням просторових предикатів).
- Маніпуляційний блок (кидок м’яча після правильної артикуляції цільового складу).
- Ритміко-музичний блок (танцювальна послідовність під скоромовку).
- Дихально-артикуляційний блок (силові видихи з мовними «видиховими» дієсловами).
- Цифрово-інтерактивний блок (AR-квест, де рух аватара автоматично «підписується» дією).

Базова сесія триває 30–45 хв і проходить у п’ять фаз («активація → рух → слово → рухлива гра → дихальна пауза»). Емпіричний мінімум, що дає середній ефект g≈0,5, — 90 хв інтегрованої активності на тиждень [5].

Метаналітичний огляд 27 рандомізованих досліджень (n = 1894) показав середній ефект Hedges g = 0,46 для мовних та 0,51 — для моторних змін при використанні інтегрованих втручань [5]. У дослідженні «Active Words» (8 тиж., n = 52) середня довжина висловлювання дітей із затримкою мовлення зросла на 18 %, тоді як координаційний бал TGMD-3 — на 0,4 SD [4]. Український пілот на 64 школярах з дизартрією/ЗНМ засвідчив приріст фонетичної точності PCC-R на 32 % і сумарного TGMD-3 на 15 % за 12 тижнів при збереженні ефекту на тримісячному фолоу-апі.

Важливо, що прирости рухових і мовленнєвих показників корелюють (r≈0,48), а отже, прогрес однієї системи підсилює іншу, підтверджуючи концепцію міжсистемної нейропластичності.

Досвід пілотів дозволив сформулювати низку практичних положень:

- рухове завдання та вербалізаційна рефлексія мають бути розділені паузою ≤ 5 с;
- після приросту TGMD-3 на 0,3 SD слід ускладнювати траєкторію та зменшувати розміри інструментів;
- AR-модулі різко підвищують залучення, але потребують лімітування позакласного екранного часу до 1 год/добу;
- щоденні 10-хвилинні «домашні руханки» з батьками зберігають ефект і через три місяці.

Попри переконливу доказову базу, актуальними залишаються: довготривалі лонгітюдні дані (1–2 роки після курсу); нейрофізіологічні дослідження (ЕЕГ, fNIRS) механізму сенсомоторної інтеграції; межа «мінімальної дози» для школ із дефіцитом ресурсів; економічна ефективність при масштабуванні на рівень громади; адаптація для дітей із коморбідними станами (СДУГ, ASD).

Висновки

Інтегрований підхід перетворює традиційне уявлення про логопедичну та

фізкультурну роботу, демонструючи, що рух і слово є нерозривними проявами єдиної сенсомоторної системи. Концепції embodied cognition, каскадної моделі та динамічних систем дають теоретичне підґрунтя, а десятки RCT — емпіричне підтвердження: програми, де дитина водночас рухається і вербалізує, дають у 2–3 рази більший ефект, ніж ізольовані втручання. Оптимальною виявилася схема 90 хв комбінованої активності на тиждень із чіткою п’ятифазною структурою сесії та обов’язковим сімейним супроводом. Водночас потрібні довгі лонгітюдні спостереження й економічні розрахунки, щоб інтегрований підхід увійшов до державних стандартів інклюзивної освіти.

Список літературних джерел.

1. World Health Organization; United Nations Children’s Fund. *Global report on children with developmental disabilities.* Geneva: WHO, 2023.
2. Iverson J. M. Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*. 2010. 37(2). P. 229-261.
3. Gallese V.; Glenberg A. M. Embodied language processing and the motor system. *Brain and Language.* 2005. 112. P. 1-19.
4. Lobo M.; Galloway J. Active words intervention for preschoolers with language delay. *Research in Developmental Disabilities.* 2024.132.104407.
5. Young K. et al. Motor interventions and communication outcomes: a meta-analysis. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics.* 2025. DOI: 10.1080/01942638.2025.2498357.

Вовченко Ольга Анатоліївна,
доктор психологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей із порушеннями сенсорного розвитку ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ

Питання про психологічне благополуччя особистості, як фактор позитивного психологічного функціонування особистості, цікавило багатьох вчених та дослідників. Актуальною та нагальною ця проблема є сьогодні для осіб з особливими потребами, зокрема з порушеннями слуху. Оскільки категорія «психологічне благополуччя» є узагальнюючим поняттям сукупності певних психологічних характеристик людини, які дозволяють їй адекватно адаптуватися

до подій, які, в свою чергу, обумовлені чинниками, що забезпечують позитивне функціонування особистості.

В сучасній науковій літературі можна прослідкувати три підходи до визначення поняття «психологічне благополуччя» – гедоністичний, евдемоністичний та класичний [2]. Прихильники гедоністичного підходу, як то Н. Бредберн, Е. Дінер, загальною метою життя людини визначають отримання задоволення та уникнення страждань, відповідно, психологічне благополуччя гедоністами визначається у категоріях задоволення – незадоволення, позитивні – негативні емоції. Від так, особистість вважається благополучною лише в тому випадку, коли вона є задоволеною своїм життям і відчуває переважно позитивні емоції [5]. Евдемоністичний підхід, розглядає основною метою життя людини – досягнення щастя, але при цьому така мета не завжди може узгоджуватися з насолодою та задоволенням. Так, вчений О. Кронік зазначає, що важливим для психологічного благополуччя у осіб з особливими потребами є особистісне зростання, а К. Ріфф до важливих складових відносить реалізацію своїх здібностей та самореалізацію [2]. Таким чином, згідно евдемоністичного підходу, особистість є щасливою лише тоді, коли має можливість розвиватися, реалізовуватися та самоствердуватися. Окрім евдемоністичного та гедоністичного підходів, існує ще один, так званий «класичний». Згідно з яким визначення поняття психологічного благополуччя зосереджується на аналізі якості життя люди і включає в себе фізичний, психологічний та соціальний аспекти [2], [4].

Теорії та моделі психологічного благополуччя у спеціальні психології є більш багатокомпонентними, оскільки мають враховувати не лише самореалізацію та емоції особи з особливими потребами, зокрема з порушеннями слуху. Так, українська дослідниця Я. Ярошко, підкреслює, що важливо розуміти психологічне благополуччя через наявність у життєвому просторі таких шести

компонентів [4]:

– автономії – здатність до вміння протистояти особистості з порушеннями слуху соціальному тиску, незалежність в оцінках себе і своєї поведінки та здатність до саморегуляції;

– управління оточуючим середовищем – це вміння долати труднощі в процесі реалізації своїх цілей, вміння домагатися бажаного в цілому (наприклад під час пошуку навчального закладу, роботи, реалізації себе у хобі-занятті тощо);

– позитивні стосунки з оточуючими – вміння, яке ґрунтується на здатності до емпатії, гнучкості у взаєминах з оточуючими, що впливає на встановлення тривалих довірливих стосунків з людьми;

– наявність мети у житті – це певна здатність до переживання осмисленості свого життя, що включає цінності минулого, сьогоденні і майбутнього;

– особистісне зростання – це прагнення розвиватися, відчуття власного прогресу;

– самоприйняття – усвідомлення абсолютно всіх сторін своєї особистості, не через призму «особливості своєї дієздатності», а через позитивну оцінку себе та свого життя в цілому.

Важливо підкреслити, що психологічне благополуччя і у його складові містять важливі компоненти: когнітивний та емоційний. Когнітивний компонент проявляється через рефлексію (уявлення про окремі аспекти свого життя). Емоційний розкривається через емоційний стан, емоційний тон «відчуття» від проживання свого життя. Таким чином, когнітивний компонент дозволяє оцінити події або обставини, які відбуваються в житті, та обрати адекватні цим обставинами способи дій. Окрім окресленого, дослідники пропонують низку факторів, які можуть зумовлювати відчуття психологічного та суб'єктивного благополуччя особистості. Серед таких факторів визначають: фізичні (С. Деребо, П. Фесенко); особистісні (О. Антоненко, О. Біденко, П. Величко, Н. Гафарова); екзистенційні (Н. Грішина, В. Франкл); культурні (Е. Дінер, М. Дінер, В. Євтух), соціальні (О.Вовченко, О. Донченко).

Цікавим є погляд на психологічне благополуччя Е. Десі та Р. Раяна, які акцентували увагу на тому, що психологічне благополуччя – це феномен, який має тісний зв'язок з базовими психологічними потребами особистості, до яких належать: потреба в компетентності, потреба в автономії, потреба у зв'язку з іншими. Вони, також вказують на те, що важливою умовою, яка впливає як на

особистісне зростання особистості, так і на благополуччя людини, є її мотивація. Людина має певні прагнення, які співвідносяться з типом мотивації – внутрішнім чи зовнішнім – й, відповідно, тільки коли потреби та прагнення є задоволеними – людина відчуває себе благополучно.

Вітчизняний вчений К. Санько розглядає феномен психологічного благополуччя через успішність функціонування особистості з особливими потребами в емоційному середовищі, через такі критерії-компоненти: позитивний емоційний фон, функціональний стан організму та психіки, довірливе ставленням до світу та позитивне самоставлення [1].

У книзі «Людина в пошуках справжнього сенсу», яку психолог написав, перебуваючи у концтаборі, В. Франкл зазначив, що віднаходив сенс свого життя в сподіванні на те, що його жінка та його рідні живі, саме це дозволяє йому виживати в нелюдських умовах концтабору та не втрачати надії, сподіватися на краще. Так, можна розглядати благополуччя, як структуру значущих відносин, в яких, власне, існує людина, яка, бере участь у створенні цих відносин. Відповідно, тільки в контакті з іншими та світом, особистість може бути актуалізована та пізнана. Тобто, світ висуває певні особистісні та соціальні умови, які впливають на те, як людина відчуває психологічне благополуччя. Відповідно до цього, психологічне благополуччю є певною екзистенціальною парадигмою, відповідно до якої особистість являє собою постійну змінювану систему, яка разом з тим постійно здійснює пошук особистого сенсу [3].

Війна, яка триває в Україні чинить деструктивний плив на нормотипову особистість та особистість з особливими потребами, не обираючи вік, стать, статус. Нині особистість може перебувати в соціальній ізоляції, фрустрації актуальних потреб, в стресах та конфліктах (що створюють складнощі та напруженість у значущих міжособистісних зв’язках) й саме це руйнує відчуття психологічного благополуччя. З іншого боку психологічне благополуччя можна розглядати не тільки як стан, а й як внутрішній особистісний ресурс, який допомагає людині переживати стресові події. Трагічні події на окупованих територіях України здійснюють безпосередній деструктивний вплив війни, оскільки люди, котрі щоденно переживають травматичні події не почувають себе

благополучно в жодному розумінні.

Список літературних джерел.

1. Санько К. Психологічне благополуччя як основа повноцінного та психологічно здорового функціонування особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* Харків, 2019. Вип. 59. С. 42-45.

2. Титаренко Т. Способи підвищення психологічного благополуччя особистості, що пережила травму URL: https://msu.edu.ua/psixologiyateoriyaipraktika/titarenko-t-m-sposobi-pidvishhennya-psixologichnogoblagopoluchchyaosobistosti-shhoperezhila-travmu/ (дата звернення: 29.09.2025).

3. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі: пер. з англ. Харків. Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 160 с.

4. Ярошко Я. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина».* № 7 (25). Київ. Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. С. 554-567.

5. Diener E., Suh E., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress. Psychological Bulletin. 1999. № 125 (2). P. 276-302. URL: http://media.rickhanson.net/Papers/SubjectiveWell-BeingDiener.pdf (Last accessed: 01.10.2025).

Волошина Ольга Юріївна,

аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК БАЗИС ЕФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В процесі модернізації підходів до управління закладами дошкільної освіти з'являються нові вимоги, направлені на забезпечення якості освіти та інклюзивності освітнього середовища.

Згідно методичних рекомендацій Державної служби якості освіти щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, затверджених наказом № 01-11/71 від 30 листопада 2020р., одним із критеріїв оцінювання управління закладом дошкільної освіти є наявність стратегії його розвитку, спрямованої на підвищення якості освітньої діяльності[1].

Стратегічне планування в українській освіті регулюють нормативно-правові документи. Зокрема Закон України «Про освіту» визначає механізми планування розвитку освіти, Закони України «Про повну загальну середню освіту» та «Про вищу освіту» регулюють планування відповідних закладів освіти, проте в Законі «Про дошкільну освіту» цьому питанню не надається вагомого значення.

Разом з тим, деякі нормативні документи вносять в стратегічне планування контекст інклюзії. Так в Концепції інклюзивної освіти в Україні окреслено необхідність розроблення стратегій для забезпечення інклюзивного освітнього середовища[2]; в Національній стратегії розвитку освіти на 2021-2031 роки один із розділів направлено на стратегічне планування умов для розвитку інклюзивної освіти; більшість програм розвитку освіти в регіонах України теж включає стратегічне планування розвитку інклюзивного навчання[3].

Особливостями сучасного планування вважаються не стільки сам алгоритм прийняття рішень, скільки потреба їх прийняття в мінливому середовищі, що визначає потребу в здатності суб'єкта планування до гнучкого реагування на зміни. Тож, сучасне планування підпорядковує завдання прогнозування розвитку об'єкта управління та адаптації до зовнішнього середовища пріоритетній меті активного перетворення об'єкта стратегічного планування й управління[4].

Процес розроблення стратегії розвитку закладу дошкільної освіти передбачає участь команди з числа представників засновника закладу, керівника установи, педагогічного колективу, батьків та осіб, що їх замінюють та громадськості. Структура стратегії розвитку як правило містить:

1. Вступну частину (аналіз стану закладу освіти, основних проблем та

потенційних можливостей).

2. Концепцію розвитку закладу (місія, візія, основна мета, цілі, завдання, принципи тощо).

3. Етапи реалізації стратегії (заходи, періоди, виконавці, ресурси, технології, контроль та аналіз виконання стратегії).

4. Очікувані результати (ризики та можливі виклики, способи регулювання і корекції стратегії, критерії та методи оцінювання)[5].

Погляди багатьох зарубіжних (Т. Буш, Д. Гатті, Г. Мінцберг, М. Фуллан та ін.) та вітчизняних вчених (Т. Вакуленко, В. Кремень, К. Крутій, О. Мармаза та ін.) збігаються в тому, що якісно розроблена стратегія сприяє забезпеченню системного підходу до розвитку закладу освіти, створює умови для ефективного навчання і виховання дітей, а також підтримує професійний розвиток керівника та педагогічного колективу. Проте в наукових розвідках здебільшого здійснюються спроби з'ясувати контекст понять «стратегічне планування», «стратегія розвитку», визначити їх особливості та значення в управлінні розвитком освіти, натомість недостатня увага приділяється процесу розроблення та аналізу стратегій розвитку.

Отже, проблема стратегічного планування в закладах дошкільної освіти, зокрема в контексті інклюзії, досліджена недостатньо. Відтак, оскільки стратегічне планування є складним завданням, яке вимагає наявності теоретичних знань, професійних умінь та навичок як керівника, так і інших учасників цього процесу, постає потреба в розробленні методичних рекомендацій для керівників закладів дошкільної освіти з цього питання.

Список літературних джерел.

1. Державна служба якості освіти України. (2020). Рекомендації щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, затверджені наказом Державної служби якості освіти України від 30 листопада 2020 р. № 01-11/71. URL: https://sqe.gov.ua (дата звернення: 20.10.2025).

2. Міністерство освіти і науки України. (2010). Концепція розвитку інклюзивної освіти. Київ: МОН України. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 29.10.2025).

3. Міністерство освіти і науки України. (2021). Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2021-2031 роки. Київ. URL: https://mon.gov.ua

(дата звернення: 29.10.2025).

4. Хитько, М. М. (2020). «Стратегічне планування в освіті» як поняття державного управління. Вчені записки, № 2, с. 176.

5. Волошина, О. (2024). До проблеми стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, № 25, с. 47–59.

Воробель Галина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, директор,
Хмельницька спеціальна загальноосвітня №33,
м.Хмельницький, Україна

ПЕРЕВАГИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРИ ІНКЛЮЗІЇ

Спеціальну освіту дітей з порушенням слуху, яка здійснюється у понад 40 закладах - спеціальних школах і навчально-реабілітаційних центрах, не випадково називають гуманною, вона відіграє важливу роль у житті глухої дитини [1, 2]. Саме корекційна робота і українська жестова мова (УЖМ) є ключовими у навчанні глухих дітей. Вони формують комунікацію дитини, її всебічний розвиток та інтеграцію в суспільство. Опанування знаннями тісно пов’язане з когнітивним розвитком дитини. УЖМ дає можливість логічно і креативно думати, мислити, здійснювати абстрактні розумові операції. Українська жестова мова – це фізико-моторний процес, який, при сукупності рухів тіла й мовних органів, сприяє зняттю напруженості, що є важливим чинником для дітей, які мають затримку психічного розвитку.

Джон Ф. Міллер, доктор філології, професор кафедри комунікативних

розладів університету штату Вісконсин, США, вважає, що жести корисні дітям із синдромом Дауна, аутизмом, ДЦП. Міллер у своєму дослідженні (1991 р.) підкреслює, що жести (УЖМ) полегшують дітям сприйняття інформації та розвивають логічне мислення [3]. Ці засоби тісно пов'язані між собою, виконують різні функції і виступають необхідною умовою для забезпечення різнобічного розвитку особистості глухої дитини та її оптимальної соціальної адаптації, успішної комунікації.

У спеціальних школах для дітей з порушенням слуху головним є мовний фактор, який є альтернативою інклюзії. Помістити глуху дитину в загальноосвітню школу – це не інклюзія. Потрапивши в таке середовище, дитина з порушенням слуху стає ізольованою. У цій ситуації можна виділити два аспекти мовного режиму нечуючих дітей: оральні діти - використовують мовлення у спілкуванні і діти, що є двомовними, для них основною є жестова мова. При розгляді даної ситуації маємо на увазі те, що жестова мова – це лінгвістично визнана мова, не жестове калькування. УЖМ забезпечує дітям міцну мовну базу, тобто питання використання мови забезпечує глухим якісну освіту, про що описується у творчих здобутках сурдомайстерень [4].

Позитивними змінами у навчанні дітей з порушенням слуху є те, що набрала чинності Стаття 7 Закону України «Про освіту» (від 28.09.2017 р.) – «Особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови» [5].

Це нововведення забезпечило нагальну потребу використання УЖМ в освітньому процесі як лінгвістичної системи рідної мови глухих, враховуючи поліпшення якості освіти дітей з порушенням слуху. Цим гарантується захист прав дітей-інвалідів, зокрема права на доступ до якісної освіти, і створення необхідних умов для повноцінного розвитку, враховуючи інтереси та індивідуальні здібності нечуючих учнів.

А в Статті 12 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» передбачено ухвалення Державної типової програми реабілітації інвалідів, де гарантується перелік послуг соціальної реабілітації:

- медичних;
- психолого-педагогічних;
- фізичних;
- професійних;
- трудових [6].

Тому для здобуття якісної освіти необхідна особистісна орієнтація освіти і створення рівних можливостей для дітей з порушенням слуху.

У формуванні спеціальної освіти повинен бути тісний зв'язок і єдність освіти та науки - це забезпечить умови рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. А проведення наукових досліджень Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, розробка програм, посібників, підручників, підготовка на курсах підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху дасть свої результати.

МОН потрібно розробити чітку науково та економічно обґрунтовану систему спеціальної освіти, реалізація якої призведе до створення якісно нової, цілісної, гармонійно збалансованої спеціальної освітньої системи, де кожен предмет стане кінцевим результатом роботи вчителя, в якому є інтелектуальне виховання, духовний розвиток та інтеграція в соціум.

Все це повинні розробити практики, а не чиновники МОН України, не прикоритні підручникописці, а спеціалісти-практики, які «знають і вміють», які розуміють, що кожну дитину з порушенням слуху необхідно вчити по-різному, враховуючи її діагнози і рекомендації інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

І все це має представляти собою цілісну систему, яка є складовою загальноосвітньої системи. Всі ці реформи можуть стати реальністю, якщо МОН України готові до змін у спеціальній освіті дітей з порушеннями слуху.

Я була в Європі у спеціальних школах, де навчаються діти з порушенням слуху, ознайомилася з багатьма аспектами їхньої освіти. Європейська освіта практична, спрямована на індивідуальні особливості дитини і не лише на уроках, а і у виборі профільних класів (після 6-8 класу). Ще 10 років тому ми працювали

для дітей, а сьогодні лише звіти/перезвіти, АІКОМи/сайти, курси.

МОН потрібно прибрати все те, що прирікає вчителів на провал – нереалістичні вимоги до навчальних програм спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху, нескінченну електронно-паперову роботу та численні заходи, які нікому не потрібні.

В навчальних планах є предмети (фізика, хімія), які дуже важко засвоюються нечуючими учнями, але на них відводиться значна кількість годин. Наприклад:

1) фізика у 7-8 кл. - 2 год. на тиждень (наказ МОН України № 769 від 29.08.2022 р. додаток №2);

2) фізика та хімія у 9-10 кл. - 2 год. на тиждень (наказ МОН УКраїни № 627 від 12.08.2018 р. додаток №3);

3) фізика у 11 кл. - 3 год., 12 кл. – 4 год.

4) хімія у 12 кл. - 2 год. (наказ МОН України № 944 від 22.07.2020 р. додаток №4).

Тому в розподілі годин навчального плану, які виділені на ці предмети, необхідно внести зміни: більше годин спрямувати на вивчення профільних предметів, а менше - на предмети природничого циклу.

Досить часто спостерігається невідповідність тем в програмах і підручниках, таке враження, що їх пишуть ті, хто не має поняття про дітей і предмети.

МОН України слід визнати, що спеціальна освіта дітей з порушенням слуху перебуває у кризі. Це обумовлено відсутністю належного фінансування та чіткої системності в організації самої спеціальної освіти. У школах не вистачає підручників, посібників, програм. Спеціальні школи потребують нових підходів і умов, тому потрібно звертати увагу на потреби дитини з порушенням слуху, її комунікацію, комфорт, емоційний стан, психічне здоров’я і безпеку.

Педагогічні працівники спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху повинні обирати для роботи найбільш зручні і доступні засоби комунікації, враховуючи індивідуальні можливості та потреби здобувачів освіти з

порушеннями слуху.

Одним із важливих питань навчання мови дітей з порушенням слуху є розвиток їхнього писемного мовлення. До початку навчання словесної мови, їх мислення розвивається на базі почуттєвого сприйняття першої сигнальної системи. Писемна мова призначена для зорового сприймання, тому вона має бути більш зв'язною, розгорнутою. Навчання нечуючих дітей писемної мови здійснюється на основі принципів сучасної сурдопедагогіки з урахуванням специфічних особливостей мови та особливостей засвоєння мовного матеріалу дітьми з порушеннями слуху.

Дошкільна освіта не повинна випадати з поля зору сурдопедагогів. Особливості ігрової діяльності глухої дитини, порівняння її поведінки під час виконання інших видів діяльності багато можуть сказати про внутрішній світ дитини. Часто в грі повніше розкриваються пізнавальні можливості дитини, формується її особистість, засвоюється суспільний досвід, розвивається творчий потенціал і гра допомагає підтримувати емоційне здоров'я. Це має особливо важливе значення у дітей дошкільного віку. Тому сурдопедагог має з'ясувати, чи любить дитина гратися, яким іграм надає перевагу, з ким грається найчастіше, які ролі виконує в спільних рольових іграх.

Сурдопедагог повинен добре знати індивідуальні здібності та інтереси дитини, з'ясувати, чи має вона яскраво виявлені здібності до певного роду діяльності: малювання, ліплення, лічби, танці. Такі здібності можуть поєднуватись з недостатньою успішністю у навчанні. Отже, знання цих особливостей допомагає сурдопедагогу краще зрозуміти своєрідність дитини і знайти до неї оптимальний підхід.

В житті кожної дитини з порушеннями слуху є свої періоди розвитку, свій ритм, свої вікові імперативи, які не може змінити ніяка глобалізація або фундаменталізація. Тому навчально-корекційна робота і УЖМ мають бути тісно пов'язані з віком і характером дитини, її фізичними та психічними особливостями.

Спеціальна освіта має певні здобутки, багаті напрацювання, але є ще

багато проблем, які потребують вирішення з боку МОН України. Наші здобутки - це болісний процес у боротьбі з протиріччями інклюзії, яка не дає кінцевого результату навчання дітей з порушеннями слуху. Як ми бачимо, наслідки жахливі. Через втрату нормального спілкування з однолітками, діти з порушеннями слуху в інклюзивних класах розплачуються втратою емоційного благополуччя. Тому батькам таких дітей раджу: підтримуйте емоційний зв'язок з дитиною, усміхайтеся, цілуйте її часто, спілкуйтеся з дитиною на УЖМ. Ви повинні старатися змінити своїх дітей, інакше отримаємо покоління не готове до самостійного життя та інтеграції в соціум.

Список літературних джерел.

1. Воробель Г.М. (2022). Спільнота дітей з порушеннями слуху в Україні: забезпечення права на якісні освітні послуги. Sectoral research XXI:characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. Collection of scientific papers «SCIENTIA», 52-55. Вилучено з https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/22.04.2022/734
2. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ,* 114-119. https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44
3. Branson, J., & Miller, D. (1991). Language and identity in the Australian deaf community: Australian sign language and language policy. An issue of social justice. Australian Review of Applied Linguistics. *Series S, 8(1), 135-176.*
4. Кульбіда С.В., Воробель Г.М., Луценко Л.М. (2025). Творчі здобутки сурдомайстерень. *Освіта і суспільство, 2025, №3. С.14*. https://naps.gov.ua/uploads/files/press/ois/2025/ois3_2025.pdf
5. Закон України «Про освіту» (від 28.09.2017 р.). Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
6. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» Стаття 12. Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#

Галицька Наталі Валеріївна,
комунальний заклад
«богодухівська спеціальна школа»
харківської обласної ради
м. Богодухів, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі одним із головних завдань організації навчання дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення вільного та відкритого доступу до отримання знань з урахуванням потреб, здібностей та інтересів. Тому заклади освіти нашої держави повинні удосконалювати процес навчання шляхом використання інноваційних технологій у різних сферах освітньої діяльності, що сприятиме модернізації освіти в цілому та її переходу на якісно новий рівень.

Освітній процес потрібно організовувати з використанням принципу наочності і практичної діяльності з реальними предметами. Вербальне навчання або навчання, яке опирається на пасивне зорове сприймання не дає потрібного результату. Лише використання наочності і безпосередньо практичної діяльності з предметами повинно посідати перше і основне місце в освітньому процесі.

Навчальний матеріал необхідно вивчати невеликими змістовими блоками, відповідно можливостей учня, що сприятиме кращому запам’ятовуванню та відтворенню інформації. Треба пам’ятати, що знання краще засвоюються в ігровій формі. Усі вміння та навички закріплюються за принципом «від простого до складного» (якщо дитина вільно виконує завдання, або навичка вже сформована і доведена до автоматизму, тоді ускладнюються завдання або формуються нові навички). Дитині з ООП потрібна допомога та підтримка дорослого, якщо у неї щось не виходить. Якщо вона постійно користується підказками (фізичною –рука в руку, жестовою, словесною), то можна поступово зменшувати кількість їх використання і надавати учневі більше самостійності в діях. Слід допомагати школяреві, але не виконувати завдання замість нього.

Часто деяким учням з особливими освітніми потребами складно навчитися

читати, просто вивчаючи букви. Тож доводиться шукати альтернативні способи, які б допомогли відкрити для всіх учнів дивовижний світ читання. Один із можливих варіантів вирішення цієї проблеми запропонував американський лікар-фізіотерапевт Г. Доман. Ця технологія, побудована на основі використання методу цілих слів (О. Декролі, Г. Доман, В. Дмитрієва, В. Ліщук). Процес навчання має здійснюватися паралельно з мовленнєвим розвитком дітей. Треба записувати назви різних предметів на окремих картках. Таким чином, дитина матиме можливість фіксувати свою увагу не лише на предметі, а ще й на слові, яке його позначає. Пам'ять дитини буде паралельно фіксувати образ і слово. Далі картки систематизуються за тематичними групами і показуються дитині кілька разів протягом дня. Після опрацювання карток переходять до читання словосполучень, речень тощо. Нині його методику називають «глобальним читанням».

Також рекомендовано використовувати сенсорні матеріали, які сприяють розвитку розумових здібностей, необхідних для письма й читання. Під час роботи з сенсорним матеріалом збагачується словниковий запас. Сенсорні матеріали сприяють й упорядкуванню вражень від зовнішнього світу та створенню «внутрішнього порядку» в сприйманні дитини. І нарешті, під час роботи з сенсорним матеріалом розвивається увага, необхідна для письма.

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами є реалізація корекційних завдань в освітньому процесі:

- проведення корекційно-розвиткових занять з використанням сучасних технологій;

- включення спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховний процес та у режим дня;

- залучення членів родини до виконання рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину.

Корекційні уроки для дітей з особливими освітніми потребами є найбільш ефективні. Ці уроки орієнтовані на формування у дітей вищих форм психічної

діяльності – логічного мислення, причинного обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності.

До основних вимог корекційно роботи спрямованої на навчання дітей з ООП відносять: адаптацію змісту навчального матеріалу до пізнавальних особливостей, наочність, уповільненість процесу навчання, повторюваність у навчанні, принцип вправляння – активізування потенційних можливостей дітей, послідовне включення їх в діяльність, індивідуальний і диференційований підхід, використання праці як засобу корекції з забезпеченням всебічної інтелектуалізації практичної діяльності, стимулювання і спеціальне формування ігрової діяльності, реалізація її корекційно-виховних можливостей

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням інтелектуального розвитку в закладі освіти спрямований на забезпечення розвитку та навчання дітей в умовах освітньої установи та підвищення їхніх адаптаційних можливостей, що сприятиме в подальшому успішній інтеграції в суспільство.

Список літературних джерел.

1. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук] ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. – Київ : Ніка-Центр, 2020.

2. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової – К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018.

3. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів/ авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. – К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023.

Гладченко Ірина,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5-10 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Проблема забезпечення результативного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) набуває особливої актуальності в контексті впровадження інклюзивної освіти та розвитку сучасної спеціальної педагогіки. Однією з найскладніших галузей навчання для цієї категорії здобувачів освіти є математика – навчальна дисципліна, що вимагає оперування абстрактними поняттями, розвитку логічного мислення, послідовності мисленнєвих операцій і здатності до системного аналізу. Зважаючи на пізнавальні особливості учнів з ПІР, зокрема знижений рівень абстрактного мислення, труднощі у засвоєнні математичної термінології, обмежений обсяг пам’яті та нестійкість уваги, освітній процес у цій сфері ускладнюється низькою навчальною мотивацією, труднощами в оволодінні змістом предмета та необхідністю використання спеціально адаптованих і корекційно спрямованих педагогічних підходів.

Метою дослідження є визначення та узагальнення дієвих підходів до активізації навчальної діяльності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку під час вивчення математики, а також розроблення методичних рекомендацій, що враховують їхні психолого-педагогічні характеристики.

Методологічну основу дослідження становить системно-діяльнісний підхід, у межах якого навчальний процес розглядається як цілісна діяльність, що передбачає взаємодію між суб’єктом і об’єктом пізнання. Важливу роль відіграє теорія диференційованого навчання, яка дозволяє адаптувати зміст, методи та засоби навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб учнів. Крім того, дослідження спирається на ключові психолого-педагогічні концепції розвитку

когнітивної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, сформульовані у працях Л. Виготського, П. Гальперіна та Е. Еріксона, що підкреслюють значущість поетапного формування розумових операцій і соціальної взаємодії у навчальному процесі.

Огляд сучасних наукових праць (І. Гладченко, С. Лисенко, С. Мандзюк, С. Мусієнко, О. Онопрієнко, Ю. Хворостіна, Л. Чосік та ін.) засвідчує визначальне значення активізації навчальної діяльності шляхом впровадження дидактичних ігор, використання візуалізації, інтерактивних методів та індивідуалізованого підходу. Застосування зазначених педагогічних технологій сприяє стимулюванню пізнавальної активності, підвищенню навчальної мотивації та формуванню позитивного емоційного ставлення до освітнього процесу.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються такими психолого-педагогічними особливостями, як нестабільна концентрація уваги, повільний темп мисленнєвих процесів та труднощі в оперуванні абстрактними поняттями. Це зумовлює потребу у поетапному й диференційованому поданні навчального матеріалу. Ефективність викладання забезпечується завдяки чіткій структурі уроку, систематичному використанню візуальних засобів (схем, таблиць, наочних матеріалів) і впровадженню практично спрямованих завдань, що наближають математичний зміст до реальних життєвих ситуацій.

Суттєвим чинником активізації навчальної діяльності є застосування комплексу педагогічних засобів, зокрема: *дидактичних ігор,* які створюють позитивне мотиваційне середовище та сприяють зниженню рівня тривожності; *адаптованої проєктної діяльності,* що формує навички співпраці та критичного мислення; *організації роботи в парах і малих групах* з метою розвитку соціальної взаємодії та реалізації принципу взаємонавчання; а також *інтерактивних завдань* із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які стимулюють інтерес до навчання та забезпечують ефективний зворотний зв’язок.

Серед ефективних методичних прийомів варто виокремити принцип «малих кроків», який передбачає поділ навчального матеріалу на доступні для

сприйняття етапи з чіткими покроковими інструкціями, що забезпечує логічну послідовність і системність у засвоєнні знань. Диференціації освітнього процесу сприяє адаптація або модифікація завдань відповідно до індивідуального рівня підготовки здобувача освіти, що дозволяє зменшити ймовірність виникнення навчальної фрустрації. Використання позитивного підкріплення, зокрема безпомилкового навчання, яке передбачає закріплення успіху на кожному етапі діяльності, сприяє формуванню впевненості у власних можливостях та розвитку внутрішньої навчальної мотивації.

До прикладів адаптованих завдань належать арифметичні обчислення із залученням предметної наочності, виконання елементарних геометричних завдань, побудова конструкцій, логічні вправи на встановлення послідовностей і групування, а також інтерактивні ігрові форми роботи, зокрема «математичне лото» та «хмарка слів». Застосування візуальних засобів навчання – схем, таблиць, діаграм, кольорових маркерів – значною мірою сприяє полегшенню сприйняття й засвоєння матеріалу, а також активізує пізнавальну діяльність учнів.

Особливе значення в освітньому процесі надається практичній спрямованості навчання, що полягає у встановленні зв’язку між математичними знаннями та реальними життєвими ситуаціями. Завдання, пов’язані з вимірюванням, підрахунком і порівнянням об’єктів, сприяють формуванню базових життєвих навичок і підвищують особистісну цінність навчання для учнів.

У цьому контексті роль учителя виходить за межі традиційного носія знань – він виступає як організатор навчального процесу, наставник і фасилітатор, який забезпечує емоційно-психологічну підтримку й створює умови для активної залученості дитини до навчальної діяльності. Важливу функцію в реалізації індивідуалізованого підходу виконують асистент учителя, практичний психолог, логопед та батьки, які разом формують систему підтримки, орієнтовану на особистісний розвиток дитини.

Таким чином, ефективна активізація навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку під час вивчення математики можлива лише за умов комплексного, системного підходу, що поєднує адаптацію або модифікацію змістового наповнення, диференціацію методів і форм організації освітнього процесу, а також залучення мотиваційних ресурсів. Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових технологій, удосконалення підходів до індивідуалізації навчання та створення ефективної системи моніторингу рівня мотивації й пізнавальної активності учнів з ПІР. Водночас важливим залишається підвищення професійної компетентності педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, активізація навчальної діяльності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку під час вивчення математики є складним та багатогранним процесом, що вимагає інтеграції теоретичних засад, практичних методик і педагогічної компетентності для забезпечення сприятливих умов як для успішного засвоєння навчального матеріалу, так і для ефективної соціалізації цієї категорії здобувачів освіти.

Список літературних джерел.

1. Лисенко С.А. Дидактична гра для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з математики // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 4. – С. 425–429

2. Гладченко І.В. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: математика: практ. посіб. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. – 130 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746746

3. Мусієнко С. Сутність та структура математичної компетентності здобувачів початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://surl.li/itmff (дата звернення: 22.01.2024).

4. Онопрієнко О.В. Формування предметної математичної компетентності: забезпечення наступності між початковою й основною ланками загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-54725491 (дата звернення: 06.07.2023).

5. Хворостіна Ю.В., Удовиченко О.М., Юрченко А.О. Особливості використання дидактичних ігор на уроках математики // Інноваційна педагогіка. – 2019. – Вип. 19(3). – С. 141–146. – Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2019_19(3)_31

6. Чосік Л., Мандзюк С. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з математики // Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – № 2(351). – С. 40–44.

Горбатюк Олена Леонідівна,
PhD зі спеціальності 016 Спеціальна освіта
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

БІЛІНГВІЗМ У ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВПЛИВ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

Сучасна соціально-політична ситуація в Україні зумовила значні міграційні процеси, у результаті яких тисячі українських дітей, зокрема, дошкільного віку вимушено опинилися за межами своєї держави. Потрапляючи до нового мовного середовища, вони стикаються з феноменом природного білінгвізму, коли оволодіння другою мовою відбувається спонтанно, у процесі щоденного спілкування. Такі обставини створюють як нові можливості, так і ризики для розвитку мовлення, формування національної ідентичності та емоційного благополуччя дитини. Тому проблема впливу мовного середовища на розвиток мовлення дітей-переселенців дошкільного віку набуває особливої актуальності.

Проблему білінгвізму досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці: Н. Гавриш, О. Ткаченко, Дж. Каммінс та ін. Науковці трактують білінгвізм як **здатність особистості користуватися двома мовами залежно від ситуації спілкування**. Для дошкільного віку характерний природний тип білінгвізму, коли дитина засвоює другу мову без спеціального навчання, наслідуючи мовлення оточення.

У сучасній лінгводидактиці білінгвізм розглядається не лише як мовне явище, а й як **психолінгвістичний процес формування двомовної свідомості**, у якій взаємодіють когнітивні, емоційні та соціальні чинники.

Мовне середовище є визначальним чинником мовленнєвого розвитку

дитини, особливо в дошкільному віці, коли відбувається активне становлення всіх психічних функцій, пов'язаних із мовленням – слухового сприймання, пам'яті, мислення та емоційного реагування. Саме в цей період закладаються основи мовної системи, формується здатність до комунікації, самовираження й пізнання навколишнього світу через мову.

Діти-переселенці дошкільного віку потрапляють у ситуацію різкої зміни мовного простору. Якщо в Україні вони спілкувалися переважно українською, то за кордоном опиняються в середовищі, де домінує інша мова – ппольська, німецька, англійська тощо. Така зміна мовного контексту істотно впливає на процеси мовленнєвого розвитку й формування білінгвізму.

З позицій психолінгвістики, занурення у двомовне середовище створює сприятливі умови для **розвитку когнітивної гнучкості, здатності до аналізу та порівняння мовних явищ**, а також для формування комунікативної компетентності. Дитина, чуючи й використовуючи дві мови, набуває навичок **мовного переключення**, розвиває **метамовну свідомість** – уміння усвідомлювати різницю між мовами та граматичними структурами. У таких дітей спостерігається розширення словникового запасу, підвищення здатності до узагальнення та символізації. За умови підтримки з боку дорослих (батьків і педагогів) білінгвальне середовище може стати чинником прискореного розвитку мовлення та мислення.

Разом із тим, інтенсивний вплив іншомовного середовища часто призводить до **зменшення активного використання української мови**. У дітей, які переїхали в іншу країну, може спостерігатися: поступова **редукція рідної мови** (скорочення словника, втрата граматичних форм, спрощення синтаксису), **мовна інтерференція** (змішування елементів обох мов у межах одного висловлювання), **мовна асиметрія** (перевага однієї мови над іншою, що порушує природну рівновагу білінгвізму), **емоційна дезорієнтація** (коли дитина пов'язує рідну мову з минулим (воєнним досвідом), а нову – із безпечним середовищем).

Якщо рідна мова не підтримується у сімейному спілкуванні, ризик часткової або повної її втрати зростає. Це може призвести до **ослаблення зв'язку**

дитини з національною ідентичністю та ускладнити повернення в україномовне середовище.

Педагоги й логопеди мають створювати умови для **гармонійного співіснування двох мовних систем**. Це передбачає: використання методів **порівняльного аналізу мовних явищ** (наприклад, спільні й відмінні слова, звуки, граматичні конструкції), організацію **двомовних мовленнєвих ситуацій** (ігри, казки, діалоги), розвиток **мовного слуху і фонематичного сприймання** обома мовами, підтримку сімейних форм мовної взаємодії українською. Такі підходи допомагають дитині не лише адаптуватися до нового середовища, а й зберегти рідну мову як основу особистісного розвитку.

Проблема впливу мовного середовища на формування мовлення дітей-переселенців дошкільного віку набуває особливої актуальності в умовах масової міграції українських сімей, спричиненої війною. Аналіз свідчить, що двомовне середовище може мати як позитивний, так і ризикований вплив на мовленнєвий розвиток дитини. З одного боку, воно стимулює когнітивну активність, формує здатність до мовного аналізу, збагачує комунікативний досвід. З іншого – може спричиняти мовну асиміляцію, інтерференцію, втрату рідної мови та емоційний дискомфорт.

У сучасних умовах перед логопедами постають нові виклики, пов’язані з необхідністю **корекційно-розвивальної роботи у білінгвальному контексті.** Фахівець має не лише діагностувати порушення мовлення, а й враховувати **особливості міжмовного впливу**, **рівень володіння обома мовами**, **емоційно-культурні чинники адаптації**. Актуальним є розроблення нових **методик логопедичного супроводу дітей-білінгвів**, які поєднували б принципи збереження рідної мови, підтримки позитивної ідентичності та розвитку комунікативної компетентності другою мовою.

Список літературних джерел.

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку: теорія і практика. Київ : Слово, 2019. 264 с.

2. Ткаченко О. М. Психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку дітей-білінгвів. *Психолінгвістика.* 2020. Т. 28, № 1. С. 114–122.

3. Романенко Л. В. Адаптація логопедичних методик для дітей-білінгвів дошкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2022. № 19. С. 89–95.

4. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, England : Multilingual Matters, 2000. 309 p.

Горлова Наталя Михайлівна,
учитель корекції мовлення та корекції розвитку
КЗО «КСШ «Сузір'я» ДОР»,
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область

ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ І НАВЧАЮТЬСЯ В КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Актуальність проблеми організації навчання дітей із порушеннями слуху, які навчаються в класах для учнів із тяжкими порушеннями мовлення, зумовлена необхідністю створення комфортних умов для гармонійного розвитку мовленнєвої та пізнавальної сфери дитини.

У нашій школі навчається 71 дитина із порушеннями слуху. Це діти, які прийшли із спеціальних дошкільних навчальних закладів. З них 23 дитини виховуються батьками із порушеним слухом, 48 дітей- батьками зі зниженим слухом.

За ініціативою батьків діти із сенсорними порушеннями часто зараховуються до класів, де основний контингент складають учні з іншою нозологією, що створює додаткові виклики як для вчителів, так і для фахівців команди психолого-педагогічного супроводу. У таких умовах важливо не лише зберегти якість навчального процесу, а й розробити ефективні методичні підходи, що дозволять дитині максимально розкрити потенціал і сформувати базові комунікативні навички.

Цій проблематиці присвячено низку публікацій, у яких висвітлюються особливості, зміст і специфіка діяльності фахівців закладу:

- Луценко Л.М., Романовська О.О., Корочкова Н.В. (2023). Особливості

організації навчання дітей з порушеннями слуху в умовах доступного комунікативного середовища спеціального закладу освіти. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни». Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2023.

С.313-322. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/73762,

-Ігнатченко О. М., Горлова Н. М., Корочкова Н. В. (2024). Особливості роботи над формуванням вимови та розвитком мовленняв учнів з порушенням слуху, які навчаються в класах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації.

Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. —

Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024

С.139-145.https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112

-Романовська О. О., Корочкова Н. В., Коломоєць А. О. (2024). Оновлення корекційно-розвиткової складової для дітей з порушеннями слуху. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації. Матеріали X

Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. - Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАНН України, 2024

С.360-365.https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112

-Луценко Л.М. (2024). Досвід науково-експериментальної роботи

криворізької спеціальної школи «Сузір'я»: від планування до результатів.

Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, частина 2. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743670

Основні труднощі організації освітньо-корекційного процесу в таких класах пов'язані з різнорівневими потребами учнів. Діти з порушеннями слуху потребують цілеспрямованої роботи над розвитком залишкового слуху та візуального сприйняття мовлення, тоді як їхні однолітки з мовленнєвими розладами зосереджені переважно на корекції звуковимови та подоланні

лексико-граматичних труднощів. Відсутність у педагогів достатнього досвіду роботи з різними нозологіями вимагає виняткового професіоналізму та постійного підвищення кваліфікації. Варто додати, що вивчати УЖМ батьки таких дітей не вважають за потрібне.

Учні з порушеннями слуху потребують не тільки формування чіткої артикуляції, а й систематичної роботи над розвитком залишкового слуху, слухової уваги та пам'яті, що вимагає від сурдопедагога, адміністрації школи, педагогічного колективу забезпечення такій дитині саме надання сурдо-педагогічних послуг: проведення індивідуальних занять із розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови.

Особливості роботи сурдопедагога, що працює з дитиною із порушенням слуху, яка навчається у класі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення:

-Систематичне проведення тренування слухового сприйняття мовлення від розрізнення немовних звуків до диференціації фонем.

- Використання спеціальних вправ для розвитку слухової пам'яті, зокрема завдання на впізнавання послідовностей звуків чи слів.

-Формування у дитини вміння співвідносити почуте слово із зоровим образом, закріплювати його в мовленнєвому вживанні.

- Залучення дитини до роботи з технічними засобами: перевіряти правильність користування слуховим апаратом чи кохлеарним імплантом, навчати орієнтуватися на слухові сигнали під час занять.

-Організація простору кабінету для дітей із сенсорними порушеннями

-Візуальна підтримка, яка забезпечує дитині додаткові опори для засвоєння інформації.

-Формування у дитини позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності через ігри, колективні вправи та елементи змагання.

-Співпраця учасників корекційного процесу з батьками дитини з порушенням слуху, яка навчається у класі для дітей із ТПМ

-Індивідуальні консультації для батьків дитини, яка має сенсорні порушення

-Правильне користування технічними засобами

-Практичні поради психолога, який працює з дитиною із порушенням слуху, яка навчається у класі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

-Фронтальні заняття для дітей із порушеннями слуху, які навчаються в класах для дітей із ТПМ

-Інтеграція корекційно-розвиткових заходів у повсякденне шкільне життя. На завершення хочу зазначити, що організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення слуху і навчаються у класах для учнів із тяжкими порушеннями мовлення має ґрунтуватися на принципах системності, послідовності, індивідуалізації та міждисциплінарної взаємодії. Використання багатоканальних методик, активна участь родини, диференційовані завдання та інтеграція корекційно-розвиткових вправ у повсякденне шкільне життя дозволяють забезпечити не лише формування мовленнєвих і слухових навичок, а й соціальну адаптацію, розвиток когнітивних функцій, підвищення самооцінки та впевненості дитини. Тільки комплексний, зважений підхід забезпечує цілісну систему підтримки, спрямовану на повноцінний розвиток дитини і її успішну інтеграцію у навчальний і соціальний простір.

Список літературних джерел.

1. Есько, Ю. (2023). Особливості організації та проведення дистанційних корекційно-розвивальних занять для учнів із важкими порушеннями мовлення. Актуальні проблеми системи освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад, 1 (3), 279–286. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17707

2. Коломоєць А.О., Луценко Л.М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. Збірник наукових праць ΛΌГОΣ, 24-28. https:/doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08

3. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с. https://doi.org/10.33189/isp21.01 .

4. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. Education: Modern Discourses, 3, 131-142.

5. Малинович Л.М. (2022). Специфіка забезпечення комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): збірка тез Всеукраїнського науково- практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року). – Київ: ФОП «Симоненко О.І», 2022. С. 75-78.

Грибань Галина Віталіївна,
науковий співробітник відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЗАСВОЄННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКИ І ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Тенденції розвитку освіти характеризуються модернізацією форм організації навчального процесу, зокрема поширенням змішаного формату навчання, який поєднує дистанційну (онлайн) та очну (офлайн) форми роботи. Такий формат, з одного боку, розширює можливості для індивідуалізації навчання, використання цифрових ресурсів, мультимедійних засобів та інтерактивної взаємодії; з іншого – створює нові виклики для дітей з особливими освітніми потребами, насамперед для тих, хто має порушення мовлення.

Актуальності набуває пошук ефективних засобів і навчальних інструментів, здатних забезпечити повноцінне засвоєння навчального матеріалу, розвиток мовленнєвої активності та подолання індивідуальних труднощів у дітей з особливими мовленнєвими потребами. Таким засобом, що забезпечує реалізацію **вищезазначених завдань, може** виступати навчальний посібник.

Навчальний посібник, як і підручник, належить до основних видів навчальної літератури і розглядається як доповнення або поглиблення змісту підручника [3]. Проте, навчальний посібник може охоплювати окремі теми, розділи чи аспекти навчальної програми, забезпечуючи їх поглиблене, практично-орієнтоване та корекційне опрацювання.

Неповне засвоєння та опанування мовленнєвих компонентів дитиною негативно позначається на розвитку її комунікативних умінь, лексичного запасу, здатності добирати й поєднувати слова відповідно до ситуації спілкування, розуміння смислових відтінків та побудови зв'язних висловлювань. Діти з особливими мовленнєвими потребами мають недостатню сформованість лексичної та зв'язної сторін мовлення, що призводить до труднощів у вираженні власних думок, побудові послідовних розповідей, розумінні змісту почутого або

прочитаного, що, у свою чергу, гальмує пізнавальний та соціальний розвиток дитини, а також перешкоджає успіхам у навчанні. Недорозвинення лексичної сторони мовлення негативно впливає на засвоєння інших компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичної системи, складової будови, граматичної будови, зв'язного мовлення). Також здатність до навчання в школі та його успішність залежить від рівня оволодіння дитиною зв'язним мовленням. Адекватне сприймання та відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно викладати свої судження – усі ці та інші навчальні дії потребують достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення [1, 2].

У контексті психолінгвосинергетичного підходу на перший план виходить формат навчального посібника. Зокрема, навчальний посібник з подолання труднощів засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення є структурованим, наочним і корекційно спрямованим інструментом мовленнєвого розвитку дитини. Він забезпечує поєднання різних методів роботи, дозволяє ефективно організовувати самостійні заняття, зберігаючи системність, поетапність і мотивацію до мовленнєвої діяльності. Зокрема, для підтримання мотиваційної складової, в навчальному посібнику використаний персонаж який супроводжує дитину протягом всього навчання. Такий герой сприймається дитиною не як вчитель, а як друг. Він викликає симпатію, радіє разом з дитиною, шукає правильні відповіді та підтримує. Таким чином створюється «ефект гри». До того ж, персонаж допомагає дитині орієнтуватися в навчальному посібнику, спонукає до виконання нових завдань та, при потребі, надає підказки.

Слід зазначити, що навіть під час очного навчання обмежений часовий ресурс занять часто не дозволяє повною мірою відпрацювати та подолати індивідуальні труднощі засвоєння лексики й зв'язного мовлення. Саме тому навчальний посібник стає засобом продовження і закріплення роботи поза межами занять, підтримує безперервність корекційно-розвивального процесу, сприяє самостійній активності дитини та участі батьків у мовленнєвому тренуванні.

Психолінгвосинергетичний алгоритм навчально-методичного забезпечення, що покладено в основу посібника, дозволяє враховувати як когнітивні, так і соціо-емоційні аспекти мовленнєвого розвитку та, завдяки гнучкості, забезпечує можливість адаптації до індивідуальних особливостей дитини. Такий алгоритм передбачає поетапне залучення вищих психічних функцій, а саме: уваги, пам'яті, мислення, уяви, у процес формування мовленнєвих умінь і навичок. Важливою складовою цього процесу є використання завдань різної модальності, які активізують різні канали сприймання інформації, стимулюють міжаналізаторні зв'язки та забезпечують глибше осмислення й узагальнення мовного матеріалу. Даний підхід дозволяє підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи, оскільки поєднання різних модальностей сприяє формуванню цілісного мовленнєво-пізнавального досвіду дитини та розвитку її комунікативної компетентності. Крім того, психолінгвосинергетичний підхід орієнтований на створення умов для внутрішньої мотивації дитини до мовленнєвої активності, підтримку її позитивного емоційного стану. Передбачена можливість адаптації навчальних завдань і методичних прийомів до рівня мовленнєвого досвіду, темпу засвоєння та особистісних потреб учня.

Отже, у контексті сучасної освітньої парадигми навчальний посібник є невід'ємною складовою ефективної системи підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами, забезпечуючи наступність, гнучкість і цілісність мовленнєвого розвитку незалежно від формату навчання. Він також сприяє реалізації індивідуального підходу, формуванню комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності та емоційно-вольової сфери учнів. Такий посібник виконує не лише інформаційну, але й корекційно-розвиткову та мотиваційну функції, створюючи умови для інтеграції логопедичних технологій у загальноосвітній процес і забезпечуючи ефективну взаємодію між педагогом, дитиною та її найближчим соціальним оточенням.

Список літературних джерел.

1. Данілавічютє Е., Трофименко Л., Ільяна В., Рібцун Ю., Мартинюк З., Грибань Г. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273/

2. Данілавічютє Е., Трофименко Л., Мартинюк З., Аркадьєва О., Грибань Г. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. – 102 с. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743652/

3. Українська бібліотечна енциклопедія. Навчальний посібник [Електронний ресурс]. – Київ: Національна бібліотека України імені Ярослава Мудрого, 2019. – Режим доступу: https://ube.nlu.org.ua/article/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA?utm_source=chatgpt.com

Гулевич Світлана Василівна,
науковець-дослідник,
аспірантка Львівської національної академії мистецтв
м. Львів, Україна

СПОСІБ ПЕРЕДАЧІ КОЛЬОРОВОГО СПЕКТРУ ЗАСОБОМ ТАКТИЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В даних тезах представлено авторський спосіб передачі кольорового спектру засобом тактильного сприйняття, що забезпечує доступність кольорової інформації для осіб із порушенням зору. Розробка поєднує педагогічний і технологічний підходи, дозволяючи створювати навчальні матеріали, тактильні

книги та поліграфічну продукцію без потреби в зоровому сприйнятті. Метод реалізується через рельєфно-графічні елементи, які дозволяють інтерпретувати колір та його відтінки через дотик.

Колір — одна з ключових характеристик сприйняття світу, що визначає емоційні реакції, пам’ять і когнітивні процеси. Традиційно кольори для осіб з порушенням зору позначають шрифтом Брайля послідовно по літерах, що передбачає використання кількох шестикрапкових комбінацій [1]. Сучасні тенденції в інклюзивній освіті підкреслюють важливість створення альтернативних каналів сенсорної інформації, які забезпечують інтеграцію дотику, слуху та уяви у процес навчання. Впровадження спрощеного способу передачі кольорового спектру засобом тактильного сприйняття сприяє розвитку сенсорної грамотності, когнітивного мислення та емоційного сприйняття.

Серед існуючих підходів можна виділити:
- шрифт Брайля, що передає букви, символи та музичні знаки, але не має комбінацій для повного відображення кольорів [3];
- система «See Color» [4], яка використовує символи та точки для передачі кольорів за принципом годинникового циферблату, проте складна для сприйняття маленькими дітьми і початківцями кількістю символів в позначенні.

Обидва підходи обмежені у можливості передавати багатство кольорових відтінків та забезпечувати простоту і зрозумілість для користувачів різного віку.

Мета дослідження — створення системи передачі кольорового спектру, яка:

1. Забезпечує сприйняття кольору через дотик без використання зорового каналу;
2. Є доступною для дітей та дорослих із порушенням зору;
3. Підтримує формування асоціативного мислення та сенсорної грамотності;
4. Може бути реалізована у навчальних матеріалах, тактильних книгах, поліграфічній продукції та різних товарах споживання.

Завдання включають: аналіз існуючих методів, розробку авторської концепції рельєфно-тактильного кодування кольору та оцінку її потенційної ефективності.

Запропоновано інноваційний спосіб передачі кольорового спектру, що

базується на рельєфно-графічних елементах із визначеною структурою. Ключові принципи способу:

- використання статичної рельєфної фігури гептагон із зображеними елементами (крапки та кола) які дозволяють інтерпретувати основні кольори та відтінки;

- можливість умовного «змішування» кольорів для формування нових відтінків через комбінацію тактильних елементів;

- відсутність потреби у прописаних назвах кольору, де можливе спрощення для раціонального використання матеріалу, що забезпечує сприйняття кольору на дотик.

Спосіб впровадження тактильного зображення може бути реалізований через поліграфічні технології (вакуумний друк, спеціальні принтери) або у вигляді тактильних матеріалів для навчальних і реабілітаційних цілей. [2].

Хоча практична апробація способу ще не проведена, теоретичний аналіз і порівняння з існуючими методами дозволяють прогнозувати високу ефективність запропонованої системи.
Імовірність успішного формування асоціативного сприйняття кольорів та відтінків оцінюється як висока, виходячи з принципів сенсорної інтеграції та досвіду застосування рельєфних тактильних систем. Система дозволяє очікувати:

- швидке формування асоціативного зв’язку між рельєфним елементом і кольором;

- розвиток сенсорної грамотності та когнітивного мислення;
- можливість навчання дітей і дорослих у безпечному і доступному форматі.

Практичне значення

Система може використовуватися:

- у тактильних навчальних матеріалах і книгах;

- для сенсорного розвитку дітей із порушенням зору;

- у реабілітаційних програмах для осіб, які втратили зір в умовах війни;

- у поліграфічній продукції, де рельєфне кодування забезпечує доступність

кольору.

- у мистецьких просторах орієнтованих на тактильне спостереження.

Метод поєднує педагогічну цінність із технологічними можливостями виробництва та може бути масштабований у різних освітніх і реабілітаційних контекстах.

Висновки

1. Авторський спосіб передачі кольорового спектру є інноваційною моделлю тактильного кодування кольору.

2. Теоретичні обґрунтування і порівняння з існуючими системами дозволяють прогнозувати високу ефективність у навчанні та реабілітації осіб із порушенням зору.

3. Розробка має широкий спектр практичного застосування у освіті, реабілітації та поліграфії, підтримуючи концепцію «Освіти без бар'єрів».

Список літературних джерел.

1. Бондар В. І. Спеціальна освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. — Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2020. — 240 с.

2. Гулевич С.В. Спосіб передачі кольорового спектра засобом тактильного сприйняття // Опис корисної моделі. — Заявка до УкрНОІВІ, 2025.

3. Мотика М., Лазаренко Е. Тактильна книга: аналіз функцій, вимог, технологій виготовлення. Кваліологія книги. 2010. № 2. С. 56–63.

4. Amorim F.R. Avaliação do Sistema de Código de Cores «See Color» em Mapa Tátil. Sociedade Brasileira de Cartografia, Geodésia, Fotogrametria e Sensoriamento Remoto. P. 34—48.

5. Braille L. Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points.— Paris, 1829.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

МОДЕЛЬ ПСИХО-СЕКСОЛОГІЧНОГО РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ, ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ СІМЕЙ

В сучасних умовах воєнних дій в Україні велика кількість військовослужбовців зазнають фізичних травм, поранень, психологічної травматизації. Повернення до нормального життя після бойового стресу часто супроводжується проблемами сексуального характеру, порушеннями інтимної сфери, зниженням лібідо, соціальної й психологічної ізоляції. Ветерани та члени їхніх сімей опиняються перед викликами, що потребують не лише медичної допомоги, а й комплексної реабілітації – психоемоційної, сексологічної та соціально-психологічної підтримки.

У західній медичній, психологічній та реабілітаційній практиці для обговорення питань, пов’язаних із сексуальністю, зокрема у людей з інвалідністю, часто використовують Модель PLISSIT. Ця модель допомагає фахівцям (психологам, терапевтам, лікарям) надавати підтримку клієнтам у комфортний для них спосіб, враховуючи їхні особливі потреби та кордони.

Модель PLISSIT була розроблена американським психологом Джеком С. Енноном (Jack S. Annon) у 1976 році [1]. У статті "The PLISSIT Model of Sex Therapy" Джек Еннон описує чотирирівневу модель сексуальної терапії. PLISSIT – це абревіатура, яка позначає чотири рівні втручання:

1. P – Permission (Дозвіл).

Це базовий рівень, де фахівець надає клієнту дозвіл обговорювати питання сексуальності. Метою етапу є усунення почуття сорому чи табу, яке може заважати людині звертатися за допомогою. Наприклад: "Цілком нормально, що у вас є питання про сексуальність після вашої травми чи операції".

2. LI – Limited Information (Обмежена інформація).

Фахівець надає інформацію, яка безпосередньо пов'язана із ситуацією

клієнта, і відповідає на його конкретні запитання. Іншими словами, це індивідуалізована психоедукація.

Мета цього етапу: розвіяти міфи, надати точні дані та зменшити тривожність. Наприклад: "Певні медикаменти можуть тимчасово впливати на сексуальну функцію, але є способи її покращити".

3. SS – Specific Suggestions (Конкретні рекомендації).

На цьому рівні фахівець надає клієнту індивідуалізовані поради для вирішення конкретної проблеми.

Мета: створити практичний план для подолання труднощів, пов’язаних із сексуальністю чи інтимністю. Приклад: "Використання певних подушок чи змін положення може зробити інтимні стосунки комфортнішими".

4. IT – Intensive Therapy (Інтенсивна терапія).

Це найвищий рівень, який включає індивідуальну або парну терапію з залученням висококваліфікованих фахівців (наприклад, сексологів, психотерапевтів). Мета етапу – лікування складних або хронічних проблем.

Приклад: робота із сексуальною травмою, порушеннями еректильної функції або втратами бажання.

Отже, Annon (1976) запропонував базову чотирирівневу схему — Permission, Limited Information, Specific Suggestions, Intensive Therapy – як концептуальну рамку для поведінкової терапії сексуальних проблем. Пізніше, у 2006 році Тейлор і Дейвіс [2] у розширеному варіанті моделі (Ex-PLISSIT) наголошують, що Permission (дозвіл/підтвердження) має бути присутнім на всіх рівнях інтервенції і що практика має включати рефлексію/супервізію для працівників охорони здоров’я (тобто розширення акценту та ролі фахівців).

Пізніші дослідження застосовують PLISSIT/Ex-PLISSIT як практичну рамку для сексуального консультування в різних популяціях (хронічні хвороби, інфертильність тощо) і оцінюють її ефективність у рандомізованих/квазіекспериментальних дослідженнях.

Сучасний вітчизняний підхід до реабілітології (Шевцов, 2009) [5] не лише не заперечує, але вносить у західну модель можливості поглиблення та

розширення психолого-сексологічної реабілітації. Наші дослідження сексуальності та психологічного добробуту чоловіків [3] та жінок [4] підтверджують взаємопов'язаність суб'єктивного благополуччя і нормально функціонуючої сексуальності. Тому запровадження моделі PISSIT з використанням «нової моделі інвалідності», системно-синергетичного принципу, освітнього принципу реабілітаційного процесу, новітньої побудови реабілітаційного простору (А.Шевцов) в українських реаліях вбачається нам перспективним і цілком осяжним за умови фахової підготовки і готовності психологів зі спеціалізацією у даній галузі.

Список літературних джерел:

1. Annon, J. S. The PLISSIT model: A proposed conceptual scheme for the behavioral treatment of sexual problems. Journal of Sex Education and Therapy, 1976. 2(1). P. 1–15. https://doi.org/10.1080/01614576.1976.11074483
2. Taylor, B., & Davis, S. (,). Using the extnded PLISSIT model to address sexual healthcare needs. Nursing Standard. 2006. 21(11). P. 35-40. https://doi.org/10.7748/ns.21.11.35.s52
3. Гупаловська В. А., Володимерець О. І. Психологічні особливості сексуальності чоловіків: результати емпіричного дослідження. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 18. 2012. С. 222-235. Режим доступу: http://rgnotes.onu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/ download/160388/159590
4. Гупаловська В. А., Лень Н. І. Психологічні особливості сексуальності жінок з різним рівнем суб'єктивного благополуччя. Вісник ЧНПУ. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 126. С. 47–56. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_126_13
5. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія]. 2009. Київ : «М.П.Леся». 483-484 с. Режим доступу: 0059755.pdf

Данілавічютє Еляна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛІНГВОСИНЕРГЕТИКА ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ДЖЕРЕЛОМ ЗНАНЬ В УМОВАХ ДЕФІЦИТУ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ

Американському дитячому письменнику, художнику-ілюстратору, продюсеру, режисеру, актору Морісу Сендаку належать такі слова: «Діти з радістю знайдуть свій шлях у книгах, якщо ми дамо їм правильні книги». Посередницька роль у освітньому процесі належить особливій категорії книг – навчальним посібникам, у яких запропоновано зміст, що забезпечує опанування знань, умінь і навичок у контексті певного напряму програми закладу освіти. Основна цінність навчального посібника полягає у наданні чіткого алгоритму набуття практичного досвіду оперування інформацією, що підлягає засвоєнню (відповідно до «конуса навчання» Едгара Дейла [5] частиною свідомості дитини стає 10% того, що прочитано; 20% того, що почуто; 30% того, що побачено; 50% того, що побачено з поясненнями; 70% того, що стало предметом дискусії; 90% того, що виконано самостійно в процесі практичної діяльності або при навчанні інших). Водночас одним із суттєвих факторів ефективності взаємодії школяра з таким посібником виступає його «правильність» згідно з висловом означеного вище автора, яка, на нашу думку, є еквівалентом відповідності потребам кожного здобувача освіти.

Молодші школярі з особливими мовленнєвими потребами складають унікальну категорію здобувачів освіти за причини первинної своєрідності розвитку головного інструмента опанування знань – мовлення, що виступає винятковим засобом для забезпечення надійної платформи вербальної взаємодії з вчителями і однолітками, а також із джерелами знань різного ступеня складності. Початок навчання в школі характеризується переходом від набуття практичного досвіду використання мови до оволодіння теоретичних знань –

усвідомлення самої мови: її структури, функцій і закономірностей, що сприяє подальшому розвитку когнітивного фундаменту та металінгвістичної свідомості в цілому. Недосконаліть функції мовлення спочатку може обмежувати практичний вербальний досвід дитини, а потім негативно позначатися на засвоєнні теоретичних знань, що згодом гальмує її розвиток у контексті різних освітніх галузей [3].

Серед особливостей мовленнєвого розвитку можуть бути присутніми такі, які проявляються з перших днів навчання і справляють негативний вплив на чіткість мовлення дитини, що не дає змоги оточуючим доречно реагувати на її висловлення або заважає дитині правильно розпізнавати звернене до неї мовлення оточуючих. До них відносяться особливості, що можуть проявлятися у різному сполученні й характеризувати мовлення однієї дитини: неправильна вимова звуків, їхня заміна, пропуски, загальна «змазаність» мовлення, недосконаліть розрізнення звуків мовлення на слух, присутність вимушених пауз, прискорений або пришвидшений темп, повтори одиниць мовлення, бідність словникового запасу, граматична недосконаліть. Вони справляють негативний вплив на якість опанування писемного мовлення (читання і письма). Особливості розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер можуть виступати як вторинні прояви дефіциту функції мовлення. Водночас у процесі навчання проявляються самостійні труднощі опанування писемного мовлення, що не є наслідком своєрідності розвитку усного: дислексія – особливості оволодіння навичкою читання; дисграфія – особливості оволодіння навичкою запису слів за фонетичним принципом письма (не потребують знання правил правопису); дизорфографія – особливості оволодіння навичкою запису слів за морфологічним принципом письма (відповідно до правил правопису) [2, 4].

Одним з підходів, що складають сучасне наукове підґрунтя аналізу своєрідності становлення функції мовлення є *психолінгвосинергетичний підхід* (Данілавічютє, 2021), який, з одного боку, дає змогу виокремити специфіку кожного з проявів мовленнєвого дефіциту з урахуванням нейрофізіологічного механізму його виникнення, визначити стан розвитку вищих психічних функцій

різної модальності та встановити рівень лінгвістичного дефіциту, а, з іншого, – виявити індивідуальні пристосування до нього як результат самоорганізації організму (у контексті теорії синергетики) і адаптації до навколишнього середовища, що робить структуру порушення унікальною, проявляється як через мовленнєву складову розвитку, так і через інші сфери функціонування та життєдіяльності дитини (фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну) [1]. Усвідомлення сутності особливих мовленнєвих потреб з таких позицій дає змогу створювати лінгвістично-комфортне середовище, особливе місце у якому належить навчальному посібнику. Розроблення його змісту в контексті означеного підходу має **відбуватися з огляду на ретельний аналіз психолінгвістичної структури (послідовності залучення вищих психічних функцій і мисленнєвих операцій певної модальності) кожного із завдань, а використання посібника – відповідно до виявленого механізму виникнення мовленнєвої дисфункції, компоненти якого мають співставлятися зі складовими структури завдань, на основі чого приймається рішення про те, які завдання дитина може виконувати в готовому вигляді, та які потребують адаптації відповідно до її потреб.**

Навчальні посібники, зміст яких спрямовано на подолання труднощів звуковимови, засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення, засвоєння та використання граматики, читання, письма, пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами створено науковцями відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на засадах психолінгвосинергетики взаємодії дитини з означеними джерелами знань, що дає змогу системно, а водночас за активної участі користувача (дитини, за необхідності – дорослого) долати освітні труднощі з огляду на персоналізовані алгоритми навчання (покрокові інструкції для різних навчальних контекстів), поведінки (рекомендації щодо комунікації, які ненав'язливо «вплетено» у зміст завдань), самоорганізації (сценарії автономного планування власної мовленнєвої практики), оцінювання (виявлення/самовиявлення слабких місць).

Список літературних джерел.

1. Данілавічютє, Е. (2024). Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання*, *116*(4), 8-29. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.193

2. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с.

URL: https://ispukr.org.ua/?p=12614

3. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. – Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/

4. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н.А., Набоченко, О.О., Данілавічютє, Е.А., Ільяна, В.М., Костенко, Т.М., Чеботарьова, О.В., Литовченко, С.В., Бабяк, О.О., Недозим, І.В., Омельченко, І.М., Блеч, Г.О., Трикоз, С.В., Гладченко, І.В., Трофименко, Л.І., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, З.С., Довгопола, К.С., Жук, В.В., Грибань, Г.В., & Курінна, В.Р. (уклад.). (2021). Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://bit.ly/3mzL8sZ URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf

5. Zhang, Q., Li, M., Wang, X., & Ofori, E. (2019). Dr. Edgar Dale. *TechTrends*, *63*(3), 240-242.

Демчук Ганна Сергіївна,
Магістр «Корекційна педагогіка та психологія»
НПУ ім. М.П. Драгоманова, м. Київ 2015 р.,
Horsham, PA, USA

ОСВІТА ДЛЯ ВСІХ:
СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

В умовах сучасного швидкого розвитку інклюзивної науки у зв'язку із стрімким зростанням населення, яке потребує необхідної допомоги і підтримки, як педагогічної так і психологічної, інклюзивна освіта змінюється, пристосовується і інтегрується. Якщо раніше дітей з спеціальними освітніми потребами ізольовували від загальних закладів освіти і направляли в спеціалізовані школи, то на сьогоднішній день ми можемо спостерігати позитивну статистику інтеграції дітей з ООП до закладів освіти.

Серед дітей з особливостями розвитку є діти зі складними, комплексними порушеннями в розвитку. Характерним для таких дітей є те, що первинний дефект у них пов'язаний не з одним, а з рядом факторів, тобто виявляється поєднання повного або часткового випадіння функцій різних аналізаторів, наприклад слухового і зорового, або поєднання сенсорної (лат. *sensus* — чуття, відчуття), тобто пов'язаної безпосередньо з відчуттям, та інтелектуальної недостатності.

Підвищену увагу до цієї (відносно невеликої) категорії дітей останнім часом можна пояснити подальшим розширенням диференційованого підходу до навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами, а також тенденцією до кількісного збільшення цієї категорії.

У дефектологічній практиці зустрічаються також діти з поєднаними порушеннями — розумово відсталі сліпоглухі; діти з порушеннями опорно-рухового апарата в поєднанні з порушеннями органів слуху або зору тощо.

За допомогою тісної співпраці інклюзиного ресурсного центру і закладів освіти (педагогів, вихователів, асистентів, медичних працівників, команли психолого педагогічного супроводу - психологів, реабілітологів і дефектологів) здійснюється якісна корекційна робота в умовах закладів освіти і діти мають

можливість соціалізуватися в суспільстві.

На сьогоднішній день діти навіть з комбінованими мають змогу інтегруватися в заклади освіти за допомогою комплексної роботи: ІРЦ, КППС, асистентів, педагогів керівників навчальних закладів. З-за допомогою цього протятом років збільшилась кількість груп, класів і дітей яких охоплює інклюзивне навчання. Офіційні дані МОН - охоплення дітей з ООП наведено в таблиці 1.

Навчальний рік	Кількість учнів з спеціальними освітніми потребами	Кількість інклюзисних класів
2020 – 2021	25078	18681
2021 – 2022	32686	23216
2022 – 2023	33861	24995
2023 – 2024	40354	29321
2024 - 2025	47610	33397

Таблиця 1.

Зарубіжний досвід інклюзивної освіти США. Право дітей на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні. Вирішальним документом у цьому питанні став Закон «Про освіту осіб з ООП» (IDEA) — *Individuals with Disabilities Education Improvement Act (1990),* у якому вперше було замінено поняття «дитина з інвалідністю» на «дитина з ООП» і визначено принципи надання інклюзивних послуг:

1. **Безоплатне здобуття освіти відповідного рівня**, а саме:

• здобуття освіти за рахунок держави відповідно до стандартів департаменту освіти штату;

• розробка індивідуальних освітніх планів;

• розробка освітніх програм, які відповідатимуть ООП кожної дитини.

2. **Належне оцінювання можливостей і досягнень дитини:**

• оцінка наявності у дитини ООП;

• розробка стратегій оцінювання, що включає функціональні порушення,

академічні труднощі та особливості розвитку;

• планове оцінювання досягнень дитини з ООП кожні три роки.

3. **Розробка індивідуального навчального плану:**

• залучення міждисциплінарної команди фахівців;

• залучення батьків і дитини з ООП;

• щорічний перегляд плану з метою вдосконалення чи внесення суттєвих змін до програми навчання.

4. **Створення сприятливого освітнього середовища:**

• пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з ООП;

• навчання дітей з ООП разом з однолітками в одному класі;

• залучення дітей з ООП до уроків музики, малювання, фізкультури, шкільних екскурсій і позашкільних занять;

• створення особливих умов для лікування чи постійного перебування дитини з ООП у школі;

5. **Участь батьків у прийнятті рішень:**

- спільна участь батьків і дітей у розробленні та перегляді індивідуального навчального плану;

Для американської освітньої системи характерна обмежена кількість спеціальних шкіл; відповідно до федерального закону пріоритет надається навчанню в загальноосвітніх закладах. Під час зарахування дитини з ООП шкільна комісія (директор, психолог, шкільний лікар тощо) та профільні спеціалісти (окуліст, логопед, хірург та ін.) встановлюють наявність і характер ООП.

Республіка Австрія. До 80-х років XX ст. у країні діяла система спеціальної освіти зі спеціальними школами (для дітей з порушеннями зору, слуху, ОРА, інтелектуальними, емоційними та комплексними порушеннями розвитку). У 80-х роках розпочався громадський рух за рівноправність в освіті. У 1983 році було започатковано пілотний проєкт інтегрованого навчання за участі Міністерства освіти, науковців, закладів загальної та спеціальної освіти.

Реалізовувалися чотири моделі інтегрованого навчання:

• **Інтегровані класи**: 20 учнів, з них чотири з ООП; працюють учитель і спеціальний педагог; діти навчаються за ІПР.
• **Взаємодіючі класи**: окреме навчання у ЗЗСО та спеціальних класах зі спільною позашкільною роботою.
• **Малокомплектні класи**: 6–11 учнів (переважно із ЗПР).
• **Звичайні класи**: учні з ООП, їхні батьки та вчителі користуються додатковими спеціальними послугами шкільних консультантів. Наразі функціонують **центри спеціальної освіти**, що відповідають за навчання дітей з ООП. До їхніх повноважень належать оцінка дітей з ООП, навчально-методична допомога вчителям, консультації батьків, проведення семінарів і тренінгів, міжгалузева співпраця. У кожному закладі з інклюзивним навчанням працює **команда психолого-педагогічної підтримки**, яка визначає ООП школярів і надає спеціальні освітні послуги.

Фінляндська Республіка. Інклюзивна освіта передбачає створення диференційованого освітнього середовища, коли один клас поділено на дві групи: учні з типовим розвитком та учні з ООП. Викладання здійснюють два вчителі (іноді долучається спеціальний педагог або асистент учителя). Кількість учнів у такому класі може досягати 25, а також існують спеціальні класи до десяти учнів для дітей із тяжкими або комплексними порушеннями; з ними працюють два-три спеціальні педагоги й асистент учителя. Кожна дитина з ООП має індивідуальний план навчання.

Список літературних джерел.

1. **Міністерство освіти і науки України. (2020–2025).** *Офіційні статистичні дані щодо охоплення дітей з особливими освітніми потребами інклюзивним навчанням (2020-21–2024-25 н. р.).*

2. **Сполучені Штати Америки. (2004, зі змінами).** *Закон «Про освіту осіб з інвалідністю» (IDEA) §1400 і далі.*

3. **ЮНЕСКО. (1994).** *Саламанкська декларація та Рамкова програма дій щодо освіти осіб з особливими потребами.*

4. **Федеральне міністерство освіти, науки і досліджень Австрії.** *Інклюзивна освіта в Австрії: правові засади та моделі.*

5. **Національне агентство освіти Фінляндії (EDUFI). (б. р.)**. Підтримка учнів у базовій освіті: рівні підтримки, індивідуальні плани та співпраця фахівців.

Дмитрієва Ірина Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Український університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна,
Іваненко Аліна Сергіївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Донбаський державний педагогічний університет,
м. Дніпро, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Основною метою мовно-літературної галузі в спеціальних закладах загальної середньої освіти для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку є «формуванні ключової комунікативної компетентності школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [4, с.6]. Тому вивчення поетичних творів на уроках літературного читання є важливим засобом реалізації цієї мети, адже поезія створює сприятливі умови для розвитку зв'язного мовлення, емоційного інтелекту, засвоєння норм української літературної мови, формування любові до художнього слова. Поезія є художньою формою, в якій гармонійно поєднуються зміст, ритм, емоційність та образність. Через поетичний текст учні осягають багатство лексики, образність мовних засобів, навчаються емоційно адекватно і усвідомлено сприймати, розуміти та аналізувати фактичний зміст сприйнятого висловлювання і його образну форму, інтонаційно правильно відтворювати

емоційні відтінки художніх образів. Вивчення поезії сприяє збагаченню активного і пасивного словника, розвитку слухової уваги, артикуляційної моторики, формуванню чіткої дикції, інтонаційної виразності та почуття ритму, що є необхідними складовими читацької компетентності. Поетичне слово збагачує уявлення дітей про навколишній світ і власні почуття, створює передумови для усвідомлення морально-етичних та культурних цінностей, формуванню гуманістичного світогляду. Саме поезія допомагає створювати ситуації емоційного переживання, які стимулюють пізнавальну активність, розвивають емпатію та естетичний смак.

Особливості сприймання учнями з порушеннями інтелектуального розвитку художніх творів і методику вивчення віршів досліджували Л. Вавіна, І. Дмитрієва, Н. Кравець, Г. Піонтківська, Г. Плешканівська, Н. Тарасенко та ін. Науковці виокремлюють окремі аспекти роботи з поетичними творами у спеціальній школі, зокрема особливості збагачення словника молодших школярів лексикою поетичних творів, методику виховання учнів старших класів звукової культури мовлення засобами фольклору, формування в них емоційно-виразного мовлення у процесі сприймання творів музичного та образотворчого мистецтва та ін. Дослідники зазначають, що для означеної категорії дітей опанування поезії становить певні труднощі через символічність, образність і метафоричність поетичної мови. Учні з інтелектуальними порушеннями характеризуються уповільненим темпом сприймання, обмеженим обсягом уваги і пам'яті, зниженою здатністю до узагальнення, труднощами у виділенні головного та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями чи образами твору. Вони часто сприймають художній твір фрагментарно, переважно на рівні окремих подій чи образів, їм складно утримувати сюжетну лінію, розуміти переносне значення слів, епітети, метафори, образні порівняння та інші виразні засоби. Емоційна реакція на художній твір зазвичай безпосередня, але короткотривала. Учні схильні сприймати зовнішні ознаки (радість, смуток, яскраві образи тощо), проте їм важко усвідомити глибинний емоційний підтекст, особливо це стосується віршів ліричного змісту. При цьому

дослідники відзначають, що учні з інтелектуальними порушеннями мають певні потенційні можливості у розвитку розуміння сигналів художньо-естетичної інформації, в тому числі й поетичних творів.

Сучасні наукові доробки дослідників з проблеми навчання учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями мовно-літературної освітньої галузі (Г. Блеч, А. Висоцька, С. Геращенко, І. Дмитрієва, Н. Кравець, І. Матющенко та ін.) посвідчено стверджують, що за дотримання певних дидактичних умов поетичні літературні твори мають бути ефективно використані для вирішення освітніх, корекційно-розвивальних та виховних завдань освітньої галузі. Тому актуальним є пошук сучасних підходів і методичних рішень, які забезпечують свідоме розуміння учнями поезії та формування в них пізнавального інтересу до художньої літератури. Особливої уваги потребує осмислення змісту тексту поетичного твору (смисловий аналіз), визначення структури (композиційний аналіз), емоційно-образний аналіз у поєднанні з розбором композиційних і мовних прийомів та виразне читання вірша.

З урахуванням особливостей сприймання школярами з інтелектуальними порушеннями поетичних творів, вважаємо доцільною поетапну технологію опрацювання віршів на уроках літературного читання, що забезпечує послідовний перехід від адекватного емоційного сприймання до усвідомленого розуміння тексту та виразного його відтворення. Визначимо ці етапи:

І. Вступне слово вчителя. На початковому етапі педагог здійснює мотиваційне налаштування учнів – коротко знайомить їх з автором, темою, епохою або подіями, що відображені у вірші. Така робота розширює уявлення дітей про описані явища, пробуджує інтерес до особистості поета та створює позитивний емоційний фон для подальшого сприймання твору.

ІІ. Зразкове (первинне) читання вірша. Учитель читає твір виразно, бажано напам’ять, за попередньо підготовленою партитурою інтонаційного членування. Мета цього етапу – створити цілісне емоційно-естетичне враження, яке стане основою для подальшого аналізу змісту.

III. Самостійне читання учнями. Учні читають вірш мовчки, після чого відповідають на 1-2 запитання репродуктивного характеру для з’ясування загального змісту (наприклад: Про що цей вірш? Які події або явища описані?). Такий прийом допомагає перейти від первинного емоційного сприймання до осмислення змісту тексту.

IV. Колективне напівголосне читання. На цьому етапі всі учні читають вірш напівголосно або пошепки. Учитель уточнює окремі змістові моменти, ставить запитання аналітичного типу, що спрямовують увагу на мовні деталі та художні образи.

V. Аналітична робота над текстом. Проводиться багаторівневий аналіз вірша: фактичний аналіз – уточнення змісту, подій, дійових осіб; композиційний аналіз – визначення частин, побудова плану; лексико-стилістичний аналіз – тлумачення незрозумілих слів, виявлення художніх засобів (епітетів, метафор, порівнянь); емоційно-образний аналіз – словесні малювання, добір інтонацій і емоційних відтінків; смисловий аналіз – визначення основної думки, ідеї, авторського ставлення. Цей етап спрямований на формування свідомого розуміння змісту та розвиток естетичного сприймання учнів.

VI. Виразне читання. Після з’ясування змісту учитель організовує роботу над інтонаційно-логічною партитурою вірша, яка допомагає учням опанувати навичку виразності читання. Якщо партитура складна, педагог може самостійно озвучити її структуру. Послідовність роботи включає: визначення головної думки твору або його частин; знаходження «логічного центру» - ключових слів, що несуть смислове навантаження; розподіл тексту на зв'язні ритми та визначення пауз; виділення логічних наголосів; встановлення ритму читання відповідно до емоційного змісту; добір інтонаційного малюнка (підвищення, зниження тону, темпу та ін.). Зазначена послідовність формує вміння усвідомлено, інтонаційно виразно читати поетичний текст, що є важливим компонентом комунікативної компетентності.

VII. Повторне читання та закріплення партитури. Учні багаторазово читають вірш у різних формах: разом із учителем напівголосно; у парах або

групах; у виконанні окремих учнів та ін. Мета цього етапу – закріплення навичок виразного читання та запам'ятовування тексту. Повторне читання також сприяє емоційному проживанню змісту й формує художній смак.

VIII. Творча робота на основі тексту. На завершальному етапі проводиться творча діяльність, спрямована на розвиток мовлення, уяви та емоційного досвіду учнів. Це можуть бути: читання в особах (для оповідних віршів); складання розповіді від імені героя чи автора; добір ілюстрацій, інсценізація, поетичні ігри тощо.

Принципово важливо, щоб протягом усього процесу роботи над віршем учні не чули невиразного читання до моменту опрацювання партитури. Виразне, емоційно забарвлене читання вчителя має залишитися в пам'яті школярів як зразок мовної та естетичної досконалості.

Список літературних джерел.

1. Блеч Г. О. Корекційно-розвивальні технології розвитку мовлення дітей з інтелектуальною недостатністю. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 12–13 трав. 2022 р. С. 13-18.

2. Коновалова М., Дмитренко К., Семиволос О. Працюємо з «особливою» дитиною. Харків: Видавнича група «Основа», 2020. 120 с.

3. Концепція нової української школи. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

4. Типова освітня програма для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/09/6329c6379ad05339839275.pdf

5. Чеботарьова, О. В. Нова українська школа: сучасний зміст і практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 1 (117). С. 97-114.

Долженко Світлана Георгіївна,
аспірантка 4-го року навчання,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ ВИДІВ УВАГИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЕМПО-РИТМІЧНИМИ ТРУДНОЩАМИ

Заїкання є однією з найпоширеніших і найскладніших проблем дезорганізації мовлення. Воно виступає складним функціональним невротичним порушенням темпо-ритмічної організації мовлення внаслідок судомного стану м'язів мовленнєво-рухового апарату, за якого спостерігається значна кількість специфічних неоднорідних помилок [1], що вимагають від учителів-логопедів достатнього розуміння патогенетичної основи, психолінгвістичних механізмів та знань нейропсихологічних і неврологічних особливостей, а, отже, застосування диференційованих методик комплексної діагностики та ефективного подолання наявних у дітей труднощів (В. Кондратенко, С. Конопляста, О. Кравцова, Т. Морозова, Ю. Рібцун, Р. Юрова та ін.).

Вчасна діагностика та корекція заїкання у дітей дошкільного віку запобігає формуванню вторинних порушень і забезпечує успішну соціалізацію. Рання інтервенція значно підвищує ефективність корекційної роботи. Сучасне розуміння комплексного підходу передбачає не лише одночасний різнорідний вплив різнопрофільних фахівців, а й обов'язкову їх співпрацю з метою виявлення та подолання мовленнєвих порушень. Слід відзначити, що комплексний підхід у виправленні зазначених типів труднощів у дошкільників виявляється недостатньо реалізованим, а іноді й неможливим, адже лікувально-профілактична робота здійснюється у медичних закладах, а навчально-виховна (вихователь, музичний керівник, інструктор з фізичної культури) та корекційно-розвивальна (логопедична та психологічна) робота проводяться відокремлено – в закладах освіти. Це створює розрізненість роботи необхідної для подолання командою фахівців та перешкоджає успішному виправленню заїкання, що

підтверджує необхідність створення моделі єдиного інтегративного медико-психолого-педагогічного процесу компенсації, яка б враховувала різнобічну клінічну картину темпо-ритмічної організації мовлення [2].

Сучасні вітчизняні дослідники пропонують оригінальні методики подолання цієї проблеми у дошкільників різними засобами: театралізована діяльність (Л. Бегас), музично-дидактичні ігри (Л. Журавльова), комплексна фізична реабілітація (А. Кравченко), арт-терапія (З. Ленів), застосуванням логопсихосинергетичного підходу (Ю. Рібцун), використанням логоритміки (Ю. Рібцун, А. Щолокова, Р. Юрова) та ін.

Отже, у рамках реформування та модернізації системи освіти в Україні недостатнє теоретичне та методичне висвітлення зазначеної проблеми, потреба створення науково обґрунтованих диференційованих методик діагностики та формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням в умовах інклюзії набуває особливої значущості. Тому одним із завдань нашого дисертаційного дослідження: «Формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з темпо-ритмічними труднощами» є розробка та апробація диференційованого діагностичного інструментарію формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з темпо-ритмічними труднощами.

Наведемо приклади педагогічно-діагностичного інструментарію з оцінки сформованості різних видів уваги старших дошкільників із заїканням (СДЗ).

Проба 1. «Неіснуюча тварина»

Мета: оцінка стану сформованості зорової уваги СДЗ.

Обладнання: картинки з неіснуючими тваринами; кожна складається з трьох елементів від різних тварин.

Хід діагностичного завдання: учитель-логопед показує картинки дитині та запитує, частини яких тварин ми бачимо. Наприклад: голова риби, тіло зебри, хвіст зайця.

Інструкція: «Зла чаклунка зачарувала всіх тварин. Вона зробила так, щоб ніхто не зміг вгадати хто це. Давай уважно розглянемо та визначимо, кому належить кожна частина тіла (голова, тіло, ніжки)».

Шкала оцінювання:

3 бали – увага стійка, дитина зосереджено розглядає малюнки, правильно визначає всі елементи, виконує завдання без додаткових підказок, темп роботи збережений;

2 бали – увага переважно стійка, дитина виконує завдання з незначними труднощами (відволікання, потреба в уточненні інструкції), можливі короткочасні паузи у відповіді через мовленнєві труднощі;

1 бал – увага нестійка, дитина легко відволікається, виконує завдання лише з допомогою дорослого, відповіді уповільнені або уривчасті.

0 балів – завдання не виконано, дитина не може зосередитися на зображенні.

Як показали результати виконання проби, у 10% дітей зорова увага стійка: завдання виконуються дошкільниками без підказок, мовленнєві труднощі не впливають на підсумок завдання. У 20% дітей із заїканням увага переважно стійка: виникали окремі відволікання, відповіді уповільнені. У 40% дітей увага нестійка: діти легко відволікалися, виконували завдання лише з допомогою дорослого. У 30% дітей увага дезорганізована: діти не змогли зосередитися навіть із підтримкою дорослого, уникали мовленнєвої активності. Отже, більшість дітей із заїканням мають нестійку або дезорганізовану зорову увагу, що підтверджує необхідність проведення комплексної логопедичної роботи.

Проба 2. «Рукавичка»

Мета: оцінка рівня сформованості слухової довільної уваги та вміння утримувати інструкцію СДЗ.

Обладнання: аркуш паперу з намальованою великою рукавичкою, кольорові олівці.

Хід діагностичного завдання: дитині пропонують розфарбувати рукавичку відповідно до заданої інструкції (наприклад: верхня частина – червоним, нижня – синім, пальці – жовтим).

Інструкція: «Уважно подивись на рукавичку. Її потрібно розфарбувати правильно: кожна частина має свій колір. Слухай уважно й старайся нічого не

переплутати».

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно, дитина утримує інструкцію, не відволікається, кольори використано без помилок;

2 бали – завдання в цілому виконано правильно, але дитина потребує повторення інструкції, допускає 1–2 несуттєві помилки, можливе уповільнення через мовленнєві труднощі;

1 бал – дитина часто відволікається, виконує інструкцію частково, плутає кольори, діє з допомогою дорослого;

0 балів – завдання не виконано: дитина не може утримати інструкцію, відмовляється або діє хаотично.

Як показали результати виконання проби на слухову увагу, у 15% дітей увага стійка: завдання виконувалося точно за інструкцією, мовленнєві труднощі не вплинули на результат. У 25% дошкільників із заїканням увага переважно стійка: час від часу виникали відволікання або потреба повторення інструкції. У 35% дітей увага нестійка: спостерігалося плутання кольорів, виконання лише з допомогою дорослого, уповільнення темпу. У 25 % старших дошкільників із заїканням увага дезорганізована: інструкція дітьми не утримувалася, завдання залишалося невиконаним або виконувалося хаотично. Наявні помилки вказували не тільки на специфічні особливості уваги, а й недостатньої сформованості слухової пам’яті дітей, що впливало на стан психомовленнєвої діяльності дошкільників.

Проба 3. «Чарівний диктофон»

Мета: визначення рівня слухової уваги та здатності до відтворення заданої послідовності СДЗ.

Обладнання: набір предметних картинок, що позначають знайомих істот та неістот (м’яч, будинок, дерево, кішка тощо).

Хід діагностичного завдання: логопед називає послідовність із 3-4 картинок, дитина повинна відтворити її, викладаючи зображення у правильному порядку.

Інструкція: «Уяви, що в нас є чарівний диктофон, який запам’ятовує все почуте. Послухай уважно й виклади картинки у правильному порядку».

Шкала оцінювання:

3 бали – дитина відтворює послідовність без помилок, не потребує повторів, увага стійка;

2 бали – допускає 1-2 помилки, потребує повторень інструкції, увага переважно стійка;

1 бал – дитина часто плутає порядок, діє лише з допомогою дорослого, увага нестійка;

0 балів – завдання не виконано, дитина відмовляється або виконує пробу хаотично.

Результати виконання цієї проби дітьми старшого дошкільного віку із заїканням показали, що у 12% дітей увага стійка: вони точно відтворювали послідовність без підказок. У 28% СДЗ увага переважно стійка: допускалися поодинокі помилки, дошкільники потребували повтору інструкції. У 38% дітей увага нестійка: дошкільники часто плутали порядок, діяли повільно. У 22% дітей старшого дошкільного віку із заїканням увага дезорганізована: не змогли виконати завдання навіть із допомогою дорослого. Отже, у переважної більшості дітей із заїканням слухова увага є недостатньо стійкою, виявлено значні труднощі з відтворенням послідовностей через знижену концентрацію та мовленнєве напруження.

Комплекс ігрових завдань, спрямованих на оцінку різних сфер розвитку, дозволяє створити індивідуальний профіль дитини та визначити пріоритети корекційної роботи. Отримані результати свідчать, що використання діагностичних проб у комплексі забезпечує цілісне уявлення про стан психічних функцій дитини. Систематизація даних дозволяє визначати рівень сформованості окремих функцій та планувати індивідуальну програму розвитку. Отже, діагностична методика є ефективним інструментом для практичної роботи логопедів та корекційних педагогів у сфері спеціальної освіти.

Список літературних джерел.

1. Спеціальна педагогіка і психологія: сучас. термінол. словник. Київ : Генеза, 2024. С. 82–83. URL: https://lib.iitta.gov.ua/744759 (дата звернення: 16.09.2025).

2. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. Київ : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/738529/ (дата звернення: 16.09.2025).

Дука Володимир Валентинович
аспірант Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
директор Навчально-реабілітаційного центру «Надія»
Вишгородської міської ради, м. Вишгород, Україна

ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ

Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення підготовки дитини до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах. Освітнє середовище є невід'ємною частиною життєвого середовища дитини. Створення сучасного освітнього середовища є однією з основних концептуальних засад освітньої реформи в Новій українській школі (далі – НУШ).

Сучасні технології навчання переорієнтовано із «засвоєння знань» на формування «компетентностей», що базуються на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму. Одним із ключових чинників, які впливають на розвиток пізнавальних, навчальних, соціальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами є освітній простір, в якому перебуває дитина.

Відтак, першочерговим є вирішення питання моделювання якісного та ефективного освітнього середовища для дітей особливими освітніми потребами,

що можливо лише під час розвитку усіх його компонентів.

В сучасній педагогічній науці середовищний підхід розглядається як управління через освітнє середовище процесами виховання і розвитку особистості учня; спрямованих на перетворення його у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання [1].

В умовах навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу спеціального закладу освіти надзвичайно важливо досягти організації саме такого освітнього середовища, яке б сприяло соціалізації, розвитку особистісних цінностей, формування особистості і характеризувалося переважаючим позитивним впливом на неї. Особливо коли йдеться про систему спеціальної освіти, де пріоритетне значення у вихованні відводиться методу прикладу, наочності, оскільки діти, що мають складні порушення розвитку, більшою мірою, ніж діти нейротипові, схильні до наслідування поведінки оточуючих, потребують підвищеної уваги та організації освітнього середовища. Саме ефективне освітнє середовище закладу освіти спроможне забезпечити підвищення якості надання освітніх послуг за рахунок упровадження педагогічних інновацій, індивідуального та диференційованого підходу до кожного учня, високої педагогічної майстерності вчителя.

Головним показником сформованості освітнього середовища є його можливості щодо ефективного особистісного саморозвитку особистості школяра. Причому особливого значення набуває єдність властивостей освітнього середовища і самого суб'єкта педагогічного процесу. Так, з метою використання потенційних суб'єктивних та об'єктивних можливостей учень виявляє активність, перетворюючись водночас і на суб'єкта навчально-виховного процесу, і особистісного розвитку.

Щоб мати розвивальний ефект, освітнє середовище має забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (тобто і учнів, і педагогів). На нашу думку, в сучасних умовах цей комплекс складається з п’яти структурних компонентів освітнього середовища як сукупності умов та чинників, що підлягають проєктуванню, моделюванню та

експертизі:

- *просторово-предметний компонент* (приміщення для занять та допоміжних служб, будівля в цілому, прилегла територія тощо), що має забезпечувати різнорідність просторових умов (гетерогенність та складність), зв'язність їх функціональних зон, гнучкість (можливість оперативної зміни), керованість, символічну функцію, індивідуалізованість та автентичність (сумісність життєвих проявів);

- *здоров'язбережувальний компонент* – (середовище, у якому створюються такі умови, за яких дитина може усвідомити цінність свого здоров'я, оволодіти способами його збереження і навчитися способам саморегуляції, що дозволять їй зберегти здоров'я. Основними напрямами формування здоров'язбережувального освітнього середовища є забезпечення організаційно-гігієнічних умов здійснення освітнього процесу, утвердження пріоритету грамотного піклування про здоров'я учнів, підбір та навчання педагогічних працівників здоров'язбережувальних технологій, а одним зі шляхів реформування змісту освітньої підготовки – утвердження пріоритетів здорового способу життя людини. [5]

- *психодидактичний компонент,* тобто зміст та методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу, що забезпечує відповідність цілей навчання, його змісту та методів психологічним, фізіологічним та віковим особливостям розвитку дітей;

- *соціально-контактний* (соціокультурні особливості території; особистий приклад оточуючих; установи та організації, з якими учневі доводиться взаємодіяти; мікросоціуми, до яких він залучений), інформаційний (нормативно-правовий простір; устрій освітньої установи; засоби наочності та реклами; персонально адресовані впливи), предметний (фізична організація простору, використовувані предмети та устаткування; специфіка діяльності, до якої включено учня; санітарно-гігієнічні умови).

- *інформаційно-комунікаційний компонент* – полягає у створені відповідні функціональні можливості: доступ до ресурсів у будь-який зручний час, зручний

і гнучкий сервіс, що уможливлює пошук необхідних інформаційних ресурсів, безкоштовний обмін інформацією між користувачами та ін. У контексті спеціальної освіти розглядаємо комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище, що передбачає використання вчителем комп'ютерних і інформаційних технологій навчання, спеціального програмного забезпечення з необхідними для учня дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом тощо;

Таким чином, теоретичний аналіз наукових підходів щодо проблеми організації освітнього середовища та його структурних компонентів дозволяє стверджувати, що освітнє середовище розглядається сучасними науковцями з точки зору його функціональності, а саме як: система впливів умов формування особистості; простір, де соціалізується й розвивається особистість; як змодельоване середовище для реалізації можливостей дитини.

Відтак, освітнє середовище виступає як змістово-насичене, трансформуюче, поліфункціональне, варіативне, доступне, безпечне утворення, що цілеспрямовано забезпечує повноцінну освіту та розвиток дитини. У якості основних характеристик освітнього середовища як педагогічного феномена виступають: цілеспрямованість, спеціальна організація специфічної педагогічної діяльності, взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, інтегративність та варіативність.

Список літературних джерел.

1. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. Наукові записки. Серія: педагогіка, 3, 2017 – с.127-134.

2. Смолюк С.В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти україни (кінець XX – початок XXI ст.). (Дис. канд. пед. наук). Луцьк. 2017.

3. Габа, І. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. С. Д. Максименко (Ред.), Актуальні проблеми психології.Збірник. наукових

праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України , 22, (Т. 7, с. 27-31). Київ. 2010.

4. Бобренко, І. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 4(1), 2013 –с. 120-127.

5. Вітюк, В. В. Підготовка педагогів до створення здоров'язбережувального освітнього середовища у системі післядипломної освіти. Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища:досвід проектування і реалізації : матеріали круглого столу. Луцьк : ВІППО. 2018.

Еська Юлія Володимирівна, в.о.директора,
Ігнатченко Олена Михайлівна, заступник директора з НВР
КЗО «КСШ «Сузір'я» ДОР»,
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВІДДІЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» – спеціальна школа для дітей з порушеннями слуху та дітей з тяжкими порушеннями мовлення – один із понад 300 спеціальних закладів України, які працюють і надають комплекс якісних освітньо-реабілітаційних послуг [1]. Одним з головних завдань є всебічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами та підготовка їх до повноцінного життя в суспільстві. Згідно зі Стратегією розвитку школи на 2022–2026 рр., реалізація права на освіту дітей з ООП має супроводжуватися їх соціалізацією та успішною інтеграцією в суспільство шляхом комплексних реабілітаційних заходів [2]. Саме тому ефективна організація корекційно-розвиткової роботи є ключовою умовою досягнення загальної мети закладу.

Нині адміністрація школи, педагогічний колектив дійшли висновку щодо необхідності відкриття в закладі окремого структурного підрозділу – відділення корекційно-розвиткової роботи (КРР), завданням якого є здійснення комплексу заходів з реабілітації та розвитку учнів з порушеннями слуху та учнів з тяжкими порушеннями мовлення, що безпосередньо впливає на їхню соціалізацію. Стратегія розвитку школи підкреслює, що освіта учнів з ООП повинна забезпечувати їх не лише знаннями, а й здійснювати соціалізацію та успішну інтеграцію в суспільство [2]. Саме для цього відділення КРР складає і впроваджує індивідуальну програму розвитку кожного учня, спрямовану на відновлення здоров'я, розвиток комунікативних навичок і самостійності, забезпечуючи таким чином виконання навчальних планів й програм з урахуванням індивідуальних можливостей й унікальних потреб дітей з особливими освітніми потребами [3].

Відкриття відділення КРР, як окремого структурного підрозділу школи, (затверджено доповненнями до Статуту закладу) дозволило зосередити увагу на зміцненні здатності дітей до адаптації у різних соціальних середовищах. Адміністрація школи докладає всіх зусиль для комплектування відділення фаховими спеціалістами (вчителем-дефектологом слухового кабінету, психологом, якого, на жаль, поки немає в закладі, вчителями корекції мовлення та корекції розвитку, вчителями індивідуальної роботи з РСЗТС та ФВ, вчителем ритміки та логоритміки, вчителями лікувальної фізкультури), що забезпечує комплексний супровід дитини.

Не менш важливою є і створення матеріально-технічної бази відділення КРР. Це, звичайно, спеціальні кабінети, а саме:

- слуховий кабінет є центром спеціально організованої корекційної роботи з слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови з учнями, що мають порушення слуху;
- 5 кабінетів корекційно-відновлювальної сурдопедагогічної реабілітації, у яких проводяться індивідуальні та групові заняття з РСЗТСМ та ФВ;
- 3 кабінети корекційно-логопедичної реабілітації, у яких проводяться індивідуально-групові заняття з корекції мовлення та корекції розвитку;

- кабінет корекційної музично-ритмічної реабілітації, у якому проводяться корекційно-розвиткові заняття з ритміки та логоритміки;
- кабінет лікувально-відновлювальної реабілітації, в якому проводяться заняття з лікувальної фізкультури;
- кабінет психологічної корекції, у якому проводить заняття практичний психолог;
- кабінет компенсаторно-діяльнісної реабілітації, в якому проводяться заняття з образотворчого мистецтва;
- кабінет фізкультурно-спортивної реабілітації для проведення занять з фізкультури.

До відділення корекційно-розвиткової роботи належить і медичний пункт школи, який має відповідну ліцензію.

Всі кабінети обладнані мультимедійними дошками, ноутбуками, акустичними системами, сучасними меблями, комплектами репродукцій картин для розгляду та складання описових розповідей, систематизованим демонстраційним та навчальним матеріалом, інформаційними стендами, дидактичними матеріалами, дзеркалами, професійними навушниками, мікрофонами, спеціальними програмами (Лого Адаптація, Живий звук), діагностичною апаратурою (аудіометр) тощо.

Стратегія розвитку закладу акцентує увагу на модернізації та вдосконаленні методів корекційно-розвиткової роботи. Йдеться про ефективну організацію діяльності відділення КРР шляхом надання кваліфікованими фахівцями якісних комплексних корекційно-розвиткових послуг з активним впровадженням інноваційно-педагогічних технологій. Це передбачає постійне використання нових методик, адаптивних програм та технологій (комп'ютерних тренажерів, мультимедійних засобів, мобільних додатків тощо) під час корекційних занять.

У річному плані роботи на 2025/26 навчальний рік передбачено такі завдання, як удосконалення системи групових і індивідуальних занять, підвищення компетентності педагогів та впровадження сучасних технологій корекційного навчання.

Одночасно забезпечується тісна взаємодія між різними спеціалістами та педагогами. Згідно з планом, важливим є налагодження ефективної взаємодії між вчителями, вихователями, корекційними педагогами, медичними працівниками і батьками. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє враховувати медичні, психологічні та педагогічні аспекти розвитку дитини. Наприклад, вчителі корекції мовлення та вчителі індивідуальної роботи з РСЗТС та ФВ працюють узгоджено з психологом і соціальним педагогом, а консультації зі сторони ІРЦ (інклюзивно-ресурсного центру) і батьків допомагають скорегувати індивідуальну траєкторію учня. Усе це сприяє всебічному розвитку дитини: зростанню її самостійності, впевненості в собі та здатності до соціальної взаємодії.

Школа системно аналізує результати роботи корекційно-розвиткового відділення. Відповідно до річного плану роботи, проводиться регулярний моніторинг якості освіти та корекційно-розвиткового процесу.

Важливим моментом в діяльності школи, зокрема відділення КРР, є обов'язкове надання здобувачам освіти реабілітаційних послуг у відповідності з їхніми потребами [4]. Так, шляхом внутрішнього перерозподілу годин, відведених на корекційно-розвиткові заняття, діти, які мають порушення слуху і навчаються в класах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, отримують послуги сурдопедагога, що, звичайно, забезпечує кращий результат.

Окремі додаткові корекційно-розвиткові заняття проводяться в слуховому кабінеті з дітьми, яким встановлено кохлеарний імплантат.

Школа намагається максимально використовувати внутрішні резерви для якісного забезпечення індивідуальних потреб кожної дитини з урахуванням їх фізичних можливостей.

У відділенні КРР реалізується всебічний розвиток учнів з ООП. Зокрема, в рамках загальношкільного проєкту «Гідне майбутнє дітям з особливими потребами» у 2024/25 навчальному році працювали спеціалізовані гуртки (хореографії «Подих тіла», інформаційних технологій «Інфосвіт», велосипедного туризму тощо). Всього ці гуртки охопили 95 учнів (65% від загальної кількості). Завдяки цьому діти з ООП мають додаткові можливості

для творчого розвитку, фізичної активності та соціальної взаємодії поза уроками. Крім того, упродовж року учні активно брали участь у міських і обласних конкурсах, фестивалях і змаганнях. Наприклад, команда школи отримала диплом переможця у патріотичній грі «Козацький квест», учні виборювали призові місця на творчих та спортивних заходах, а на обласному фестивалі – конкурсу «Повір у себе» учні вибороли призове місце, представивши пісню у жестовому виконанні «Scars to your beautiful».

Якість та результативність роботи спеціалістів відділення корекційно-розвиткової роботи прямо залежить від організації виховного процесу в другу половину дня. Адже саме вихователі груп продовженого дня (а їх у 2024/2025 навчальному році функціонувало 9 з 98 учнів) повинні забезпечувати відвідування школярами корекційно-розвиткові заняття. Завдяки чіткому розкладу та контролю, жоден учень не пропустив заплановані заняття в кабінетах КРР. Це забезпечує цілеспрямований корекційно-розвитковий процес та розвиток всіх учнів у позаурочний час.

Ефективність роботи відділення КРР значною мірою залежить від партнерства з батьками та іншими установами. Стратегія школи передбачає налагодження співпраці з ІРЦ, закладами загальної середньої освіти з інклюзивними класами. У річному плані роботи закріплено необхідність регулярного моніторингу корекційно-розвиткових занять із залученням і підготовкою батьків: адміністрація та вчителі надають консультування батькам щодо підтримки дітей вдома та виконання рекомендацій ІПР. У документах підкреслюється також розвиток партнерських відносин з інклюзивно-ресурсними центрами, науковими установами, закладами освіти міста. Така взаємодія дозволяє отримувати додаткові методичні рекомендації, проходити діагностику у фахівців ІРЦ та організовувати спільні заходи.

Підсумовуючи, хочемо відзначити, що відділення корекційно-розвиткової роботи є надзвичайно важливою складовою і виховної роботи спеціальної школи «Сузір’я» [5]. Завдяки цілеспрямованим реабілітаційним заходам і міждисциплінарному підходу школі вдалося створити умови, за яких діти з ООП отримують якісну освіту та системну підтримку у розвитку соціальних

навичок. Стратегічні документи школи відображають головну мету роботи відділення КРР – забезпечити максимальну соціалізацію й інтеграцію в суспільство (через комплексний психолого-педагогічний супровід). Значні успіхи досягнуто також завдяки інноваційним методам (мультимедіа, ігрові технології тощо) і тісній координації між вчителями, корекційними педагогами, медиками й батьками.

Таким чином, діяльність відділення КРР істотно сприяє реалізації стратегії школи щодо підготовки особистостей з ООП до активного життя в громадянському суспільстві. Ми це чітко розуміємо, тому не зупиняємось на досягнутому, постійно працюючи над вдосконаленням цього суто спеціального напрямку роботи.

Дякуємо за увагу!

Список літературних джерел.

1. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ΛΟГОΣ*, 114-119. https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744328/
2. Стратегія розвитку школи на 2022–2026 роки. Режим доступу http://kr-suzirya.edukit.dp.ua/Files/downloadcenter/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93I%D0%AF%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83%20%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D1%83%202022-2026%20%D0%BD.%D1%80..pdf
3. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с. https://doi.org/10.33189/isp21.01. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732662/
4. Міськов Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів IX Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356. Режим доступу https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579
5. Коломоєць А.О., Луценко Л.М., Кульбіда С.В. (2022). Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з особливими потребами: *шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Вип. 21. С.58-73*. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212

Єпіфанова-Кожевнікова Тетяна Володимирівна,
вчителька Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради,
Харків, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОЄДНАННЯ СУЧАСНИХ І ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДИК

Корекційно-розвиткова робота з учнями з особливими освітніми потребами, а саме з учнями з порушеннями слухової функції, є наскрізною протягом всього освітнього процесу спеціальної школи. Індивідуальні корекційні заняття є невід'ємною важливою частиною корекційно-розвиткової роботи.

Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями слухової функції — це системний психолого-педагогічний супровід, спрямований на подолання наслідків порушення слухового аналізатора, розвиток залишкового слуху, розвиток слухового сприймання немовленнєвих звучань і мовлення, формування і корекція вимови, формування і розвиток комунікативних навичок, розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, особистості дитини через індивідуальні корекційно-розвиткові заняття.

Корекційна робота базується на складеній для кожного учня індивідуальній програмі розвитку. Індивідуальні програми розвитку розробляються відповідно до Положення про психолого-педагогічний консиліум для кожного здобувача освіти. Перелік психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг для кожного учня надається згідно з рекомендаціями інклюзивно-ресурсного центру. Але необхідно розуміти, що корекційна робота з учнями з особливими освітніми потребами під час офлайн навчання і корекційна робота під час дистанційного навчання докорінно відрізняються. Безпекова ситуація в Харківській області не дозволяє здійснювати освітній процес безпосередньо в освітньому закладі. Тому перед нами, педагогами прифронтових територій, а саме корекційними педагогами, стоїть надскладне завдання: поєднати сучасні технології, завдяки яким можливо здійснювати дистанційне

навчання, і традиційні методики, які були напрацьовані роками розвитку спеціальної освіти.

Я працюю з учнями початкових класів, тому вся основна робота під час корекційних занять спрямована на формування та корекцію вимови звуків, навчання злитій вимові слів, формування фразового мовлення, розширення словника, введення в активний словник учнів дієслів, прикметників. Внаслідок порушення слухової функції, основними аналізаторами, які виступають у ролі компенсуючих, є зоровий аналізатор і тактильні відчуття дитини. При організації корекційних занять в дистанційному режимі майже неможливо в повному обсязі використовувати можливості тактильного сприймання і тісного тактильного контакту з дитиною. Більша частина матеріалу, що вивчається, переноситься на сприймання збереженим зоровим аналізатором. Таким чином, традиційні методики потребують перегляду і переосмислення в нових умовах безпекової ситуації.

У процесі роботи при дистанційній формі навчання намагаюся добирати нові цікаві та ефективі форми роботи, працюю на різних освітніх платформах, таких, як: Wordwall, Miro, Canva, Pink Cat games, Learningapps тощо. Часто робота на заняттях є доволі одноманітною, це пов’язано з необхідністю постійних багаторазових повторів матеріалу для кращого запам’ятовування слів, фраз. Здобувачі освіти вже з початкової школи є активними користувачами різноманітних освітніх платформ, мобільних застосунків, ігор, месенджерів тощо. Використання інтерактивної діяльності на індивідуальних заняттях дозволяє нам підвищити мотивацію до усного говоріння.

Візуалізація навчального матеріалу має особливе значення саме для учнів з порушеннями слухової функції і є практично єдиним джерелом отримання інформації під час онлайн навчання. Коли учні зацікавлені в тому, що вони роблять, в них виникає мотивація до більш активного користування усним мовленням. Щоб виконати ігрове завдання, пропоную учням обрати зображення, назвати певну дію, донести свою думку. Саме в цей час відбувається розвиток активного усного мовлення дитини.

Згідно з моїми спостереженнями, у мовленні дітей початкової школи

спостерігається недостатня кількість дієслів. Для розширення запасу саме дієслів використовую інтерактивні вправи (наприклад, “Колесо звуків”), де для того, щоб розпочати чи продовжити гру, необхідно проговорити команди (“Крутити”, “Продовжити”, “Виключити” “Здати відповіді”, “Показати відповіді”, “Почати знову”.). Під час закріплення правильної вимови певного звуку відбувається активне усне проговорювання дієслів. Багаторазове повторення дієслів і фраз у процесі активної діяльності дає мені змогу швидко збільшити активний словник учнів.

Застосування онлайн інструментів графічного дизайну на індивідуальних заняттях дозволяє разом з учнями створювати яскраві презентації. Здобувачі освіти з порушеннями слухової функції можуть самостійно обирати зображення за темою, яку пропоную, створювати власне сюжетне зображення тощо. Школярі мають змогу підписати зображення, додати до тексту закінчення речення, вставити пропущене слова, обрати потрібне слово тощо.

Таким чином, використання сучасних інтерактивних видів діяльності на онлайн заняттях підвищує зацікавленість учнів, мотивацію, сприяє розвитку активного усного мовлення, що є основною метою корекційної роботи.

Список літературних джерел.

1. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога // Дефектологія. – 2004.

2. Коломоєць А.О., Луценко Л.М., Романовська О.О., Корочкова Н.П., Біланова О.А. (2022). Педагогам: організація дистанційного навчання в умовах воєнного часу для дітей з порушеннями слуху. Режим доступу https://mon.gov.ua/ua/news/pedagogam-organizaciya-distancijnogo-navchannya-v-umovah-voyennogo-stanu-dlya-ditej-iz-porushennyam-sluhu

3. Кульбіда С.В. Нове законодавство України щодо забезпечення прав глухих як лінгвістичної меншини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць. № 10 (12) 2013.

Жук Валентина Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Слуховий канал – один з основних провідників отримання інформації з навколишнього світу і про навколишній світ. У науковій літературі поняття «розвиток» розглядається як складний інволюційно-еволюційний рух; становлення функції у процесі життєдіяльності; якісне оновлення; зміни, які відбуваються з часом у психіці та поведінці людини завдяки біологічному дозріванню організму під впливом соціокультурного середовища (С. Гончаренко, О. Дорошенко, О. Заставна, О. Савченко та ін.).

Розвиток слухового сприймання науковці пов'язують із сформованістю навичок зосередженого слухання (слухової уваги), запам'ятання акустичних сигналів (слухової та слухо-мовленнєвої пам'яті), слухового контролю. Зокрема, розвиток слухового сприймання усного мовлення відбувається завдяки формуванню навичок сприймання, розрізнення та запам'ятання фонематичних одиниць (йдеться про розвиток фонематичних процесів - фонематичного сприймання, фонематичної уваги, фонематичної пам'яті), обробки звукових сигналів, слухоартикуляційної координації. Саме на цій основі відбувається практичне ознайомлення з компонентами мовної системи, зростає швидкість обробки інформації, що надходить у словесній формі, поступово покращується розуміння зверненого мовлення (G. Diller, N. Cohen, P. Guberina, L. Grammatico, D. Horn, О. Савченко та ін.).

Ще один важливий термін, яким ми послуговуємося – «слухомовленнєвий розвиток». Слухомовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху визначають як опанування мовлення дітьми з порушеннями слуху з опорою на слухові враження або на слуховій основі. Робиться наголос на тому, що слухові враження, достатні для розвитку мовлення на слуховій основі, забезпечуються з

допомогою засобів слухопротезування. Акцентується увага на оптимальності термінів (щонайшвидше після виникнення порушення, при вродженому порушенні – у перші місяці життя) і способів слухопротезування (високотехнологічні, підібрані з врахуванням індивідуальних особливостей засоби слухопротезування, індивідуальні слухові апарати або системи імплантаційного слухопротезування; при двобічному порушенні – білатеральне слухопротезування).

Одним з головних чинників впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху визнається характер корекційно-розвивального впливу. Під впливом тренування завдяки нейропластичності центральної нервової системи відбувається активізація так званого «слухового резерву», порушена слухова функція удосконалюється. Слух і мовлення утворюють єдину слухомовленнєву систему, яка ґрунтується на взаємозв'язку слухового сприймання і мовленнєвоартикуляційних механізмів. Тональний слух і мовленнєвий слух не завжди є співмірними, маючі однаковий ступінь порушення слуху, різні люди можуть краще або гірше сприймати мовлення на слух (знайомий словник та розуміння значення граматичних конструкцій забезпечують можливість моделювати висловлювання, спираючись на сприйняті, впізнані ознаки). Розвиток мовлення є і однією з цілей, і одним із засобів розвитку слухового сприймання (А. Льове, К. Луцько, О. Савченко, W. Asp, P. Guberina, E. Deignan, M. Pansin, Y. Bat-Chava, D. Martin, J. Kosciw та ін.).

Основними об'єктами та, водночас, завданнями комплексного впливу на здатність сприймати і усвідомлювати звуки є розвиток пізнавальних процесів та функцій, які є базовими для сприймання та інтерпретації акустичних сигналів (слухової уваги, фонематичного слуху, слухової пам'яті); формування навичок використання слухового потенціалу для орієнтації в акустичному середовищі та розуміння усного словесного мовлення; розвиток усіх видів та форм словесного мовлення як підґрунтя для розуміння зверненого усного мовлення на слуховій основі (розвиток словесного мовлення і слухового сприймання мовлення визнано взаємопов'язаними і взаємозумовленими); використання контекстуальних ознак та різних відчуттів (зорового, тактильного, сприймання вібрацій тощо) для

інтерпретації звукової інформації (В. Жук, О. Круглик, К. Луцько, Л. Фомічова та ін.)

Кожна дитина має свої специфічні слухомовленнєві потреби (труднощі), проходить етапи слухомовленнєвого розвитку у своєму темпі, який залежить від контекстуальних умов (стан слуху, особливості супроводу, мовленнєві здібності, мотивація тощо). Слухомовленнєвий розвиток може відбуватися асинхронно (один компонент розвинений краще і не потребує великих ресурсних витрат (часу, зусиль), інший гірше, формується повільно, вимагає тривалого вправляння). Отже, логічно припустити, що зміст корекційно-розвиткових занять не може визначатися віком дитини, роком навчання, натомість, має бути максимально індивідуалізованим та зорієнтованим на етап слухомовленнєвого розвитку.

Дієві технології розвитку слухового сприймання мають враховувати не лише ступінь втрати слуху, а наявні внутрішні та зовнішні ресурси. Серед критеріїв вибору освітніх технологій наразі на другий план відходять медичні (ступінь втрати слуху без врахування ефективності технічних засобів корекції), актуалізуються соціокультурні (якими є мовно-культурні традиції родини, чи є і як долаються комунікативні бар'єри у соціальному середовищі), набувають ваги технічні чинники (слухопротезована дитина чи ні, у який спосіб, якою є ефективність слухопротезування). Основна стратегічна мета технологій розвитку слухового сприймання – зробити слух «робочим» - навчити дитину використовувати слух у повсякденній життєдіяльності. Ми виокремили спільні риси сучасних технологій розвитку слухового сприймання: використання сензитивних періодів слухомовленнєвого розвитку (рання діагностика, раннє втручання), оптимальне за часом і способом слухопротезування, наскрізний характер впливу на розвиток слухового сприймання, родиноцентризм, опора на умовно-рефлекторну основу опанування мовлення, природну потребу у мовленнєвій взаємодії, слухоорієнтований стиль взаємодії дорослих з дитиною. Окрема група технологій слухомовленнєвого розвитку – слухоорієнтовані технології, що мають широку географію застосування (США, Австрія, Хорватія, Німеччина, Литва, Іспанія, Португалія, Австралія, країни

Африки та ін. До слухоорієнтованих відносимо природний слухоорієнтований усний підхід, аудіовербальну методику, верботональну систему, методи СУГ (слухай, учись, говори) та AVT (метод слухомовленнєвої терапії), інші.

Важливими є поведінкові патерни дорослих, які взаємодіють з дитиною, зокрема, аудіовебальне спрямування спілкування, пролонговане спостереження за слухомовленнєвою поведінкою дитини (спонтанне реагування на звуки, голосова, комунікативна поведінка тощо).

Позитивне тло для розвитку слухового сприймання і мовлення створюється завдяки доречному дозуванню слухового навантаження, за якого аудіальне і вербальне середовище є насиченим, але не перевантаженим, враховуються адаптаційні механізми і резерв слухової активності дитини.

Отже, під час роботи з розвитку слухового сприймання у полі зору маємо тримати слухові можливості (не тотожні стану порогів слухової чутливості), етап слухомовленнєвого розвитку й перспективу подальшого поступу, унікальні індивідуальні потреби конкретної дитини, забезпечувати аудіовербальну насиченість середовища, уникати перевантаження слухової системи.

Список літературних джерел:

1. Cohen N. Cochlear implant candidacy and surgical considerations. Audiol. Neurootol, 9 (4), 2004. 197-202. https://www.karger.com/Article/Abstract/78389

2. Diller G. et all. Study guide for educational staff working with hearing impaired children. Heidelberg : JAKS". 2005.

3. Guberina P. Verbotonal method. Zagreb: SUVAG. 2013. 503 p. http://www.artresor.hr/knjige/Contents/The_Verbotonal_Method.pdf

4. Horn D., Pisoni D., Sanders M. et al. Behavioral assessment of prelingually deaf children before cochlear implantation. Laryngoscope, 105, 2005. P. 1603-1611. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16148703/

В’ячеслав Заіка,
аспірант 3 року навчання,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

КОМБІНОВАНА ПСИХОФАРМАКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ОСІБ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є одним із найпоширеніших наслідків дії екстремальних психотравмуючих факторів, особливо серед військовослужбовців, переселенців, рятувальників та цивільних, які пережили бойові дії або катастрофи. Цей стан супроводжується тривалими емоційними, когнітивними та поведінковими порушеннями, які суттєво впливають на якість життя людини. Емоційна сфера при ПТСР зазнає системних змін: спостерігається підвищена тривожність, депресивність, дратівливість, почуття провини, емоційна нестабільність та труднощі у вираженні почуттів.

Одним із провідних напрямів відновлення психоемоційного стану є комбінована психофармакотерапія, яка поєднує фармакологічні методи з психотерапевтичними впливами. Такий підхід дає змогу не лише зменшити клінічні прояви ПТСР, але й сприяти гармонізації емоційної сфери, стабілізації настрою та підвищенню адаптаційного потенціалу особистості.

ПТСР розвивається як відстрочена або затяжна реакція на надзвичайно загрозливу ситуацію, що викликала сильний страх, безпорадність або жах. Основними проявами є:

- нав’язливі спогади про травматичну подію (флешбеки);
- уникання всього, що нагадує про травму;
- емоційне оціпеніння;
- постійне внутрішнє напруження, тривога, дратівливість, порушення сну.

Емоційна сфера осіб із ПТСР характеризується нестабільністю, амбівалентністю почуттів, схильністю до афективних вибухів або, навпаки, емоційного згасання.

З точки зору нейропсихології, такі зміни пов’язані з дисфункцією лімбічної системи (зокрема мигдалини та гіпокампа) і порушенням регуляції

серотонінової, дофамінової та норадренергічної систем. Це призводить до хронічного підвищення рівня стресу, депресивних станів і зниження здатності до емоційної саморегуляції.

Патогенетичні механізми ПТСР пов’язані з дисфункцією нейромедіаторних систем: серотонінової, норадренергічної, дофамінової), дисбалансом стрес-реакцій гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі та зміненими нейропластичними процесами у структурах мозку (гіпокамп, мигдалина, префронтальна кора.

Психофармакотерапія є базовим компонентом лікування ПТСР, оскільки дозволяє впливати на біохімічні механізми емоційних порушень. Основні групи препаратів, що застосовуються:

- селективні інгібітори зворотного захоплення серотоніну (SSRIs) — сертралін, пароксетин, флуоксетин (вони зменшують тривогу, депресивність і емоційну напруженість);

- селективні інгібітори зворотного захоплення серотоніну та норадреналіну (SNRIs) – венлафаксин, дулоксетин. Допомагають відновити енергетичний потенціал, мотивацію, стабілізують емоційний фон;

- анксіолітики (транквілізатори) – використовуються короткочасно для зменшення вираженої тривоги, страху, порушень сну;

- стабілізатори настрою (нормотиміки) – застосовуються при емоційній нестабільності, гіпервозбудженні.

Фармакотерапія створює основу для зниження інтенсивності симптомів, однак без паралельного психотерапевтичного втручання не забезпечує глибинної корекції емоційної сфери.

Комбінована психофармакотерапія – це поєднання медикаментозного лікування з психотерапевтичними, поведінковими та психоосвітніми заходами. Її метою є синергійний вплив на біологічні, психологічні та соціальні механізми формування ПТСР.

Найчастіше комбіноване лікування вміщує:

- фармакологічну підтримку, яка стабілізує настрій, знижує рівень тривоги й агресивності;

- когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), що допомагає переосмислити травматичний досвід і змінити неадаптивні переконання;

- EMDR-терапію (десенсибілізацію і переробку травми рухами очей), яка сприяє інтеграції травматичних спогадів у безпечний контекст;

- арт- і тілесно-орієнтовані методики, що дозволяють виразити пригнічені емоції невербально.

Такий підхід забезпечує комплексне відновлення емоційної сфери: від зниження патологічної тривоги до відновлення здатності відчувати позитивні емоції.

Корекція емоційної сфери у пацієнтів із ПТСР має багатовимірний характер і може містити:

- формування навичок емоційної ідентифікації (усвідомлення власних почуттів);

- розвиток емоційної регуляції через навчання технік релаксації, дихання, самоспостереження;

- відновлення довіри до себе та світу, зменшення почуття провини й сорому;

- формування адаптивних копінг-стратегій замість уникання.

Психотерапевтична робота значно ефективніша, коли пацієнт уже перебуває в стабільнішому емоційному стані, чого досягають саме завдяки фармакотерапії.

Сучасні клінічні дослідження (APA, WHO, NICE) підтверджують, що комбіноване застосування медикаментозного лікування та психотерапії забезпечує:

- швидше зниження симптомів тривоги та депресії;

- зменшення ризику рецидивів;

- покращення когнітивних функцій і соціальної адаптації;

- більш стійкий терапевтичний ефект у довгостроковій перспективі.

Комбінований підхід також сприяє підвищенню мотивації пацієнта до участі в терапії, знижує рівень емоційного вигорання у спеціалістів і покращує загальні показники реабілітації.

Таким чином, посттравматичний стресовий розлад є багатокомпонентним психічним станом, який порушує емоційну, когнітивну й соціальну сферу особистості.

Ефективна корекція емоційних порушень потребує комплексного підходу, що враховує як біологічні, так і психологічні аспекти розладу.

Комбінована психофармакотерапія забезпечує синергетичний ефект між медикаментозною стабілізацією емоційного стану та глибинною психотерапевтичною обробкою травматичного досвіду. Застосування цього підходу сприяє зниженню рівня тривожності, депресивності, відновленню емоційної виразності та соціальної активності пацієнтів.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку індивідуалізованих протоколів комбінованої терапії з урахуванням типу травматичного досвіду, вікових і особистісних особливостей.

Список літературних джерел.

1. Вінс В.А., Суворова А.Г. Можливості профілактики та корекції посттравматичного стресового розладу у дорослих // Науковий вісник 72 Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2023. № 4. С. 10–13.

2. Волошин П.В., Марута Н.О. Основні напрямки наукових розробок в неврології, психіатрії та наркології в Україні // Український вісник психоневрології. 2017. Т. 25. Випуск 1.С. 10-18.

3. Гільман А., Кулеша Н. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР): теорія, діагностика та практичні аспекти психотерапії // EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Pacstwo i Spoieczecstwo. 2020. Issue 4. С. 133– 157

4. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога. Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2018. 310 с.

5. Посттравматичний стресовий розлад : посібник / Венгер О.П., Ястремська С.О., Рега Н.І. та ін. Тернопіль: ТДМУ, 2016. 264 с.

Іванова Л.О.,
Вчитель початкових класів вищої категорії,
«Вчитель-методист»,
Комунальний заклад
"Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр "Довіра"
Криворізької міської ради

м. Кривий Ріг, Україна

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Реформа Нової української школи включає в себе активний процес формування в учнів ключових компетентностей, найважливіших для успішного життя. Компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні необхідних життєвих компетентностей є провідним у Концепції Нової української школи .

Серед представників психологічної школи не існує єдиної думки щодо визначення поняття «життєва компетентність особистості» та шляхів її формування. Дослідники І. Бех, В. Ляшенко, Т. Поніманська розглядають становлення життєвої компетентності як процес засвоєння моральних норм, духовних цінностей, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого формується система внутрішніх регуляторів, морально-ціннісне ставлення до життя [3]. Представники соціокультурного підходу процес становлення життєвої компетентності розглядають як трансляцію культурних надбань людства, передачу соціального досвіду від покоління до покоління (І. Зязюн, О. Кононко, О. Савченко, І. Ящук). При цьому відзначають стихійний вплив середовища і необхідність спеціально організованого навчально-виховного впливу. Зокрема, І. Ящук наголошує, що життєва компетентність передбачає знання, вміння та життєвий досвід, які необхідні для вирішення чисельних життєвих завдань [4]. Натомість О. Кононко вказує, що життєва компетентність є новою стратегією, яка змінює мету освітнього процесу, а також спрямовує зусилля педагогів на забезпечення кожній дитині певних умов для оволодіння важливою наукою і мистецтвом життя. [4]. У цілому, науковці одностайні у твердженні, що життєва компетентність передбачає досить складне утворення, яке охоплює вміння

орієнтуватися в соціальних ситуаціях, а також здатність обирати відповідні й ефективні способи вирішення життєвих проблем.

Незалежно від своїх здібностей і рівня розвитку кожна дитина має право на успіх у житті, максимальне розкриття власних здібностей. В умовах запровадження Концепції Нової української школи виникає потреба в зміні освітніх пріоритетів щодо навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку і в спеціальних закладах освіти.

Найважливішим завданням початкової освіти молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є всебічний розвиток та виховання особистості шляхом формування загальноосвітніх, соціально-адаптивних, життєво необхідних умінь та навичок. У світлі цього значно підвищується необхідність формування в учнів спеціальних закладів освіти життєвої компетентності як необхідної передумови їх подальшої успішної соціальної адаптації.

Сучасні дослідження науковців з олігофренопедагогіки містять вагомі експериментальні дані щодо проблеми інтеграції та соціалізації учнів з порушенням інтелектуального розвитку в суспільство (В. Бондар, П. Горностай, А. Колупаєва, В. Коваленко , В. Ляшенко, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.). Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями досліджують Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.

Не заперечуючи безумовну значущість проведених досліджень, проблема формування життєвої компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами інтегрованого навчання спеціально не вивчалась.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленими у процесі дослідження суперечностями:

– між об’єктивною потребою суспільства в особистості з порушенням інтелектуального розвитку, яка володіє життєвою компетентністю, та недостатнім рівнем її сформованості в здобувачів освіти;

– між педагогічним потенціалом інтегрованого навчання як засобу

формування зазначеної компетентності та недостатнім його використанням в освітньому процесі спеціальної школи;

– між нагальною потребою шкільної практики в науково-методичному забезпеченні формування життєвої компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку й недостатньою розробленістю його в педагогічній науці.

Головною метою початкової освіти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання в основній школі [5].

Аналіз Типових освітніх програм для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку програм (розроблених під керівництвом О. Чеботарьової), визначення змісту корекційно-розвиткової роботи в умовах системи спеціальної освіти дозволив простежити зміни у підходах до визначення ключових та предметно-орієнтованих компетентностей.

У програмах визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу. До кожного предмета чи інтегрованого курсу представлено корекційно-розвивальні завдання та прийоми, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

Вперше у Типових програмах для навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями представлена окремо життєва компетентність, що охоплює результати сформованості в учнів пізнавальних та соціально-адаптивних здібностей відповідно до мети та змістового наповнення освітньої галузі.

Життєва компетентність, як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі інтегрування у соціальне оточення цілісно

реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті в процесі корекційно-розвивального навчання, набуває інтегративного значення в реалізації оновленого освітнього змісту.

Враховуючи інтегрований характер компетентностей, у процесі реалізації Типової освітньої програми рекомендується використовувати внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу вмінь у нові ситуації. Саме тому однією з новацією, яка входить у практику навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу в навчанні. Перехід від традиційного навчання предметів до навчання на засадах інтеграції – шлях до реалізації принципів спеціальної освіти.

З метою формування життєвої компетентності інтеграцію навчання в освітньому процесі спеціальної школи було визначено через:

- проведення інтегрованих уроків ;
- виконання учнями інтегрованих завдань міжпредметного змісту, міжпредметних навчальних проєктів;
- організацію та проведення тематичних днів та тижнів.

В процесі організації навчання були визначені загальні психолого-педагогічні умови формування життєвої компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями:

- створення комфортного психологічного клімату: атмосфери довіри і підтримки;
- дотримання основних принципів корекційної психо-педагогіки;
- детальний аналіз навчальної програми;
- ретельне планування кожного інтегрованого уроку, виділення головної мети та міжпредметних завдань.
- добір оптимальних форм та методів навчання;
- застосування діяльнісного підходу в навчанні;
- оптимальне навантаження учнів враженнями.

Можна вважати, що застосування інтегрованого підходу під час організації освітнього процесу дозволить педагогу урізноманітнювати форми і методи

роботи, позбавлятися шаблонів; дасть змогу враховувати специфіку навчального матеріалу, індивідуальні й типологічні особливості; створить умови для формування життєвої компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Використання інноваційного змісту інтегрованого навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи , на нашу думку, сприятиме забезпеченню умов для тісного взаємозв'язку між навчанням та розвитком учнів, що матиме позитивний вплив на формування їхньої життєвої компетентності. Інтеграція спонукатиме шукати нові, оригінальні форми та корекційні методи навчання, виховання і розвитку учнів з особливими освітніми потребами і потребує більш глибокої методичної розробки інтегрованих процесів між навчальними предметами в початковій школі та подальших наукових досліджень.

Список літературних джерел.

1. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова [та ін.]. Київ : Контекст, 2000. С. 29–33.

2. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. : наук.-метод. зб. / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова [та ін.]. Київ : Контекст, 2000. С. 44–47.

3. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: наук.-метод. зб. / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова [та ін.]. Київ : Контекст, 2000. С. 14–19.

4. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

5. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. /авт. кол.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко [та ін.] ; за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

6. Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс] : наказ Мін-ва освіти і науки України від 19.09.2022 р. № 836. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-specialnih-zzso-dlya-osib-iz-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku-ta-viznannya-takimi-sho-vtratili-chinnist-deyakih-nakaziv- ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini (дата звернення: 04.10.2023).

Лаура Іващенко,
вчитель української жестової мови,
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-НОСІЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТА «УКРАЇНСЬКА ЖЕСТОВА МОВА»

Сучасна освіта дедалі більше спирається на принципи багатомовності, культурного різноманіття, організації безбар'єрності, багатющий досвід якого нам презентує євроінтеграційний курс України [1,2]. Для дітей з порушеннями слуху особливого значення набуває рідна мова – українська жестова мова (УЖМ). Саме вона забезпечує формування не лише мовної компетентності, а й культурної та національної ідентичності глухої особистості в контексті здійснення системної освітньої жестомовної політики і практики [3].

Важливим у напрямі забезпечення фаховими кадрами є питання про те, хто має викладати УЖМ? Досвід багатьох країн свідчить, що найефективніше навчання відбувається тоді, коли його здійснюють носії мови. Це можуть бути глухі педагоги, для яких УЖМ є рідною, або представники сімей глухих (зокрема діти глухих батьків – CODA). За таких умов навчання УЖМ носіями мови за модельними програмами, і посібником має низку переваг:

- учні отримують рідну, а не кальковану форму мови;
- діти бачать позитивний приклад успішної глухої людини;
- у процесі викладання передається не лише семантика, а й культурні смисли, цінності, традиції та емоційні нюанси жестових одиниць [4,5].

Величезна роль учителя-носія жестової мови, котрий нині на вагу золота, є носієм УЖМ і виконує особливу місію в освітньому процесі. Він гарантує і автентичність мови (лише носій здатен відтворювати природний мовний потік із властивими йому просторовими структурами, немануальними компонентами, кінетичними, семантичними, граматичними особливостями. А в нинішніх умовах і застосування новожестів з числа дерусифікованих, які надходять на заміну старожестам); і передачу культурних надбань, оскільки УЖМ, як і будь-яка інша національна жестова мова, є носієм історії, традицій, способу мислення

глухої спільноти. Саме тому носій мови є водночас носієм культури; і соціального моделювання, адже для глухої дитини надзвичайно важливо бачити перед собою приклад дорослої людини, котра реалізувалася у професії та зберігає свою мовну ідентичність. Це формує мотивацію до розвитку та впевненість у власних можливостях.

На наш погляд, є чіткі чинники-переваги викладання УЖМ носіями:

а) уроки (заняття) насичені особливою комунікативною діяльністю емоційно насиченого позивного налаштування і комфорту природного середовища, де учні опановують правильну граматику й природний синтаксис української жестової мови; засвоюють просодичні складові – вирази обличчя, рухи тіла, емоційне забарвлення жестових одиниць, як невід'ємних компонентів кінетичного патерну [6]; б) навчальний процес стає більш живим і наближеним до реальних ситуацій невимушеного спілкування; підвищується статус УЖМ у свідомості глухих дітей, вона сприймається як повноцінна цінність, а не допоміжний засіб.

Разом з тим, як засвідчив системний моніторинг [7], проведений у відділі української жестової мови, існують певні труднощі на на шляху удосконалення системного викладання УЖМ носіями:

- недостатня кількість кваліфікованих учителів-носіїв;
- відсутність системної методичної та навчально-дидактичної підтримки;
- нерівноправне ставлення до глухих педагогів у загальноосвітніх спеціальних закладах та ін.

До цього списку можна додати відсутність програмного забезпечення для дошкілля, початкової, старшої шкіл, яке б розроблялося творчими колективами авторів з числа носіїв мови. Це надзвичайно важливо, оскільки учитель-носій української жестової мови – це не лише педагог, а й зберігач культурної спадщини глухої спільноти, провідник ідентичності та приклад для наслідування молодшими здобувачами освіти. Його роль у процесі викладання предмета «Українська жестова мова» є ключовою, оскільки саме він формує мовну, культурну й особистісну основу для майбутнього розвитку глухої молоді.

На підставі зазначеного висновуємо, що підготовка та залучення вчителів-носіїв до освіти глухих на всіх рівнях має стати пріоритетом державної освітньої жестомовної політики і практики. Це сприятиме створенню справжнього інклюзивного середовища, де кожна глуха дитина матиме доступ до рідної мови, а отже – до повноцінної освіти та інтеграції в суспільство.

Список літературних джерел.

1. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., & Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *116*(4), 29-44. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194
2. Кульбіда С.В. (2024). Європейське планування мовної політики: від прав до можливостей користувачів жестових мов. *Особлива дитина: навчання і виховання,115(3), 36-49*. https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.183
3. Воробель Г.М. (2022). Спільнота дітей з порушеннями слуху в Україні: забезпечення права на якісні освітні послуги. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. Collection of scientific papers «SCIENTIA», 52-55. Вилучено з https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/22.04.2022/734
4. Кульбіда, С., Біланова, О., & Іващенко, Л. (2023). «Українська жестова мова» - упровадження нового державного стандарту У 5-6 класах нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання, 109(1), 33-60*. https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.127 Режим доступу http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/127/106
5. Біланова О.А., Іващенко Л.Д., Дяків С.М. (2024). Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) 5 клас (у 2-х частинах). Київ: Атлант, 2024. https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers- pdruchnikv/5-klas-nush/pdruchniki-ta-posbniki-dlya-osb-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami/ukranska-zhestova-mova-navchalniy-posbnik
6. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Адамюк Н.Б. (2024). Українська жестова мова: *жестівник*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 260 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740876/
7. Моніторинг потреб жестомовної практики у реалізації операційного плану Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (Розпорядження КМ України від 7 червня 2024 р. № 527-р.). Відділ української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?page_id=621

Ілляшенко Тамара Дмитрівна,
кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,
м. Київ, Україна

СПЕЦІАЛЬНІ КЛАСИ У СИСТЕМІ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Як вітчизняний, так і набагато більший світовий досвід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), свідчить, що сьогодні воно не може бути однаково продуктивним в усіх випадках і для всіх дітей з ООП, що різні форми спеціального навчання — спеціальна школа і спеціальний клас у закладі загальної освіти — не втрачають своєї актуальності і практикуються переважною більшістю країн. При цьому для окремих дітей цієї категорії ефективними виявляються різні способи поєднання інклюзивного і спеціального навчання залежно від динаміки розвитку і здобуття освіти дитиною.

У системі різних форм навчання дітей з ООП надзвичайно важливе місце займають спеціальні класи як ланка, через яку найкраще здійснюється взаємозв'язок між інклюзивним і спеціальним навчанням.

Щільна взаємодія різних форм навчання дітей з ООП потребує єдності у базисних питаннях побудови їхньої освіти. Такою є спрямованість будь-якої форми навчання на забезпечення соціальної інклюзії учнів та підпорядкованість цьому завданню змісту освіти і виховання, в той час як побудова освітнього процесу визначається певною формою навчання.

Базисною для всіх форм навчання є і психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей з ООП, яка лежить в основі єдності освітніх програм і завдань виховання.

Потреба єдності методологічних засад у функціонуванні різних форм навчання дітей з ООП, очевидно, добре усвідомлювалась і розробниками нового Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти. [3], оскільки зроблена спроба об'єднати інклюзивні і спеціальні класи на основі нещодавно розробленого і не апробованого як слід

методичного забезпечення функціонування інклюзивного навчання в Україні, основним у якому є «визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» [1, с. 7].

Назване методичне забезпечення функціонування інклюзивного навчання дітей з ООП розроблялося в той час, коли останнє бачилося як таке, що йде на зміну спеціальному. Тому безжально були відкинені вітчизняні засади розуміння порушеного розвитку дитини і методів його корекції, які лежать в основі психолого-педагогічної діагностики. Фактично зруйновано психолого-педагогічну діагностику у системі освіти дітей з ООП.

Тимчасом з діагностикою прямо пов'язані програми навчання, бо вони створюються у відповідності з психологічними особливостями дітей з різними психофізичними порушеннями розвитку. Якщо замість діагнозу залишається проста констатація труднощів у навчанні конкретної дитини як її індивідуальної особливості, то немає і типових проявів та взаємозв'язків між ними, а відтак немає і прогнозу. Тому не залишається нічого іншого, як навмання адаптувати для неї шляхом проб і помилок програму закладу загальної середньої освіти. У такій адаптації програми навряд чи є місце корекційному компоненту, бо без діагнозу залишаються непоясненими самі труднощі дитини у навчанні.

Результатом зосередженості виключно на інклюзивному навчанні стало створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), сама назва яких свідчить про їхнє призначення обслуговувати цю єдину форму навчання. Користь засад здійснюваної у цих закладах оцінки (діагностики) розвитку дітей з ООП є проблематичною і для інклюзивної освіти, про що свідчать перші розвідки у практиці їх застосування [2]. Щодо ж спеціального навчання, зокрема, створення і функціонування спеціальних класів, засади психолого-педагогічної діагностики, які діють в ІРЦ, зовсім непридатні. Тому, щоб створити спеціальний клас, доводиться звертатися до медичної діагностики, яка в системі інклюзивного навчання відкинена як дискримінаційна.

Труднощі узгодження засад функціонування спеціальних класів із засадами функціонування інклюзивних класів, очевидно, зумовили аж два з половиною роки зволікань, перш ніж новий Порядок їх створення набрав

чинності, хоч неузгодженість так і залишилась.

Підведення під спеціальні класи методичних засад інклюзивного навчання, зокрема, адаптування для них навчальної програми закладів загальної середньої освіти мало що залишає від їхніх корекційно-педагогічних функцій, задля яких вони створюються. Фактично розривається зв'язок між спеціальними класами і спеціальними школами, ізоляція яких поглиблюється. А тимчасом вони мали б бути методичним осередком спеціального навчання. У цих умовах годі сподіватися на взаємодію між різними формами навчання, зокрема комфортний перехід дітей від однієї форми навчання до іншої чи відвідування окремих занять у різних його формах.

Нерозв'язаність методологічних суперечностей між різними формами навчання виразно виступає в обґрунтуванні Заявки на реалізацію інноваційного освітнього проекту на всеукраїнському рівні за темою «Психолого-педагогічне забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інноваційних моделей надання їм освітніх послуг», у центрі уваги якої є апробація по-новому створених спеціальних класів [4]. Досить детально викладені вітчизняні теоретико-методологічні основи реалізації названого проекту [4, с. 5] є чисто декларативними, бо функціонування різних форм навчання дітей з ООП залишається побудованим на хисткому ґрунті інклюзивного навчання, яке діє у нашій країні сьогодні.

Інклюзивна освіта в усіх важливих документах, які уже прийняті на державному рівні, визнається безапеляційно пріоритетною, і на цьому тлі місце і перспективи подальшого функціонування спеціальної освіти залишаються проблематичними. Досить звернутися до нещодавно прийнятої Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, щоб переконатися, що усі зусилля спрямовуються на його утвердження та пропагування серед батьків дітей з ООП і широкої громадськості [5]. Тому поки що визнання помилковим «сприйняття інклюзивної освіти як загрози для існування спеціальної освіти» [4, с. 2] виглядає знов-таки не більше, як декларація, бо усунення цієї загрози передбачає подолання цілої низки уже створених перепон у вигляді різних інституцій, які регулюють впровадження

інклюзивного навчання.

Реальним шляхом створення системи різних форм навчання дітей з ООП, здатних взаємодіяти, є забезпечення єдності теоретико-методологічних засад, які на практиці починаються з науково обґрунтованих засад психолого-педагогічної діагностики. Психолого-педагогічний діагноз є системоутворювальним фактором у побудові системи освіти і розвитку дітей з ООП.

У психолого-педагогічну діагностику розвитку дітей з ООП необхідно повернути безпідставно відкинені її засади, які мають під собою потужну науково-методичну базу, закладену працями Л. С. Виготського і розвинену, зокрема, численними вітчизняними його послідовниками. Відповідно до цих засад процес психолого-педагогічної діагностики полягає у розкритті причиново-наслідкових залежностей між різними проявами психологічних особливостей дитини та факторами середовища, під впливом яких вони формувалися. Розкрити ці залежності означає встановити первинні порушення психічних функцій і похідні від них. Тому диференціація особливостей розвитку дітей з ООП відбувається на основі встановлення первинного порушення незалежно від форми їхнього навчання.

Список літературних джерел.

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавічютє Е. А. та ін.. 2021. 200 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf

2. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д. З досвіду вивчення практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету* : збірник. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 37. 164 с. С. 137–141. URL: http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v37/33.pdf

3. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : наказ МОН України від 22.08.2024 року, № 1182. Дата оновлення 04.07.2025 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text (дата звернення: 16.10.2025).

4. Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Психолого-педагогічне забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інноваційних моделей надання їм освітніх послуг» у жовтні 2024 – вересні 2026 років : наказ МОН України від

28.11. 2024 р. № 1678. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho- osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-psykholoho-pedahohichne- zabezpechennia-iakisnoi-osvity-ditei-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v- umovakh-in (дата звернення: 16.10.2025).

5. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : розпорядження Кабінету міністрів України від 7 червня 2024 року № 527. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 16.10.2025).

Казачінер Олена Семенівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри здоров'я людини, реабілітології
і спеціальної психології,

Бойчук Юрій Дмитрович,
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України, ректор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна

НАПИСАННЯ КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТВОРІВ: ОСНОВНІ ПОМИЛКИ

Казкотерапія – потужний інструмент, який може допомогти дітям подолати різні труднощі. Але його ефективність залежить від правильного застосування. Важливо пам'ятати про можливі помилки та уникати їх, щоб казка справді принесла користь.

Використання казок та історій не завжди достатньо. У складних випадках казка – допоміжний інструмент, її використання передбачає відмови від інших форм медичної чи психологічної допомоги.

Вдало написана терапевтична історія лише запускає процес зміни і потребує роботи у майбутньому й подальшої підтримки.

Мета дослідження полягає в окресленні типових помилок, яких автор може припуститися під час створення психокорекційної або терапевтичної казки.

У сучасних наукових розвідках бракує висвітлення поширених помилок, що припускають під час написання психокорекційних або терапевтичних казок. Проте, на нашу думку, цей аспект посідає важливе місце у практиці казкотерапії.

Так, у методичних рекомендаціях О. Казачінер [1] розкриваються особливості написання казкотерапевтичних творів та історій для дітей різного віку, представлено особливості розробки казкового твору та казкової історії, створення героїв терапевтичної казки та їх життя, а також специфіку написання різних жанрів казкових творів та історій для дітей різних вікових груп.

Також заслуговує на увагу дослідження С. Карпенко [2, с. 123], у якому зазначено, що залежно від виду (про тварин, чарівні, побутові), казки мають межі фантазування й усталену структуру, із порушенням яких втрачається не лише жанрова особливість, а й функціональне призначення текстів.

Л. Рубан [4, с. 339] зазначає, що терапевтична метафора передбачає певні етапи, які логічно випливають один з одного. Крім того, Л. Рубан наголошує на тому, що під час створення казки дорослі стикаються з проблемою, коли вони не мають жодної ідеї щодо казкової історії [4, с. 340].

Надзвичайно цікавим дослідженням у контексті порушеної проблеми є наукова праця О. Поденко [3], у якій авторка пропонує критерії успішності написання терапевтичної казки: ефективність, лаконічність, стилістична відповідність, морально-виховний потенціал та емоційна прив'язка до героя казки, а також виявлено психологічні предиктори готовності майбутніх психологів до написання терапевтичної казки, серед яких найбільш впливовими виявились вербальна креативність, комунікативна емоційність, здатність до управління емоціями в структурі емоційного інтелекту, внутрішня мотивація в оволодінні професією психолога [3, с. 2-3].

Ось деякі поширені помилки, яких припускаються під час написання психокорекційних і терапевтичних казок:

• Надто прямолінійне вирішення проблеми: замість того, щоб дозволити дитині самій знайти вихід, казка може давати чітку та однозначну пораду, позбавляючи її можливості для самостійного аналізу та зростання.

• Занадто складна мова та образи: казка має бути написана зрозумілою для дитини мовою, без складних конструкцій та термінів. Терапевтична і психокорекційна казка мають бути доступними для розуміння дитини. Використання складних метафор, абстрактних понять і незрозумілих дитині

аналогій може збити її з пантелику і знизити терапевтичний і психокорекційний ефект.

• Прямолінійність та повчальність: казка не повинна бути схожа на повчальну лекцію. Занадто явне нав'язування моралі та готових рішень може викликати у дитини опір та відторгнення. Важливо, щоб дитина сама дійшла розуміння проблеми і знайшла свій вихід із ситуації. Занадто очевидне моралізаторство може зробити казку нудною та нецікавою. Краще, щоб мораль випливала із сюжету, а не була явно заявлена.

• Ігнорування емоційного досвіду дитини: терапевтична казка повинна відображати та враховувати почуття та переживання дитини. Якщо казка не стосується її емоційної сфери, вона не буде ефективною. Використання шаблонних персонажів та сюжетів: казка має бути оригінальною та цікавою. Шаблонні персонажі та сюжети не зможуть зацікавити дитину та не допоможуть їй вирішити її проблеми.

• Нудний сюжет та брак інтересу: якщо казка не захоплює увагу дитини, вона зможе надати терапевтичного впливу. Сюжет повинен бути динамічним, цікавим і містити елементи, які близькі і зрозумілі дитині.

• Невідповідність віку та особливостям дитини: терапевтична казка має бути адаптована під вік та індивідуальні особливості дитини. Сюжет, стиль оповідання та образи, що використовуються, повинні відповідати її рівню розвитку та враховувати її інтереси.

• Забути про те, що казка має бути терапевтичною. Ігнорування проблеми дитини: терапевтична казка має бути спрямована на вирішення конкретної проблеми, з якою зіткнулася дитина. Сюжет, герої та події мають бути обрані з урахуванням цієї мети. Якщо казка не торкається цієї проблеми, вона не зможе надати терапевтичного ефекту.

• Відсутність емоційного забарвлення: казку треба читати емоційно, щоб дитина могла «прожити» її разом із героями і краще зрозуміти її сенс.

• Відсутність зворотного зв'язку: важливо, щоб після прослуховування казки дитина мала можливість обговорити свої почуття і думки, поділитися своїми враженнями. Це допоможе зміцнити терапевтичний ефект.

• Непослідовність у розвитку сюжету: сюжет казки повинен розвиватися логічно і послідовно, щоб дитина могла легко стежити за розвитком подій та розуміти взаємозв'язок між ними.

• Порушення правил казкотерапії: важливо пам'ятати, що казкотерапія – це метод, який має свої правила та принципи. Недотримання цих правил може знизити ефективність казки.

• Читання без обговорення: після прочитання казки важливо обговорити її з дитиною, щоб вона могла поділитися своїми почуттями та думками.

• Неправильний вибір казки: не всі казки підходять для вирішення всіх проблем. Необхідно обирати казку, що відповідає конкретній проблемі дитини.

• Невміння адаптувати казку: іноді потрібно адаптувати казку під конкретну дитину, змінюючи імена, деталі, додаючи чи прибираючи елементи.

Усе сказане дозволяє дійти висновку про те, що казкотерапія – це потужний інструмент, який може допомогти дітям подолати різні труднощами. Але його ефективність залежить від правильного застосування. Важливо пам'ятати про можливі помилки та уникати їх, щоб казка справді принесла користь.

У дослідженні визначено такі поширені помилки під час створення терапевтичної або психокорекційної казки: надто прямолінійне вирішення проблеми, занадто складна мова та образи, повчальність, ігнорування емоційного досвіду дитини, використання шаблонних персонажів та сюжетів, нудний сюжет та брак інтересу, невідповідність віку та особливостям дитини, забування про те, що казка має бути терапевтичною, ігнорування проблеми дитини, відсутність емоційного забарвлення, відсутність зворотного зв'язку, непослідовність у розвитку сюжету, порушення правил казкотерапії, читання без обговорення, неправильний вибір казки, невміння адаптувати казку.

Список літературних джерел.

1. Казачінер О. С. Методичні рекомендації до написання казкотерапевтичних творів та історій для дітей: для здобувачів вищ. освіти першого (бакалавр.) та другого (магістер.) рівня спец. А2 «Дошкільна освіта», А3 «Початкова освіта», А6 «Спеціальна освіта». Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. 28 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18045

2. Карпенко С. Д. До дискурсу створення терапевтичної казки: традиції та новаторство. *Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. 2025. № 1(37). С. 123-128.

3. Поденко О.Ю. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до написання терапевтичної казки. Дис. … канд. психол. н. за спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, 2025. 256 с. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Rada/D_64_053_08/2025/Dis_Podenko.pdf

4. Рубан Л. М. Мистецтво творення терапевтичних казок. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 335-343.

Наталя Квітка,
канд. пед. наук, ст. дослідниця,
ст. н. сп. відділу інклюзивного навчання
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО СТАНУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми.

Низка реформ щодо просування інклюзивного навчання передувала прийняттю **Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання** на період до 2029 року в Україні. Незважаючи на умови воєнного стану, реформування інклюзивного навчання продовжується разом із визначенням пріоритетів та завдань для подальшого розвитку освіти.

Серед основних чинників виникнення ключових проблем щодо просування інклюзивного навчання є недостатній кадровий потенціал, незадовільний рівень фахової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, упереджене ставлення (міфи, страхи, стигми, стереотипи) до осіб з особливими потребами, а також ментальні бар’єри, які перешкоджають успішному професійному розвитку особистості педагога.

Метою **Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання** є забезпечення доступу до якісної освіти кожній особі з урахуванням

індивідуальних потреб і можливостей та створенням умов для розвитку її потенціалу. Стратегічна мета досягається на основі трьох стратегічних цілей, одна з яких полягає в отриманні кожною особою гарантованих державою освітніх послуг, спрямованих на розкриття її потенціалу, максимальний розвиток і соціалізацію, з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб. Забезпечується дана ціль наявністю професійних фахівців, в тому числі в органах виконавчої влади та органах місцевого самоврядування, які формують та реалізують збалансовану державну політику щодо розвитку інклюзивногонавчання на всіх рівнях.

Аналіз останніх досліджень із проблеми.

Активне впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній простір свідчить, що педагоги є ключовою ланкою в навчально-виховному процесі, а рівень їхньої професійної готовності до професійної діяльності має відповідати сучасним вимогам суспільства в цілому. А. Колупаєва розглядає готовність до педагогічної діяльності як результат позитивного ставлення до професії, що визначається системою мотивів до цієї діяльності. Серед ознак готовності вказуються моральні риси особистості; самостійність і творчість у процесі розв’язання професійних завдань. Інші сучасні українські вчені такі як Н. Софій, О. Таранченко, Ю.М. Найда та ін. формулюють сутність поетапного процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Спираючись на положення компетентнісного підходу, вони доводять зв'язок між готовністю педагогічних працівників і результативністю навчання дітей з ООП.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив різноманітність підходів учених до визначення структури готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії, що, на нашу думку, пояснюється складністю та багатоаспектністю цього явища. З урахуванням вимог і потреб сьогодення та чисельних поглядів науковців на оптимальний рівень функціонування педагогічних працівників в системі інклюзивного навчання та структуру їх готовності до надання освітніх послуг здобувачам освіти з ООП **компонентами педагогічної готовності** визначено: **мотиваційний, освітній,**

психологічний, творчий і практичний. Дані компоненти органічно взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного. Така цілісність якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, властивостей та станів допомагає якісно виконувати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

Концептуальні засади творчого компонента педагогічної готовності базуються на готовності вчителя до пошуку нових, нестандартних шляхів рішення педагогічних завдань, а також на розвитку специфічних рис мислення особистості, таких як креативність, гнучкість та оригінальність. Ця готовність формується на основі професійних знань, здібностей та мотивації, що дозволяє педагогу реалізувати свій творчий потенціал у професійні діяльності.

Метою статті є характеристика творчого компоненту педагогічної готовності в механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, що посідає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності матиме цінність лише тоді, коли воно засноване на наявності чітких, компетентних уявлень як про професію в цілому, так і про окремі дисципліни навчальної програми, а також способи оволодіння ними.

Виклад основного матеріалу.

Розглядаючи структуру педагогічної готовності до професійної діяльності, окрім ставлення до нього необхідно розглянути творчі здібності та особистісні характеристики педагогічного працівника. Вивчення творчості з погляду здібностей було розпочато у 1950 р. Дж. Гілфордом, який вважав, що творчість співвідноситься зі здібностями, які є найбільш характерними для творчих людей. У результаті досліджень творчих здібностей педагогів, низка вчених (С.М. Лобода, С.О. Сисоєва та ін.) окреслила здібності, які необхідні для творчої діяльності: гнучкість мислення, здатність до оцінки, легкість генерування ідей, здатність до передбачення, уяву (логічну, критичну, творчу), установку на сприйняття, домінанту, асоціативну діяльність мозку, пошук аналогій, висування гіпотез, інтуїтивність, критерій інформаційної повноти, комбінаторику,

антиципацію, самостійність. Дж. Гілфорд відзначає сприйнятливість до проблем, швидкість, гнучкість, оригінальність, здібності до оцінки та розробки тощо. Загалом у наукових джерелах перелічують понад сто творчих якостей особистості. На основі виділення їх головних нетотожних властивостей ми пропонуємо наступний блок творчих якостей особистості педагогічного працівника: позитивна Я-концепція, здатність до рефлексії, уявного обговорення протиріч, задуму, логіки та методів педагогічної діяльності; відкритість до нового знання; прагнення до досягнення, успіху, воля, емоційна стійкість; неконформність (свобода думки, самостійність), здатність до припущення, інсайту, осяяння, ага-реакції, ерудиція та загальна культура, прагнення системного бачення педагогічної дійсності, естетичний смак, працьовитість тощо.

Дослідження таких вчених як Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс, А. Маслоу та ін. показали, що творчий потенціал властивий всім людям, а не лише особливий дар обраних. Більшою чи меншою мірою вона притаманна кожній людині і потрібно лише зуміти розкрити його та розвинути. Факторами розвитку творчої діяльності визначаються соціальні фактори і фактори навколишнього середовища. Творчість – це тривала і складна серія внутрішньо взаємопов'язаних відносин між індивідуумом і навколишнім середовищем, які завершуються чимось новим. До зовнішніх факторів, поряд із соціальними та культурними традиціями суспільства, сімейними, виробничими умовами, відносять також навчання, у процесі якого розвивається творчий потенціал людини, використовуючи для цього спеціальні засоби.

Адже діти, які мають особливі освітні потреби можуть бути творчими і талановитими. Отже, працюючи з такими дітьми, сам педагог повинен мати творчу готовність. Зміст системи розвитку творчої готовності педагога має сприяти мобілізації творчих і креативних здібностей особистості, стимулюванню її творчої активності, реалізації її потенціалу та формуванню здібності особистості до саморозвитку. Готовність до творчості та креативу полягає у можливості самостійно, цілеспрямовано здійснювати та коригувати педагогічну персональну діяльність щодо досягнення проектного образу.

Творчий компонент готовності педагогічних працівників розглядаємо як здатність до інноваційної діяльності, що передбачає креативність, вміння розв'язувати складні задачі, рефлексію та ефективно застосовувати сучасні педагогічні технології; творче мислення, яке дозволяє створювати власні ефективні методики та адаптуватися до змін і проявляється у прагненні довдосконалення та розвитку.

Нами визначено основні показники **творчого компоненту**, а саме:

- **креативність і винахідливість** як здатність педагога знаходити нові, нестандартні рішення, генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх у професійній діяльності;
- **рефлексія** як здатність аналізувати власну діяльність, виявляти її сильні та слабкі сторони, а також корегувати свої дії для досягнення кращих результатів;
- **ефективне застосування інноваційних педагогічних технологій,** що виявляється у вмінні не просто використовувати, а й вільно створювати й адаптувати, модифікувати різні навчальні технології для досягнення педагогічних цілей;
- **професійна спрямованість**, яка показує високий рівень внутрішньої мотивації, що стимулює до професійного зростання, творчого пошуку та самовдосконалення;
- **особистісні якості,** серед яких емпатійність, цілеспрямованість, емоційна врівноваженість та здатність ефективно керувати групою/класом, що створює сприятливу атмосферу для розвитку та навчання дитини з ООП.

Таким чином, творчий компонент як внутрішній рушій спонукає педагога до успішної професійної діяльності.

Висновки. Отже, для того, щоб кількість творчих і професійних фахівців збільшилась і вони могли ефективно впроваджувати **Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання**, важливими до реалізації є завдання спрямовані на виконання вищезазначених цілей. Йдеться про удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підтримки кадрів, залучених до формування та реалізації політики у сфері інклюзивного навчання на всіх рівнях

та розвитку безпечного освітнього середовища в територіальних громадах; запровадження системи інформування педагогічних працівників щодо прийняття особливостей дитини та можливостей реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічнихпрацівників, зокрема керівників закладів та установ освіти, вчителів, асистентів вчителя, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів щодо роботи з особами з особливими освітніми потребами; удосконалення механізму мотивації педагогічних працівників до роботи із здобувачами освіти, що мають особливі освітні потреби; запровадження системи практико-орієнтованого наставництва, супервізії та педагогічної інтернатури для педагогічних працівників та інших фахівців сфери освіти з питань організації навчання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення роботи інформаційно-ресурсної платформи для педагогічних працівників та інших працівників закладів освіти з питань багатоманітності людини та інклюзивності.

Список літературних джерел.

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М, 2024. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. – К.: Особлива дитина : навчання і виховання, 2019, № 1. Том 115 № 3. – с. 18 – 27.
2. Лобода С.М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси XX століття: протистояння ідей: монографія/ Держ. Закл. «Луганський національний університет імені Т.Шевченка». – Луганьск: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім.Т.Шевченка», 2010. – 504 с.
3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024 – 2026 роки. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник.. – К.: Міленіум, 2006. – 366 с.
5. Софій Н.З., Найда Ю.М. «Педагогіка: Інклюзивна освіта» [Навчально-методичні матеріали]. – К.: 2022. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41372/
6. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. № P. 17-32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850
7. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. № 3. P. 355-377. DOI:10.1080/13603110903030097

Кисла Оксана Петрівна,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РАННЄ ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА

Актуальність надання послуг раннього втручання родинам, що виховують дітей із синдромом Ретта (СР), детермінована низкою критичних факторів, ключовим серед яких є необхідність своєчасної підтримки та створення оптимальних умов для нейророзвиткового прогресу цих дітей.

Синдром Ретта класифікується як прогресуючий нейророзвитковий розлад, що характеризується мультиплікативними порушенням інтелектуального розвитку, комунікативними труднощами, аутистичною поведінкою та стереотипними рухами рук без цілеспрямованості.

Внаслідок особливостей розвитку психологічних, соціальних, емоційних та фізіологічних функцій діти з СР стикаються з вираженими труднощами в соціальній взаємодії з оточуючим середовищем.

Дослідження зарубіжних експертів щодо синдрому Ретта формують теоретико-методологічну базу для розробки ефективних стратегій психолого-педагогічного супроводу. У науковий працях Н. Возчикової, М. Глухоцької, Г. Кукурузи, О. Ноги, О. Стефановаої, Л. Якуби та інших авторів зосереджено увагу на розробці та впровадженні моделі раннього втручання в Україні.

Зокрема, наукові праці Alan Percy сфокусовані на клінічних особливостях, діагностичних критеріях та алгоритмах допомоги дітям із СР. Доробок Jeffrey L. Neul присвячений патофізіології розладу, генетичним механізмам та окреслює перспективні напрями терапевтичних підходів. M. Lotan та B. Ben-Zeev акцентують увагу на реабілітаційних та терапевтичних інтервенціях, деталізуючи значення фізіотерапії, ерготерапії та розробляючи комунікативні стратегії для оптимізації функціонування осіб із СР.

У працях низки дослідників (Л. Нойл, Б. Херберг, Я. Асса, А. Ретт, U. Bhattacharya, K. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, N. Amoako, D. Hare та ін.)

підкреслюється, що СР характеризується високою коморбідністю та супроводжується комплексом вторинних станів, які потребують мультидисциплінарного підходу.

Особливої значущості набуває послуга раннього втручання (РВ), яка являє собою комплексну, сімейно-центровану парадигму підтримки сімей, що виховують дітей віком від народження до трьох років з особливостями розвитку. Надання своєчасної допомоги та підтримки родині для забезпечення оптимального розвитку потенціалу дитини та психолого-педагогічний супровід її в соціум. Ключовим аспектом РВ є сімейно-центрований підхід, який визнає сім'ю головним партнером, а її потреби, цінності та пріоритети враховуються при прийнятті всіх рішень. У контексті синдрому Ретта цей принцип набуває особливого значення, оскільки батьки є найкращими експертами щодо своєї дитини, враховуючи її унікальні особливості поведінки, реакцій та потреб.

Ключовими позиціями ефективного забезпечення раннього втручання сім'ям, які виховують дітей із синдромом Ретта, є наступні:

Міждисциплінарна команда: успішність супроводу залежить від злагодженої роботи команди фахівців (психологів, логопедів, фізичних терапевтів, ерготерапевтів, лікарів). Кожен фахівець вносить свій внесок, забезпечуючи всебічну та скоординовану допомогу дитині.

Функціональний підхід: оцінка розвитку зосереджується на тому, як дитина взаємодіє з оточенням та використовує свої можливості у повсякденних ситуаціях.

Природне середовище: навчання та втручання є найбільш ефективними, коли вони реалізуються у звичних для дитини умовах (вдома, на прогулянці), інтегровані у повсякденні рутини.

Психоемоційний стан родини: пріоритетним завданням є підтримка психоемоційного благополуччя батьків через складність та довготривалість викликів, пов'язаних із особливостями розвитку дитини, прийняття їх родиною.

Потреба у знаннях: батьки потребують поглиблених знань про СР та практичних навичок для ефективної взаємодії, стимулювання розвитку та

адаптації до щоденних рутин.

Довгостроковість підтримки: послуги РВ мають передбачати довгострокову стратегію та супровід.

Алгоритм первинної оцінки та діагностики в Ранньому втручанні є фундаментальним підґрунтям для розробки індивідуалізованої програми втручання. Він базується на довірливому контакті та спільному аналізі інформації фахівцями та батьками.

Актуальним завданням досліджень залишається деталізація напрямів психолого-педагогічного супроводу дітей із синдромом Ретта (СР). РВ забезпечує такий супровід, орієнтований на виявлення та розвиток збереженого потенціалу дитини.

Алгоритм первинної оцінки та діагностики в рамках раннього втручання (РВ) є фундаментальним підґрунтям для подальшого психолого-педагогічного супроводу. Процес оцінювання має кооперативний характер, базуючись на довірливому контакті та спільному аналізі інформації між фахівцями та батьками, що відповідає принципу сімейно-центрованості.

Для забезпечення комплексного аналізу розвитку дитини та формування запиту батьків в контексті раннього втручання, процес первинної оцінки включає низку послідовних етапів. На основі загально методичних принципів, етапи оцінки розвитку дитини із СР деталізовано наступним чином:

Попереднє знайомство включає знайомство з сім'єю, ретельний збір анамнезу, надання психоемоційної підтримки родині та інформування батьків про типові етапи перебігу СР та очікувані зміни.

Збір загальної інформації про дитину та сім'ю, причини звернення: детальний збір анамнезу розвитку дитини (вагітність, пологи, ранній розвиток, перенесені захворювання, особливості поведінки, взаємодії тощо).

Скринінг розвитку: використання стандартизованих скринінгових інструментів для швидкого виявлення ризиків затримки розвитку у різних сферах.

Поглиблена комплексна оцінка (діагностика) (спостереження та оцінка

розвитку дитини, взаємодії з батьками і виконання завдань): *оцінюється фізичний та сенсорний розвиток*: фіксація підтримки при сидінні, пересуванні, порушення координації рухів, потреба фізичної підтримки; *комунікативний розвиток:* розуміє звернене мовлення, фіксує погляд, міміку, вокалізації для вираження потреб, реагує на короткі вербальні звернення у поєднанні з функціональними жестами, мімікою, інтонацією, розпізнає окремі слова та вислови, пов'язані з повсякденною діяльністю; *соціальний та емоційний розвиток:* як демонструє позитивне емоційне реагування у взаємодії, чи проявляє чутливість до тону голосу та невербальних сигналів дорослого, емоційно відгукується на близьких (усмішка, контакт очима), виявляє чутливість та елементи емпатії, проявляє зацікавленість , може змінювати міміку у відповідь на емоційні сигнали соціального оточення; *поведінкові прояви:* створення передбачуваних рутин із візуальними підказками (розклад дня) для кращої адаптації та зниження тривожності.

Оцінка сімейних потреб та ресурсів: визначення сильних сторін сім'ї, її інтересів та пріоритетів; оцінка наявності соціальної підтримки, доступу до послуг, рівня стресу; визначення потреб сім'ї у знаннях, навичках та емоційній підтримці .

Структуроване опитування батьків: направлене на виявлення рівня стресу в родині, наявності соціальної підтримки та формування батьківського запиту й очікувань від послуги РВ.

Оцінка середовища: аналіз факторів домашнього та соціального середовища, які можуть впливати на розвиток дитини та функціонування сім'ї.

Аналіз та інтерпретація даних: команда фахівців спільно аналізує зібрані дані з усіх джерел, формулюється попереднє заключення щодо сильних сторін дитини, її потреб, а також потреб та ресурсів сім'ї.

Обговорення результатів з сім'єю: початок формування запиту батьків на підтримку розвитку дитини. На цьому етапі поступово відбувається перехід від загального ознайомлення до визначення конкретних потреб і очікувань батьків щодо розвитку дитини. Базові принципи раннього втручання є універсальними,

робота з сім’ями вимагає специфічної адаптації та підвищеної уваги, враховуючи специфічні обмеження, пов’язані з синдромом Ретта:

Теоретичний аналіз та емпіричні дані підтверджують, що раннє втручання є ключовим інструментом підтримки, який сприяє розвитку психологічних, соціальних, емоційних та фізіологічних функцій у дітей із синдромом Ретта, створює для родини довготривалі виклики, тому послуга РВ дозволяє зберегти та розвинути наявний потенціал дитини, оптимізувати догляд та попередити вторинні порушення розвитку завдяки міждисциплінарному та індивідуалізованому підходу.

Таким чином, своєчасне впровадження високоякісної послуги раннього втручання відповідно до міжнародних та національних стандартів є необхідною умовою для суттєвого поліпшення якості життя як дитини із синдромом Ретта, так і її родини, забезпечуючи їхню соціальну адаптацію та інклюзію. Подальші дослідження мають бути спрямовані на валідацію спеціалізованих інструментів оцінки та емпіричну оцінку довготривалого впливу РВ на якість життя дитини.

Список літературних джерел.

1. Глухоцька М., Кривоногова О., Кукуруза Г., та ін. (2025). Основи раннього втручання. Навчально-методичний посібник. Юнісеф. Київ, 79.

2. Neul J.L., Percy A.K. (2020). Rett syndrome: Pathophysiology and management. *Lancet Neurology*, 20.

3. Percy A.K. (2024). Rett syndrome: Clinical features and management. *UpToDate*.

4. Lotan M., Ben-Zeev B. (2019). Rett syndrome: Therapeutic interventions. *ScientificWorldJournal*. 6:1517-41. DOI:10.1100/tsw.2006.249

5. Chebotariova, O., & Kysla O. (2025). Effectiveness of Art-Therapy-Based Intervention Programmes for Improving Social Communication in Children with Rett Syndrome. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 13(1), 1–11. https://doi.org/10.6000/2292- 2598.2025.13.01.1

Олексій Кіргізов,
аспірант 2 року навчання
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З РДУГ

Розлад дефіциту уваги і гіперактивності (РДУГ, англ. ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – це нейророзвитковий розлад, який проявляється у трьох основних симптомокомплексах: гіперактивності, імпульсивності та дефіциті уваги (Barkley, 2015; DSM-5, 2013).
Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, РДУГ виявляється приблизно у 5–7 % дітей шкільного віку. Основними поведінковими ознаками є надмірна рухливість, нетерплячість, схильність до швидких і необдуманих дій, а також труднощі у зосередженні на певному завданні.

Діти з РДУГ часто мають труднощі з підтриманням уваги на довготривалих або нецікавих завданнях, легко відволікаються, демонструють нестійку мотивацію. Для них характерна емоційна імпульсивність, що проявляється у вибухових реакціях, зміні настрою, підвищеній тривожності (Brown, 2006; Пильтяй, 2020).

Фізіологічна природа РДУГ вивчена у працях R. Barkley, R. A. Barkley, M. Posner, J. Nigg, які зазначають, що ключову роль відіграють функціональні зміни у фронтальних ділянках кори головного мозку та дисбаланс нейромедіаторів (допаміну та норадреналіну).
Нейровізуалізаційні дослідження (Castellanos et al., 2002; Bush et al., 2005) виявили зменшення активності префронтальної кори, смугастого тіла та мозочка – структур, відповідальних за самоконтроль, планування, увагу і регуляцію поведінки.

Такі відмінності пояснюють труднощі дітей з РДУГ у гальмуванні імпульсів, послідовному виконанні завдань і регуляції емоцій. Відповідно, нейропсихологічні механізми формують специфічні поведінкові патерни —

швидке переключення уваги, неорганізованість, імпульсивність і підвищену реактивність на зовнішні стимули.

Вітчизняні дослідники (Т. Сак, Л. Прохоренко, І. Мірошник, Г. Соколова, В. Панок) підкреслюють, що у молодшому підлітковому віці прояви РДУГ набувають нових форм, пов'язаних з формуванням самосвідомості та міжособистісних відносин. Психолого-педагогічні дослідження вказують, що діти з РДУГ мають труднощі з адаптацією у колективі, низьку стійкість до фрустрації, схильність до конфліктів, що обумовлено їх недостатнім розвитком емоційно-вольової сфери та регуляторних механізмів поведінки (Панок, 2019; Соколова, 2021).

У навчальній діяльності вони демонструють нестійкість уваги, порушення цілепокладання, низький рівень самоконтролю та несформованість навичок планування. Це зумовлює часті помилки, втрату інтересу, уникання складних завдань (Прохоренко, 2022).

На основі аналізу досліджень (Barkley, 2015; Brown, 2006; Прохоренко, 2022) можна виділити кілька типових психологічних патернів поведінки молодших підлітків з РДУГ:

- гіперактивність – надмірна моторна активність, рухливість, неможливість залишатися на місці, потреба у постійній стимуляції;
- імпульсивність – схильність діяти без попереднього осмислення наслідків, труднощі у стримуванні емоцій та поведінкових реакцій;
- дефіцит уваги – нестійка концентрація, легка відволікання, труднощі у виконанні завдань, що потребують послідовності;
- емоційна нестабільність – коливання настрою, дратівливість, низький рівень фрустраційної толерантності, агресивність або замкнутість.

Дослідження (Nigg, 2010; Hinshaw, 2018; Сак, 2021) показують, що у соціальних ситуаціях підлітки з РДУГ часто стикаються з труднощами адаптації:

- погане розпізнавання соціальних сигналів;
- низька здатність до емпатії;
- імпульсивні або агресивні реакції у відповідь на конфліктні ситуації.

У групових взаємодіях такі діти схильні перебивати інших, не дотримуватись правил, що призводить до соціальної ізоляції або стигматизації з боку ровесників.

Як зазначає Hinshaw (2018), підлітки з РДУГ частіше зазнають відторгнення у класних колективах, мають менше друзів та демонструють нижчу самооцінку через часті соціальні невдачі. Соціальна дезадаптація проявляється також у проблемах з педагогами та батьками – часті конфлікти, опір вимогам, протестна поведінка (Панок, 2019). Такі патерни поведінки можуть посилювати ризики девіантних тенденцій у старшому підлітковому віці.

Дослідження (DuPaul & Stoner, 2014; Прохоренко, 2022; Brown, 2006) свідчать, що підлітки з РДУГ мають труднощі у виконанні довготривалих завдань через обмежену здатність підтримувати увагу. Діти схильні уникати завдань, що потребують зосередженості або когнітивного зусилля.

Для них характерні: порушення планування діяльності; несформованість самоконтролю (часті помилки, відсутність перевірки виконаної роботи); труднощі у дотриманні інструкцій (часто не дочитують або неправильно розуміють завдання); занижена самооцінка через часті зауваження вчителів та неуспіхи в навчанні; порушення рефлексії – невміння оцінити власні результати, невпевненість у власних силах.

Такі особливості поведінки свідчать, що у дітей з РДУГ домінують реактивні патерни поведінки, зумовлені емоційними імпульсами, а не усвідомленими намірами.

Таким чином, психологічні патерни поведінки молодших підлітків з РДУГ формуються під впливом біологічних, нейропсихологічних і соціально-психологічних факторів. Найхарактернішими є гіперактивність, імпульсивність, емоційна нестійкість, низька концентрація уваги, порушення саморегуляції та труднощі у соціальній і навчальній адаптації.

Розуміння цих патернів має важливе значення для розроблення корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування навичок самоконтролю, емоційної регуляції та соціальної компетентності.

Список літературних джерел.

1. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. – 5th ed. – Washington, DC : American Psychiatric Publishing, 2013. – 947 p.
2. Barkley, R. A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. – 4th ed. – New York : The Guilford Press, 2015. – 898 p.
3. Brown, T. E. *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. – New Haven : Yale University Press, 2006. – 310 p.
4. DuPaul, G. J., Stoner, G. *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2014. – 332 p.
5. Sonuga-Barke, E. J. S., & Halperin, J. M. Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/hyperactivity disorder: Potential targets for early intervention? // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2010. – Vol. 51, No. 4. – P. 368–389.

Клименко Наталія Миколаївна,
вчителька хімії і біології комунального закладу
«Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ХІМІЇ І БІОЛОГІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ООП ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність

На важливості окресленої проблеми акцентують увагу положення Закону України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт базової середньої освіти, Типовими освітніми програмами спеціальних закладів загальної середньої освіти I, II, III ступенів для дітей з особливими освітніми потребами. [3]

На сучасному етапі надання освітніх послуг, етапі дистанційної освіти через військове вторгнення РФ, етапі модернізації спеціальної освіти, розвитку інклюзивної освіти та компетентнісного підходу, питання **формування ключових компетентностей** у здобувачів освіти з ООП є виключно актуальним у сучасному освітньому просторі. І одною з основних серед компетентностей, яка є фундаментом для засвоєння навчального матеріалу, є мовленнєва компетентність.

Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й правильно

використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи), інтонаційними засобами виразності мовлення. [2]

Актуальність проблеми формування мовленнєвої компетентності на уроках хімії та біології у дітей з ООП (нозологія – порушення слуху), зумовлена декількома ключовими факторами:

1. Доступ до змісту навчання. Діти з порушеннями слуху й мовлення часто мають труднощі з розумінням і використанням наукової лексики (назви елементів, сполук, біологічних процесів, структур). Без допомоги в освоєнні цієї ***специфічної термінології,*** доступ до змісту навчального предмета (хімія, біологія) залишається обмеженим. Багато тем у хімії (наприклад, будова атома, хімічні зв'язки) та біології (генетика, еволюція) є ***абстрактними.*** Чітке усне та письмове мовлення необхідне для формулювання, обговорення та усвідомлення цих складних понять.

2. Забезпечення інклюзії та соціалізації. Розвиток мовленнєвої компетентності в навчальному процесі дозволяє дітям з ООП брати активну участь у групових роботах, дискусіях, лабораторних заняттях та діалогах із вчителем та однолітками, що забезпечує ***комунікативну взаємодію.*** Вміння чітко формулювати свої думки та запитання є критично важливим для ***самоадвокації*** (звітування про свої потреби) та ***саморегуляції*** (планування експериментів, опис спостережень).

3. Корекційно-розвивальна робота. Для багатьох дітей з порушеннями слуху й мовлення корекційно-розвивальна робота є необхідною. Інтеграція завдань на розвиток мовлення (чітке проговорювання термінів, складання складних речень для опису процесів, переказ наукових текстів) безпосередньо на уроках природничого циклу забезпечує безперервність та функціональність корекції. [3]

Таким чином, питання формування мовленнєвої компетентності у дітей з ООП на уроках хімії та біології є пріоритетним. Воно забезпечує не лише успіх у вивченні складних природничих наук, а й є критично важливим для соціальної адаптації, повноцінної участі в освітньому процесі та реалізації прав на якісну

освіту. Це вимагає від вчителів біології та хімії застосування спеціальних педагогічних стратегій та адаптованих методик викладання.

Методики та прийоми, які застосовуються на уроках хімії та біології для розвитку мовленнєвої компетентності учнів у спеціальному закладі, ґрунтуються на принципах універсального дизайну навчання (UDL), мультимодальності, білінгвальній концепції навчання дітей з порушеннями слуху [1] та чіткій структурі:

І. Стратегії роботи з науковою термінологією.

Прийом	Опис та реалізація на уроці
Візуальна підтримка (символізація)	Використання символів, карток зі словами/зображеннями (наприклад, картка "Атом" із зображенням його моделі; картка "Фотосинтез" із зображенням листка та формулою). Сюди можна віднести і засоби УЖМ (української жестової мови). [4]
Словникова робота в 3 етапи	1. **Акустичний:** Чітке, повільне проговорювання терміна вчителем, багаторазове повторення хором/індивідуально. 2. **Візуальний:** Написання терміна на дошці, виділення кореня (наприклад, **біо**-логія, **фото**-синтез). 3. **Семантичний (значеннєвий):** складання простого речення або визначення, яке учні розуміють.
Етимологічний аналіз	Пояснення походження терміна (наприклад, **гідро**-ліз = вода + руйнування; **нейрон** = нервова клітина). Це допомагає запам'ятати не тільки слово, а й його зміст.
«Словник основних понять», "Словник моїх досліджень"	Створення індивідуальних або поурочних словників, де кожен термін супроводжується малюнком, кольором чи асоціацією, обраною дитиною.

ІІ. Розвиток діалогічного мовлення (усне спілкування).

Прийом	Опис та реалізація на уроці
Поетапне формування відповіді	Використання **схематичних підказок** (Scaffolding). Замість відкритого запитання учневі надається неповне речення, яке треба доповнити, наприклад *"Кислота — це речовина, яка містить... і здатна..."*.
Рольові ігри та діалоги	"Інтерв'ю" з молекулою, "Розмова" клітин, "Конференція вчених", «На фабриці «Організм». Це зменшує стрес і робить мовлення більш природним.

Прийом	Опис та реалізація на уроці
Збільшений час очікування	Після поставлення запитання учневі з ООП, йому надається значно більше часу для формування самостійної відповіді.

III. Розвиток монологічного мовлення (опис, пояснення, звіт).

Прийом	Опис та реалізація на уроці
Складання "мовленнєвих кліше"	Надання готових шаблонів для опису дій та результатів, наприклад: **"Для проведення експерименту мені знадобилося..." – "Я спостерігав, що..." – "З цього я можу зробити висновок, що..."**
Лабораторний звіт у малюнках/коміксах	Учні можуть спочатку намалювати схему послідовності експерименту (Комікс-стрип) і тільки потім описати його словесно. Це полегшує структурування розповіді.
Алгоритм пояснення процесу	Наприклад, пояснення процесу травлення: 1. **Де починається?** 2. **Яка речовина розщеплюється?** 3. **За допомогою чого?** 4. **Який кінцевий результат?** Чітка структура допомагає побудувати зв'язну розповідь.
Техніка "Рерайт для друга"	Учень має пояснити складний науковий текст (наприклад, про клітинне дихання) простими словами, "ніби розповідає молодшому другові", в тому числі, і за допомогою УЖМ. Це перевіряє глибину розуміння.

IV. Мультимодальні та корекційні прийоми.

Використання тактильних та кінестетичних засобів: робота з пластиліновими моделями молекул і клітин, гербарієм, проведення простих дослідів в домашніх умовах. Сенсорний досвід є основою для мовленнєвого опису.

Логоритмічні елементи (за потреби): чітке, ритмічне проговорювання довгих хімічних назв або біологічних термінів під рахунок або хлопки для поліпшення фонетичного оформлення мовлення.

Технології: використання інтерактивних дошок, відео з субтитрами та аудіосупроводом, відео понять жестовою мовою **– ІКТ (інформаційно-комп'ютерні технології)**. Це забезпечує потрійну подачу інформації (бачимо, чуємо, читаємо). Що важливо для дітей з ослабленим слухом.

STEAM (Science, Technology, Arts, Engineering and Mathematics) **технології** дають змогу здобувачам освіти навчатися через практику, дослідження, експерименти, конструювання, творчі проєкти та завдання. На уроках хімії та біології це групова робота над проєктами з біології і хімії, робота над дизайном презентацій, розробка тематичних схем і пам'яток.

BYOD технології: мобільні додатки та програми (наприклад, жестівник «Spread the Sign»), інтерактивні вправи і завдання (LearningApps, Kahoot), соціальні мережі і месенджери, відеоконференції (Zoom, Meet), засоби самоосвіти (аудіокниги, відеолекції, електронні книги, інтерактивні платформи для навчання).

Інтегруючи ці прийоми і технології, уроки хімії та біології перетворюємо на ефективний інклюзивний простір для розвитку мовлення, що є ключем до успішного розвитку і навчання дітей з ООП.

Список літературних джерел.

1. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
2. Мовна та мовленнєва компетенція учнів. Курс підвищення кваліфікації / Освітня платформа AtomsHab. URL: https://hub.atoms.com.ua/training/movna-ta-movlenneva-kompetencia-ucniv-650
3. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник / С. В. Кульбіда та ін.. — Харків: Вид-во «Ранок», 2019. – 216 с.
4. Біланова О.А., Іващенко Л. Д. (2024). Модельна навчальна програма «Українська жестова мова», 7-10 класи. (Н 91, Н 90) для спеціальних закладів загальної середньої освіти. Вилучено з https://drive.google.com/file/d/1gfk1xo5eYJxEYIPx0KNpKI-lEn9OtGBI/view
https://drive.google.com/file/d/1nXR2P1R8Onl-99nMZfDTZ3f_RcIde32q/view
5. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток. Навчально-методичний посібник / [С.В. Кульбіда, С.В. Литовченко, В.В. Жук, В.В. Литвинова]. – Харків: Вид-во «Ранок», 2020. – 144 с.

Кобильченко Вадим Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРОВОЇ ФУНКЦІЇ ЯК НАПРЯМОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Відомо, що процес формування особистості дитини з порушеним зором відбувається за загальними закономірностями розвитку, однак він, з нашої точки зору, має свої специфічні особливості, які зумовлені як наслідками первинного органічного порушення, так і наслідками дії вад первинної і вторинної соціалізації.

Особливості особистісного функціонування дітей з порушеним зором на психічному та соціальному рівнях в дошкільному віці визначають завдання й зміст психологічної роботи.

Необхідно допомогти дитині ще в дошкільному віці знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям. Дитина з порушеним зором в цьому віці часто ще безпорадна і беззахисна, але мудрість дорослих дає їй цей захист, оскільки дорослі, які оточують дитину, здатні створити сприятливі умови для її повноцінного особистісного розвитку.

Саме тому діти-дошкільники з порушеним зором потребують кваліфікованої психологічної підтримки, спрямованої на профілактику та подолання проблем психосоціального розвитку.

Психологічна підтримка – це технологія професійної діяльності практичного психолога, яка спрямована перш за все на створення «перехідного простору» (безпечних умов, за яких стає можливим активний розвиток особистості дитини з порушеним зором, подолання негативного відчуження – від себе, від інших людей, світу в цілому, реконструкція суб’єктивного образу світу і відбудова зв’язків дитини з власним «Я», іншими значущими іншими, соціумом).

В основу даної психологічної технології покладено гуманістичні підходи

до формування особистості, які ґрунтуються на засадах дитиноцентризму, а також сучасний погляд на проблему розвитку особистості як на розвиток біопсихосоціальний, оскільки практично неможливо відокремити одне від іншого, позаяк онтогенез є цілісним процесом, у якому біологічне, психічне та соціальне взаємно детерміновані й тісно між собою взаємодіють.

Як стрижень психологічної підтримки виділяють значеннєве ядро – поле проблем дитини, за допомогою якого психолог зберігає цілісність особистості дитини. Проблема виступає моделлю унікальної життєвої ситуації розвитку кожної конкретної дитини й може бути використана як зміст аналізу причинно-наслідкових зв'язків, що визначили джерело проблеми.

Метою психологічної підтримки є цілеспрямований розвиток особистості дитини з порушеним зором, допомога зростаючій людині в знаходженні себе, тобто в самовизначенні й самореалізації, «культивування» суб'єктної позиції дитини, що реалізується за допомогою спеціальної психологічної технології.

Психологічна підтримка, як особистісно орієнтована психологічна технологія має забезпечувати умови для психологічного благополуччя та повноцінного психічного та соціального розвитку дошкільника з порушеним зором в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, які існують в межах закладу дошкільної освіти. Крім того, психологічна підтримка передбачає своєчасне виявлення труднощів психосоціального розвитку дитини й визначення умов та засобів їх профілактики.

В якості основних завдань психологічної підтримки можна виділити:

– виявлення власного розуміння психологом проблеми дитини, усвідомлення всієї ситуації її розвитку й саморозвитку;

– спільна з дитиною рефлексія її проблеми, спонукання дитини до усвідомлення себе як суб'єкта самостійного життєвого досвіду;

– відстеження психосоціального статусу дитини з порушеним зором, його динаміки упродовж усього терміну перебування в дошкільній установі;

– встановлення діалогу між дітьми, їх батьками та близькими родичами, педагогами;

– формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Крім того, війна внесла свої корективи у завдання психологічної підтримки дітей з порушеннями зорової функції. Особливості психологічної підтримки дитини залежить від того, наскільки серйозне порушення зору вона має. Натепер для дітей з порушеннями зорової функції важливо навчити їх легко сприймати сигнал повітряної тривоги, шум авіації, різних військових машин. Адже у таких дітей добре розвинутий слух і їм потрібно все пояснювати. Можна у легшій формі, не з усіма деталями розказувати про хід війни і обмежити свої розмови про це.

Психологічна підтримка дітей з порушеннями зору має особливе значення й включає в себе певні рекомендації, зокрема:

– чітко висловлюйте свої думки та говоріть з дитиною впевнено, наче з дорослим, можете вжити порівняння, що знаєте багатьох дітей які так само реагують на ці події і це – нормально;

– потрібно створити таку атмосферу, щоб дитина відчувала себе як у мирний час, в безпеці та не хвилювалась при розмові з нею;

– говоріть з дитиною лише про позитивні почуття, які вона відчувала раніше, не потрібно згадувати погане;

– завжди повторюйте, що страх є у кожної людини, можете для прикладу навести свої страхи, запевніть її, що соромитись не потрібно і якомога більше хваліть дитину, підвищуйте її самооцінку;

– не піддавайтесь на маніпуляції і не жалійте дитину, та обов’язково це скажіть дітям, позаяк вони можуть маніпулювати дорослим і використовувати заборонені речі, наприклад, телефон, чи заборонені продукти, ігри.

Для того, щоб дитина легше пережила негативну подію, постійно говоріть з нею, заспокоюйте, не забувайте про неї, грайтесь, підтримуйте та обговорюйте це. Дотримуйтесь колишніх ритуалів, які мала дитина до війни, не забувайте про них, або створіть нові.

Для реалізації мети й завдань підтримки використовуються стратегія й тактики психологічної підтримки як відповідь на вирішення вікових завдань розвитку й життєвих проблем, які виникають на шляху становлення особистості дитини з порушеним зором.

Стратегія психологічної підтримки полягає в переведенні дитини з порушеним зором з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта діяльності.

Головну роль у розвитку впевненості дитини з порушеним зором в собі відіграє віра батьків і педагогів у дитину. Батьки повинні показати дитині, що вона є важливим членом родини й значить для них більше, ніж усе інше. Педагоги – що дитина потрібний повноцінний член колективу.

У цілому, підтримка, заснована на вірі в природну здатність особистості переборювати життєві перешкоди при участі тих, кого вона вважає значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі й самі повинні відчувати впевненість. Вони не зможуть цього робити доти, поки самі не навчаться сприймати себе позитивно, і не досягнуть самоповаги й упевненості.

Отже, психологічна підтримка є одним з найважливіших чинників, що здатний поліпшити взаємини між дітьми і дорослими. При дефіциті або відсутності адекватної підтримки дитина відчуває розчарування й схильна до негативних учинків. Психологічна підтримка – це тривалий процес, у якому дорослий наголошує на позитиві й перевагах дитини з метою підвищення її загальної самооцінки, допомагає дитині повірити в себе й свої можливості, підтримує дитину при невдалих спробах самореалізації.

Насамкінець зауважимо, що технологія підтримки розглядається як особливий напрямок психологічної діяльності, який послідовно реалізує принципи особистісно орієнтованої освіти. Вона не тільки проголошує дитину суб'єктом освіти, але й прагне забезпечити суб'єкт-суб'єктні, рівноправні відносини дорослого й дитини, спрямовані на попередження та вирішення проблем, подолання труднощів, на індивідуальний саморозвиток.

Список літературних джерел.

1. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2015. 205 с.

2. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.

3. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія». 2020. 224 с.

4. Кобильченко В.В. Особистість дошкільника в умовах зорової депривації: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 240 с.

Ковальова Наталія Анатоліївна
вчителька початкових класів
КЗ «Харківська спеціальна школа №5» ХОР
м. Харків, Україна

ВПРАВИ НА ЗАКРІПЛЕННЯ ДАКТИЛЕМ УКРАЇНСЬКОГО АЛФАВІТУ ТА СЛОВЕСНИХ КОНФІГУРАЦІЙ З НИМИ

Педагоги, які навчають дітей з порушеннями слухової функції, часто стикаються з подібною ситуацією: у складі учнів класу (не обов'язково це початкова школа…) є діти з різним рівнем володіння жестовою мовою і дактилю. Тоді виникає питання, як допомогти нечуючим здобувачам освіти опанувати елементарні засоби комунікації та отримання інформації, покращити ці специфічні засоби чи набувати «з нуля». Не полегшує задачу вимушена дистанційна форма навчального процесу і відсутність відповідного мовленнєвого середовища, спілкування наживо.

До вашої уваги де-які практичні наробки у навчанні дітей з порушеннями слухової функції, а саме – приклади вправ із закріплення дактилем українського алфавіту та словесних конфігурацій з ними. Вправи створені на основі навчальних електронних сервісів.

Для кого цей досвід? Можуть взяти до відома:

- ✓ педагоги спеціальних закладів освіти, де навчаються діти з порушеннями слухової функції;
- ✓ фахівці реабілітаційних центрів за тим самим напрямком;
- ✓ всі, хто має відношення до навчання нечуючих дітей (за змістом вправ) і для педагогічної спільноти загальноосвітніх шкіл (за формою).

Використати подібні вправи можна:

- при дистанційній формі навчання,

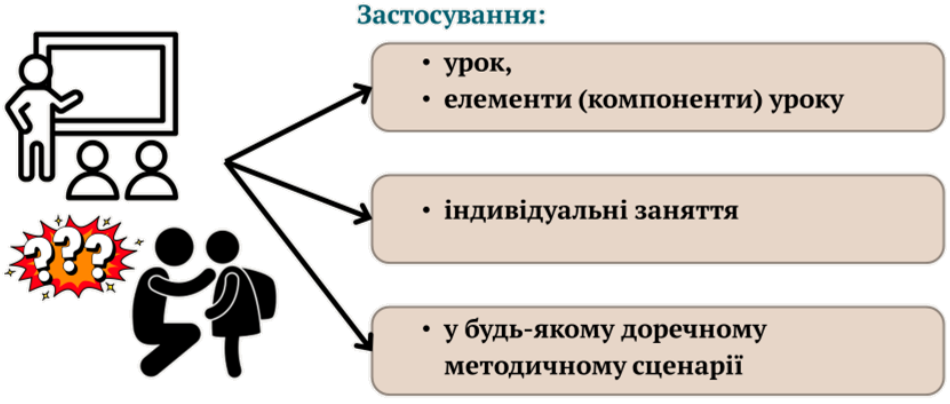
- при навчанні офлайн (звісно, потрібне відповідне технічне забезпечення).

Вправи спрямовані на *закріплення дактилем*. Пригадаємо, що:

Дактилема *(дактиль) - специфічний палецький знак, тобто певна комбінація пальців руки. Кожна така комбінація (дактилема) відповідає окремій літері алфавіту. Дактилеми використовуються в дактильній мові (дактилології) для точного відтворення слів, послідовно передаючи їх літерний склад.*

Дактильна мова є одним з важливих і необхідних засобів комунікації нечуючих людей, а для дітей ще і спосіб набуття знань. Як допоміжна система жестової мови, дактильна відтворює звуки мови, слово за правилами української орфографії, побуквенно відображає те, що не можна показати жестом – імена, власні назви, іншомовні терміни і тому подібне. Дактилеми наближають дитину до зображення слова на письмі, до словесного мовлення.

Представлені приклади вправ допомагають опановувати дактильну мову – зручно, коли можна «пограти́ся» як і на уроці, і дистанційно поза школою у будь-який час. Навчальні електронні сервіси передбачають наявність відповідних технічних засобів + інтернет у вчителя, а ці вправи ще й гаджетів у дітей для зворотного зв'язку – гейміфікація робить навчання цікавішим, інтерактивнішим та схожим на захопливу гру, перетворюючи нудну рутину на приємний процес досягнення цілей. Але так само педагог може особисто демонструвати вправу (наприклад, на великому екрані на дошці) і фіксувати відповіді дітей (чи виконання завдань) наживо, без їх «електронних друзів».

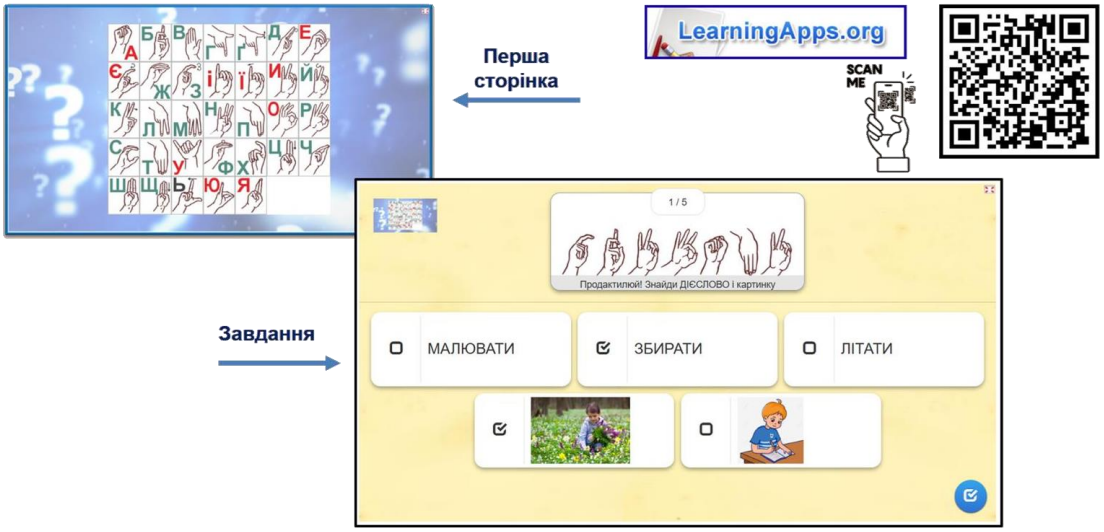


Перший приклад – вправа на закріплення дактилем, створена на

основі *LearningApps* – відомого багатьом сервісу для підтримки процесу навчання і викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Простий за змістом, інтерфейс доступною мовою, інструкції для моделювання лаконічні та зрозумілі. Для дебютантів прямо на головній сторінці сервісу є розділ «Довідка» – короткий курс опанування інструментами.

Із запропонованих шаблонів я вибрала «вікторину». Тема вправи «Дієслово». Перша сторінка – дактильна абетка. Для повторення і як інформація-орієнтир для відповідей (за потребою). Далі йдуть безпосередньо запитання з додаванням зображень – слово з дактилѐм, і варіанти відповідей так само з додаванням зображень. Якщо дитині необхідна допомога, спрямовуйте її на зображення дактильної абетки у верхньому лівому куті (клік і зображення збільшується) – нехай самостійно шукає потрібне. Кожна правильна відповідь відзначається стимулюючим смайликом.

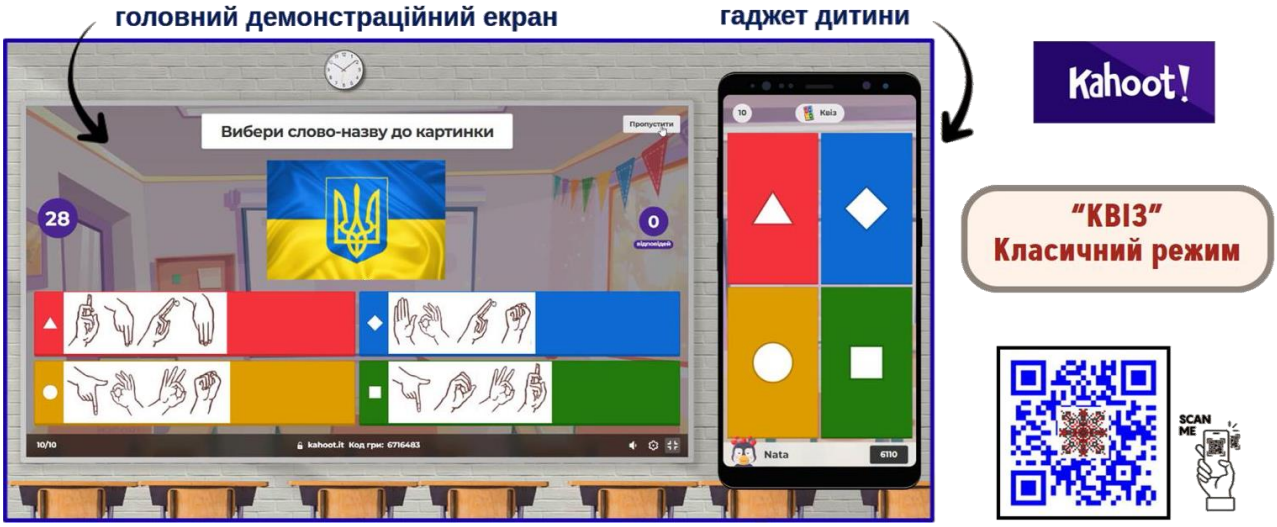
Вправу можна будь-коли редагувати (вона зберігається у вашому кабінеті в LearningApps), копіювати і використовувати як кліше для подальших подібних вправ. І, звісно, ділитися посиланням на загал.



Найбільш яскраву, ігрову (а тому улюблену для дітей) форму мають *вправи*, створені на *Kahoot*. Це онлайн сервіс, ігрова навчальна платформа для створення інтерактивних завдань (тести, опитування, вікторини). Є інтерфейс українською. Проста у використанні та доступна як через браузер, так і через мобільний додаток, платформа дозволяє створювати запитання з варіантами відповідей, супроводжувати їх зображеннями, відео чи аудіо, що робить завдання більш цікавими. Для опанування інструментарію Kahoot є відповідні відеокурси,

відео-майстер-класи (достатньо просто “загуглити”).

Головною особливістю Kahoot є її ігровий формат, що стимулює здорову конкуренцію між учнями. Тому на початку виконання вправи Kahoot запрошує дітей до участі у грі. Найкращий варіант цієї участі – наявність у дітей гаджетів, за допомогою яких відбувається зворотній зв’язок. Учні можуть зайти до гри без реєстрації, просто за QR-кодом або ввести код гри.



Як приклад – цей КВІЗ-вікторина. На ілюстрації ви бачите 2 екрани одночасно: один з них – головний демонстраційний (там, де будуть запитання чи завдання) – ним керує педагог, праворуч – те, що бачить дитина у своєму гаджеті та як реагує на запитання. Час, відведений на відповіді, виставляє педагог при створенні квізу і для кожного запитання може бути різний час.

QR-код на ілюстрації – посилання на цю вправу, можливість «скопіювати» цей «кахут» і потім редагувати новостворену копію під свою тему – тобто використовувати як кліше. Також можна поділитися цією вправою – скинути посилання дітям і «призначити» для виконання у зручний для них час.

Одна створена вами вправа може бути представлена в різних форматах (сесіях) – обирайте для себе зручніший:

- ✓ «Провести наживо» – гра із запрошенням до участі (формат, де дітьми використовуються власні гаджети).
- ✓ «Лекція» – інтерактивне слайд-шоу. Демонстрація гри вчителем (формат, де власні гаджети дітям необов’язкові!), відповіді наживо.
- ✓ «Вивчай», «Картки» – для самостійного навчання, але вчитель може

використати цей формат, як демонстраційний + відповіді дітей наживо.

✓ «Одиночна гра» – “Гра-Квіз у власному ритмі” (дитина може грати самостійно). І як демонстрація вчителем.

В сучасному освітньому просторі є багато різноманітних онлайн-конструкторів, за допомогою яких педагогам можна втілювати в життя будь-які креативні, творчі ідеї. Тож будьте в тренді, створюйте свої власні навчальні “цікавинки” і використовуйте приклади моїх напрацювань – хай вищеописані вправи стануть вам у нагоді!

Список літературних джерел.

1. Кульбіда С. Орієнтовна модель опанування української дактилології Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання, 2. С. 12-14. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/711529/ і http://lib.iitta.gov.ua/711530/.

2. Кульбіда С. В. Українська дактилологія: науково-методичний посібник. — Київ: Педагогічна думка, 2007. — 256 с.

3. Кульбіда С.В. (2013). Орієнтовна модель опанування українською дактилологією. Дефектологія: Особлива дитина: навчання і виховання», № 2, 2013. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/711529/1/136612.pdf

4. https://esu.com.ua/article-23383

Колишкін Олександр Володимирович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ОПТИМІЗАЦІЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Актуальність. В умовах сьогодення питання збереження здоров’я, оптимізації рухової активності стають ключовими чинниками соціалізації та життєвої успішності кожної людини. Але для осіб із порушеннями психофізичного розвитку ці питання набувають особливого значення. Рухова сфера для таких дітей є тим фундаментом, через який відбувається не лише

фізичне, а й психічне, емоційне та соціальне становлення.

Для осіб з порушеннями психофізичного розвитку (ПФР) характерні: недостатній розвиток фізичних якостей; порушення просторової орієнтації; низький рівень мотивації до рухової активності; зниження адаптивних можливостей організму. Як наслідок, така дитина швидше втомлюється, уникає фізичних навантажень, відчуває емоційний дискомфорт у колективі, а її руховий досвід залишається обмеженим [4; 5].

Практичні аспекти рухової діяльності осіб з порушеннями психофізичного розвитку є предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (С. Вєнєвцев, О. Глоба, А. Дмітрієв, О. Колишкін та ін.) [1; 3]. Однак питання оптимізації рухової діяльності даних осіб засобами адаптивного фізичного виховання залишається недостатньо розробленим, що актуалізує необхідність подальших теоретико-практичних досліджень.

Внаслідок недостатнього рівня рухової діяльності дитина з порушеннями психофізичного розвитку швидше втомлюється, уникає фізичних навантажень, відчуває емоційний дискомфорт у колективі, а її руховий досвід залишається обмеженим. Саме тому надзвичайно важливо створити умови для оптимізації рухової діяльності, зробити її системною, цілеспрямованою, доступною та емоційно привабливою.

Метою роботи є визначення шляхів оптимізації рухової діяльності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивного фізичного виховання в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація рухової діяльності уявляє собою цілісний педагогічний процес, який передбачає: індивідуалізацію навантаження; урахування особливостей психофізичного стану дитини; використання адаптованих методів і засобів фізичного виховання; створення мотиваційного середовища, де рух стає радістю, а не обов’язком. Іншими словами, оптимізація – це пошук такого рівня рухової активності, який є найбільш ефективним і безпечним для конкретної дитини, з огляду на її можливості, потреби і темп розвитку.

Адаптивне фізичне виховання (АФВ) – це спеціально організована

педагогічна діяльність, спрямована на розвиток, корекцію і компенсацію рухових, сенсорних і когнітивних функцій осіб з порушеннями психофізичного розвитку [2].

Мета АФВ полягає у створенні оптимальних умов для досягнення особистісної соціальної зрілості, розвитку здібностей, потрібних як власне особі, так і суспільству, здобуття освіти, забезпечення соціальної активності, які передбачають нормальне життя в соціумі. Його головне завдання – забезпечити кожній дитині можливість активно рухатися, відчувати задоволення від фізичних вправ, досягати власних успіхів, формувати віру у власні сили.

Пріоритетні завдання в АФВ можна поділити на дві групи. Перша група витікає з особливостей осіб з порушеннями ПФР. Це корекційні, компенсаторні і профілактичні завдання. Друга група – освітні, виховні та оздоровчі завдання, які є найбільш традиційними для галузі фізичної культури.

Основними положеннями концепції АФВ є [3]:

- АФВ спрямовується на зменшення суперечностей між потребами особи з порушеннями ПФР та її рухомістю;
- в освітньому процесі засобами АФВ цілеспрямовано розвиваються: сенсорні можливості, свобода рухових дій, мовлення;
- процес АФВ реалізується через активізацію: пізнавальної діяльності, емоційних реакцій, аналітичних та рухових умінь, на основі мотивації учнів;
- вибір методів АФВ зумовлюється віковими особливостями та індивідуальними порушеннями;
- процес АФВ застосовується за умов адаптованості до власного стану;
- застосування кожного методу, засобу АФВ має чітко визначену мету.

Серед ефективних засобів АФВ варто виділити: рухливі ігри з елементами спорту; вправи на розвиток координації та рівноваги; адаптовані види спорту (настільний теніс, плавання, легка атлетика); ритмічну гімнастику, хореографічні вправи; ігрові естафети, які стимулюють соціальну взаємодію [2]. Такі засоби не лише розвивають рухові якості, а й покращують увагу, пам’ять, мовлення, емоційну регуляцію, сприяють формуванню довільності та самоконтролю.

Засобами адаптивного фізичного виховання є фізичні вправи, оздоровчі

сили природи та гігієнічні фактори. Одні і ті ж вправи можуть використовуватися на уроках фізичного виховання і лікувальної фізичної культури, на рекреаційних і спортивних заняттях. Відповідно до педагогічних завдань розрізняють:

1. Вправи, пов'язані з переміщенням тіла в просторі.
2. Загальнорозвиваючі вправи: без предметів; з предметами; на снарядах.
3. Вправи на розвиток сили, швидкості, гнучкості, спритності.
4. Вправи на розвиток і корекцію координаційних здібностей.
5. Вправи на корекцію постави, зведень стопи, зміцнення м'язів тулуба.
6. Вправи на розвиток дрібної моторики кистей і пальців рук.
7. Вправи, які спрямовані на розвиток і корекцію психічних процесів.
8. Вправи, які виступають як самостійні види адаптивного спорту.

На основі аналізу практики адаптивного фізичного виховання можна виокремити кілька ключових педагогічних умов ефективної оптимізації рухової активності дітей з порушеннями психофізичного розвитку:

– *діагностико-корекційний підхід***.** Перед початком занять обов’язково здійснюється комплексна оцінка рівня фізичного розвитку, стану здоров’я, психоемоційного стану.

– *індивідуалізація та диференціація*. Навчальні завдання формуються з урахуванням типу порушення, темпу засвоєння, рівня координаційних можливостей. Кожна дитина повинна відчути успіх.

– *ігровий і мотиваційний характер занять*. Ігрова форма – найефективніший шлях активізації рухової діяльності. Гра викликає позитивні емоції, долає страх невдачі, розвиває комунікативність.

– *партнерська взаємодія педагога та дитини*. Педагог має бути не лише інструктором, а й наставником, другом, який підтримує, підказує, надихає. Атмосфера довіри – це ключ до ефективності.

– *міждисциплінарна співпраця*. Оптимізація можлива лише за умови взаємодії педагогів, психологів, реабілітологів, логопедів, лікарів, а також батьків. Саме родина підтримує мотивацію до активного способу життя.

– *системність і послідовність*. Рухова активність повинна бути не епізодичною, а щоденною. Розвиток моторики має охоплювати всі аспекти

життєдіяльності дитини – від навчання до відпочинку.

Результатами оптимізації рухової діяльності є: підвищення рівня загальної працездатності; розвиток просторової орієнтації, рівноваги, координації; зниження тривожності, підвищення самооцінки; покращення комунікативних навичок; формування стійкої мотивації до фізичної активності; покращення показників фізичного здоров'я та адаптаційних можливостей організму. Рухова діяльність стає не лише фізичним тренуванням, а й потужним педагогічним засобом розвитку особистості.

Практичними орієнтирами для педагогів в процесі оптимізації рухової діяльності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивного фізичного виховання в умовах сучасного освітнього простору є дотримання наступних принципів:

– *доступності*: завдання є посильними, щоб дитина відчувала успіх.

– *емоційності*: створення позитивного настрою через музику, гру.

– *регулярності*: короткі, але систематичні заняття є ефективними.

– *безпечності*: уникайте перевантажень і травмонебезпечних ситуацій.

– *інклюзивності*: поєднання дітей з різними можливостями у спільних рухових активностях формує толерантність і соціальні навички.

Важливою умовою оптимізації рухової діяльності є індивідуалізація змісту та методів занять, урахування специфіки психофізичного розвитку кожної дитини, застосування диференційованих засобів і прийомів адаптивного фізичного виховання. Результативність педагогічного впливу забезпечується створенням мотиваційно-позитивного середовища, використанням ігрових, корекційно-розвивальних і реабілітаційних технологій.

Висновки. Таким чином, оптимізація рухової діяльності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивного фізичного виховання є багатовимірним педагогічним процесом, що охоплює не лише фізичне, а й психічне, соціальне, емоційне й духовне становлення особистості. Завдяки правильно організованій руховій діяльності відбувається процес

відкриття дитині шляху до самоствердження, самопізнання, соціальної адаптації. Кожен рух дитини з порушеннями психофізичного розвитку є кроком до її впевненості, самостійності та радості життя.

Список літературних джерел.

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с
2. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посіб для студентів. Луцьки: Вежа-Друк, 2014. 68 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
5. Навчальна програма «Адаптивна фізична культура» для 5–10 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів [Литвин І. М., Хронік Т. Є., Шестопал В. М., Біла О. М.]. Київ: ІЗМН, 2020. 65 с.

Коломієць Євгеній Миколайович,
аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-АДАПТИВНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження обумовлена стійким трендом на інклюзивне навчання та принципами безбар'єрності (згідно з Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору). Забезпечення якісної фахової передвищої освіти (ФПО) для осіб з порушеннями слуху (ОПС) вимагає не лише фізичної доступності, а й створення спеціального комунікативно-адаптивного простору.

Метою роботи є аналіз теоретичних засад та розробка моделі такого простору, що сприятиме повноцінній інтеграції ОПС в освітній процес та їх успішній професійній соціалізації.

Аналіз літератури свідчить, що успішна освіта ОПС ґрунтується на компетентнісному підході (В. Г. Панок, І. А. Зимня), який вимагає формування

не лише фахових знань, а й комунікативної компетентності. Це особливо критично для ОПС, оскільки комунікація є головним бар'єром.

Інклюзивний підхід (В. І. Бондар, Т. В. Сак) вимагає переходу від "інтеграції" (пристосування особи до системи) до "інклюзії" (адаптація системи до потреб особи). В контексті ФПО це означає, що заклад має активно модифікувати методи, форми та середовище. Як зазначає Л. С. Виготський, компенсаторні можливості особи з порушенням слуху прямо залежать від якості її соціально-комунікативного середовища.

Поняття комунікативно-адаптивний простір (КАП) розглядається як динамічна система умов, ресурсів та взаємодій, спеціально організована для мінімізації комунікативних бар’єрів та максимізації освітньої взаємодії студентів з ОПС.

Згідно з дослідженнями у сфері сурдопедагогіки та психології (В. М. Синьов), КАП повинен охоплювати три ключові компоненти:

- фізичний (архітектурний) бар’єр: забезпечення доступності приміщень, освітлення, акустики (усунення шуму, використання звукопоглинаючих матеріалів);
- інформаційно-технологічний бар’єр: доступність навчального контенту (субтитрування, візуалізація, використання спеціального обладнання);
- соціально-комунікативний бар’єр: формування культури спілкування, наявність перекладачів жестової мови, готовність педагогів до використання візуальних та невербальних методів.

Нами запропонована модель комунікативно-адаптивного простору в закладі фахової передвищої освіти.

Запропонована модель КАП є багаторівневою структурою, спрямованою на забезпечення повного циклу навчання та соціалізації ОПС.

Табл.1 Компоненти та напрями адаптації

Компонент моделі	**Напрями адаптації**	**Ключові ресурси та методи**

Методично-організаційний	Адаптація змісту та методів викладання.	Програмна адаптація: Візуалізація навчального матеріалу, використання схем, таблиць, графіків. Б. Педагогічна підготовка: Тренінги для викладачів з основ сурдопедагогіки, використання методу дублювання (усне мовлення + письмовий текст/жестова мова).
Технологічно-інформаційний	Забезпечення безперешкодного доступу до інформації.	Технічне оснащення: Індукційні петлі в аудиторіях, мікрофони для викладачів, субтитрування відеоконтенту. Б. Цифрова доступність: Адаптація LMS-систем (Moodle, Teams) до роботи зі скрінрідерами, використання інтерактивних дошок.
Соціально-психологічний	Формування інклюзивної культури та підтримка.	Супровід: Послуги перекладача жестової мови, робота психологічної служби. Б. Комунікативні тренінги: Залучення студентів без порушень слуху до спільних проектів, проведення заходів з вивчення базових жестів для формування толерантного комунікативного середовища.

Етапи реалізації моделі:

1) діагностично-проектний етап: оцінка існуючих бар'єрів (аудит доступності) та визначення індивідуальних освітніх потреб студентів з ОПС. створення індивідуального навчального плану (інп), що враховує специфіку комунікації;

2) адаптаційно-впроваджувальний етап: модернізація навчальних приміщень (освітлення, акустика), закупівля спеціального обладнання (fm-системи) та розробка адаптованих навчальних матеріалів. навчання персоналу;

3) контрольно-коригувальний етап: моніторинг успішності, соціалізації та психологічного комфорту студентів. Проведення регулярних зустрічей з ОПС та їхніми сурдопедагогами/перекладачами для отримання зворотного зв'язку та

внесення коректив.

У моделі КАП ключова роль належить викладачу, який повинен мати комунікативно-методичну компетентність (О. М. Костюк). Ця компетентність включає не лише здатність чітко артикулювати та використовувати візуальні засоби, а й вміння працювати з перекладачем жестової мови (ПЖМ) як посередником.

- функції пжм: пжм є невід'ємною частиною кап. його роль виходить за межі простого перекладу: він також є консультантом для викладача та адаптером комунікативного процесу. літературні джерела (н. в. чепелєва) наголошують на необхідності офіційного введення ставки пжм та його інтеграції у навчальний графік.
- дистанційне навчання: в умовах дистанційного навчання (дн) особливого значення набуває синхронний супровід (онлайн-переклад) та використання платформ, що дозволяють *закріплювати вікно перекладача* (zoom, ms teams), забезпечуючи постійний зоровий контакт.

Створення комунікативно-адаптивного простору для студентів з порушеннями слуху в закладах ФПО – це не разова дія, а процес системного моделювання освітнього середовища. Запропонована модель, що поєднує методичну, технологічну та соціально-психологічну адаптацію, дозволяє трансформувати потенційні бар'єри у стимули для розвитку. Успішна реалізація цієї моделі забезпечить не лише виконання законодавчих вимог щодо інклюзії, але й наддасть ОПС рівні можливості для отримання якісної фахової освіти та успішної професійної самореалізації.

Список літературних джерел.

1. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017). (Зі змінами та доповненнями).

2. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (Розпорядження КМУ від 14.04.2021 р. № 366-р).

3. Панок, В. Г. (2001). *Психологічна служба системи освіти України*. К.: НМЦ практичної психології і соціальної роботи. 321с.

4. Сак, Т. В. (2018). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (1), 40–51.

5. Синьов, В. М. (2008). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник*. К.: Знання. 46-54.

Колупаєва Алла Анатоліївна,
док. пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник
ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ТА СИСТЕМНО-СТРУКТУРНІСКЛАДОВІ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Стратегічні напрями та системно-структурні складові розбудови інклюзивної освіти в Україні затверджено в основних нормативно-правових актах нашої держави: законах: « Про освіту», «Про загальну середню освіту», « Про дошкільну освіту», а також в «Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030р.р.»,«Стратегії реформування інституційного догляду та виховання на 2017-2026 роки (Стратегія деінституціалізації)» та ін.

Затверджені освітні закони засвідчили, що інклюзивне навчання не є тенденцією, а є законодавчою нормою, обов'язковою для виконання, а процес інклюзивного навчання є складовою інклюзивної освіти, освітньої системи, що передбачає задоволення освітніх потреб усіх здобувачів освіти, різних за психофізичними можливостями, нахилами, здібностями. Правову регуляцію інклюзивного навчання окреслено в рамковому законі «Про освіту», зокрема у вступній частині затверджено основоположні термінологічні визначення, як то: «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «індивідуальний навчальний план», «універсальний дизайн у сфері освіти» тощо.

Системна розбудова інклюзивної освіти в Україні розпочалася у 2017 році

з моменту запровадження механізму державного регулювання із затвердженим фінансовим забезпеченням навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах відповідно до «Бюджетного кодексу України». Згідно з з цим законодавчим актом Кабінет Міністрів України постановив затвердити «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». Головним розпорядником субвенції є МОН України, а розпорядниками субвенції за місцевими бюджетами є структурні підрозділи з питань освіти і науки місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

Освітня субвенція спрямовується на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних та інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (крім шкіл-інтернатів, спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), санаторних шкіл (шкіл-інтернатів) та навчально-реабілітаційних центрів), а саме дітям сліпим та із зниженим зором, глухим та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, з порушенням інтелектуального розвитку, із складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами аутистичного спектру).

За рахунок субвенції забезпечено оплату оплата за проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку для учнів інклюзивних класів та робочим навчальним планом (індивідуальним навчальним планом учня) для учнів спеціальних класів; придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, які дають змогу дитині опанувати освітню програму і т. ін.

Варто зазначити, що навіть нинішній воєнний час не позбавив наших дітей з ООП одержувати відповідну державну підтримку та допомогу.

Насьогодні в Україні розбудова інклюзивної системи освіти здійснюється на основі біо-психо-соціальної концепції та її сервісної реалізації. На відміну від панівної дефектологічної концепції, де стан психофізичного розвитку дитини визначав форму здобуття освіти, методи її реабілітації та розвитку, без урахування соціально-психологічних чинників, зокрема соціальної ситуації, в

якій перебуває дитина, нахилів та здатностей, психологічного стану, бажання батьків, тощо, біо-психо-соціальна модель враховує біологічні, психологічні та соціальні фактори у єдності, дозволяє оцінити рівень функціонування дитини з ООП, а не тільки її психофізичний стан, визначити її сильні та слабкі сторони, а також забезпечити її необхідним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом на основі командного підходу, в якому б освітньому середовищі вона б не перебувала (спеціальному чи інклюзивному).

Це спонукало до розроблення та впровадження нової категоріальності, яка базується на біо-психо-соціальному підході до визначення особливих освітніх потреб дітей на основі «Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП)», затвердженої Україною у 2018 році. В основі класифікації дітей з ООП кластерний поділ на основі визначення наявності:

- порушень психофізичного розвитку;
- особливостей навчальної діяльності;
- особливостей контактів з соціальним середовищем та
- особливостей розвитку дитини, внаслідок впливу соціального середовища.

Серед стратегічних напрямів розвитку інклюзивної освіти в Україні надзвичайно важливими є процеси деінституціалізації освіти дітей з ООП на тлі збереження та затвердження її дуального формату. Варто зазначити, що сучасні спеціальні заклади, на загал, позбулись сегрегаційності, ізольованого, інтернатного функціонування, за потреби за бажанням батьків зорганізовується нетривале пансіонне перебування дітей у закладі. В спеціальних закладах учні з порушеннями психофізичного розвитку одержують всеохоплюючу постійну підтримку різнопрофільних фахівців, які на психолого-педагогічних консиліумах на командній основі здійснюють супровід дітей з ООП. Надзвичайно важливим є й те, що спеціальні заклади освіти працюють у відкритому освітньому просторі і є складовою загального соціального середовища, яке, на загал, набуває усе більше ознак інклюзивності.

Стратегічні інклюзивні трансформації в українській системі освіти нині

відбуваються на тлі жорстоких воєнних дій на нашій землі, однак обрані вектори розвитку і зокрема, освіти дітей з ООП є незмінними, оскільки саме вони окреслюють майбуття нашої країни, як розвиненої, демократичної європейської країни.

Список літературних джерел.

1. Закон « Про освіту» Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380.
2. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика: колект. монографія /І.М.Дичківська, О.М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. – Рівне : Волинські обереги, 2020. – 364 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» (від 14.02.2017 за №88).
4. Колупаєва, А.А Таранченко, О.М. ((2023) Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник(Серія «Інклюзивна освіта») . Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. http://lib.iitta.gov.ua/739317/

Король Альона Валеріївна,
докторка філософії (PhD)
доцентка кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна
akorolin@gmail.com

РАННЄ ЛОГОПЕДИЧНЕ ВТРУЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Розвиток мовлення у дітей раннього віку є фундаментальним чинником формування когнітивних, емоційних та соціальних навичок. Мовлення виступає засобом пізнання світу, самовираження, взаємодії з оточенням і базою для подальшого навчання. Порушення мовленнєвого розвитку можуть мати комплексний вплив на особистісні, пізнавальні та комунікативні сфери, що підкреслює необхідність раннього виявлення і втручання.

Раннє логопедичне втручання спрямоване на виявлення ризику мовленнєвих порушень у дітей від перших місяців життя до трьох років та забезпечує своєчасне проведення корекційних заходів. Такий підхід включає систематичне спостереження за розвитком дитини, оцінку мовленнєвих навичок, аналіз рівня розуміння мови, артикуляційних здібностей, фонематичного слуху та когнітивної готовності до комунікації. Важливою складовою є оцінка моторних і сенсорних функцій, що безпосередньо впливають на продуктивність мовлення та артикуляцію [1, с. 184].

Національний і міжнародний досвід демонструє ефективність систематичного раннього втручання. У Сполучених Штатах Америки та країнах Європи діють програми раннього втручання, які поєднують роботу логопеда, психолога, педіатра та фахівців з раннього розвитку. Мультидисциплінарний підхід дозволяє враховувати всі аспекти розвитку дитини, коригувати мовленнєві навички, стимулювати когнітивні процеси та соціальну взаємодію одночасно. Учасники команди координують дії, обмінюються інформацією та складають індивідуальні плани підтримки, що забезпечує комплексну допомогу і підвищує

ефективність втручання.

Одним з основних аспектів раннього логопедичного втручання є навчання батьків. Дослідження свідчать, що активна участь родини у процесі корекції значно покращує результати. Психологічна підтримка, рекомендації щодо стимуляції мовлення, розвиток слухового і моторного контролю, використання ігрових методик для залучення дитини до комунікації створюють умови для природного розвитку мовлення. Родини мають навчитися реагувати на перші сигнали порушень, підтримувати мовленнєву активність, заохочувати співпрацю і самостійність [2, с. 92].

Пропедевтика мовленнєвого розвитку включає систематичне формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок. Раннє виявлення порушень дозволяє скоригувати порушення артикуляції, розширити словниковий запас, поліпшити зв'язне мовлення та розуміння інструкцій. Важливу роль відіграє поступове підвищення складності завдань і використання природних мотиваторів у вигляді ігор, музики, малювання та спілкування з однолітками.

Моніторинг розвитку мовлення є систематичним процесом, що включає спостереження, тестування, аналіз динаміки та корекційних ефектів. Систематичне відстеження дозволяє своєчасно коригувати програму, адаптувати завдання під потреби дитини, змінювати методики та забезпечувати безперервний розвиток мовних навичок. Для фахівців важливим є ведення документації, аналіз результатів, співпраця з родиною та іншими фахівцями [3, с. 56].

На сучасному етапі розвитку системи раннього втручання особливу увагу приділяють інтеграції медичних, психологічних та педагогічних підходів. Мультидисциплінарні команди спрямовані на те, щоб комплексно оцінити здібності та потреби дитини, запобігти можливим труднощам у навчанні, розвитку мовлення та соціальної взаємодії. Такий підхід дозволяє формувати не лише комунікативні навички, а й стійкі емоційні, когнітивні та поведінкові стратегії адаптації [3, с. 63].

Важливим компонентом є рання корекційна робота з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Вона передбачає використання гнучких

методів, що поєднують навчання і гру, стимулюють слух, мову та моторику, сприяють розвитку концентрації уваги, пам'яті та мислення. Корекційні методики адаптуються під ритм дитини, її темперамент і психологічний стан, що підвищує ефективність втручання та формує позитивний досвід взаємодії з дорослими й однолітками.

Досвід країн Європи свідчить, що системний підхід до раннього втручання, який включає мультидисциплінарну роботу, регулярний моніторинг і навчання родини, значно покращує розвиток мовлення, сприяє соціалізації, підвищує рівень когнітивних навичок і знижує ризик появи тривожності та поведінкових труднощів. Така практика доводить, що раннє втручання є не лише профілактичним, а й стимулюючим фактором для гармонійного розвитку дитини в усіх сферах [4, с. 558].

Для України актуальним є впровадження подібних підходів, що поєднують системний моніторинг, раннє виявлення мовленнєвих відхилень та комплексну роботу фахівців. Формування мультидисциплінарних команд у закладах дошкільної освіти, навчання педагогів і батьків методам підтримки мовного розвитку, а також інтеграція корекційних заходів у повсякденне життя дитини дозволяють підвищити ефективність раннього логопедичного втручання та забезпечити повноцінний розвиток.

Таким чином, раннє логопедичне втручання є невід'ємною складовою профілактики мовленнєвих порушень. Воно включає діагностику, систематичне спостереження, стимуляцію мовлення та навчання родини, забезпечує комплексний розвиток когнітивних, комунікативних та соціальних навичок дитини. Мультидисциплінарний підхід дозволяє оцінити всі аспекти розвитку дитини, координувати дії фахівців та створювати умови для оптимального розвитку мовлення і формування позитивного емоційного досвіду. Ефективність раннього логопедичного втручання визначається регулярністю роботи, професійністю фахівців, залученістю родини та системним моніторингом прогресу. Раннє виявлення і своєчасна корекція порушень мовлення забезпечують гармонійний розвиток дитини, формують позитивну мотивацію до навчання, сприяють розвитку соціальної взаємодії і закладають основу для

подальшого успішного навчання та життя в суспільстві.

Список літературних джерел.

1. Бастун Н.А. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції. за наук. ред. Н.А. Бастун. Київ. ІКЦ «Леста». 2005. 184 с.

2. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 «Корекційна освіта». Полтава. Друкарня ПП Ткалич А.М. 2017. 92 с.

3. Заплатна С.М. До проблем логопедичної діагностики дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Теорія практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. 2018. Вип. 2. С. 56-63.

4. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник. О. В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, С.В. Трикоз. Київ. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 558 с.

Світлана КОСЕНЧУК,
вчитель-сурдопедагог,
Комунальний заклад «Миколаївська спеціальна школа № 6»,
Миколаївської обласної ради,
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Сучасна корекційна практика вимагає пошуку ефективних інноваційних методів формування мовленнєвої діяльності дітей із порушенням слуху. Одним із пріоритетних завдань є розвиток фразового мовлення, яке забезпечує основу для комунікації та соціальної адаптації. В умовах інформаційного суспільства все більшої актуальності набуває застосування інтерактивних комп’ютерних технологій, що дозволяють створювати мультимедійні освітні середовища.

Використання інтерактивних комп’ютерних технологій у корекційно-розвитковій роботі розглядається як інноваційний ресурс, що сприяє

інтенсифікації навчального процесу та підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої активності. На цьому акцентують В. Галущенко [1] та М. Пантюк [2], підкреслюючи значення інтерактивності для розвитку комунікативних умінь.

Разом із тим, проблема практичного застосування комп'ютерних технологій саме у формуванні фразового мовлення залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює необхідність визначення теоретико-методичних підходів та вироблення ефективних моделей впровадження ІКТ у спеціальну логопедичну практику.

Інтерактивні технології в сучасній спеціальній педагогіці розглядаються як методи та прийоми організації навчальної взаємодії, що базуються на активному залученні дитини до процесу пізнання та комунікації. За визначенням Л. Стахової [3], інтерактивні методи сприяють більш глибокому засвоєнню матеріалу, оскільки поєднують навчальну діяльність із практичним досвідом та емоційною включеністю учня. Це особливо важливо для дітей із порушеннями слуху, які потребують опори на зорово-кінестетичні канали сприймання.

Інтерактивність у цьому контексті виступає основою для формування активної позиції дитини у навчанні та розвитку мовленнєвої діяльності. Вона забезпечує постійний зворотний зв'язок, дозволяє організовувати роботу у форматі діалогу, стимулює ініціативність та креативність, що створює передумови для формування фразового мовлення.

Особливу роль у розвитку мовленнєвих навичок дітей із сенсорними порушеннями відіграють мультимедійні засоби. Як зазначає В. М. Шевченко [4], використання сучасних технічних засобів навчання дає змогу створювати багатоканальне освітнє середовище, де поєднуються зорові, слухові та моторні стимули. Це підвищує ефективність сприймання, активізує когнітивні процеси та сприяє більш швидкому переходу від слова до фрази у мовленні дитини.

Мовленнєвий розвиток дітей із порушенням слуху має суттєві відмінності від розвитку їх однолітків з нормальним слухом. Однією з головних особливостей є уповільнене формування словника. Діти часто володіють обмеженим запасом слів, що ускладнює розуміння та продукування зв'язних висловлювань. Труднощі виникають і в засвоєнні граматичних конструкцій:

спостерігається неправильне вживання відмінкових форм, порушення узгодження слів, пропуски службових частин мови. Внаслідок недостатнього слухового контролю вони нерідко спотворюють звукову та інтонаційну структуру висловлювань, що уповільнює перехід від окремих слів до фразового мовлення.

У навчальному процесі важливо враховувати, що діти з порушенням слуху значною мірою спираються на зорові та кінестетичні канали сприймання. Тому ефективність формування мовленнєвих умінь значно підвищується за умови використання спеціальних візуальних підказок (схеми, малюнки, жести), тактильних прийомів (маніпуляції з предметами, сенсорні вправи) та мультимедійних технологій (інтерактивні програми, відео, аудіо з візуалізацією тексту). Такі засоби забезпечують додаткову стимуляцію пізнавальних процесів і створюють умови для кращого розуміння та закріплення мовленнєвого матеріалу.

Інтерактивні комп'ютерні технології відкривають нові можливості для розвитку фразового мовлення дітей із порушенням слуху, оскільки дозволяють поєднувати корекційно-розвиткові завдання з елементами ігрової та мультимедійної діяльності. Включення мультимедійних вправ у логопедичні заняття сприяє активізації когнітивної діяльності, підвищує інтерес дітей до навчання та формує позитивну мотивацію до мовленнєвого спілкування.

Ефективними в роботі є спеціальні програми, спрямовані на розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Вони включають вправи на добір слів до заданих ситуацій, складання простих і поширених речень, створення невеликих висловлювань за ілюстраціями чи анімаціями. Окреме місце займає моделювання комунікативних ситуацій, у яких дитина вчиться використовувати мовлення як інструмент взаємодії.

Значний потенціал мають відео- та аудіосупровід, що застосовуються як засіб розвитку інтонаційної виразності та просодики. На думку В. Шевченка [4], мультимедійні технічні засоби дозволяють створити багатоканальне навчальне середовище, у якому дитина отримує додаткові зорові та слухові стимули, що компенсують обмежені можливості слухового сприймання. Завдяки цьому

підвищується якість засвоєння мовленнєвого матеріалу та формується чіткіше розуміння інтонаційних особливостей фразового мовлення.

Серед інтерактивних методів, які зарекомендували себе у корекційно-розвитковій практиці, можна виокремити ігри на складання фраз, роботу з віртуальними персонажами, що реагують на мовлення дитини, та інтерактивні презентації із завданнями на складання речень. Такі методи поєднують навчальну діяльність із елементами гри, забезпечуючи емоційно позитивний досвід, що є особливо цінним у процесі подолання мовленнєвих бар'єрів.

Система навчально-виховних закладів для дітей із порушенням слуху в Україні зазнала суттєвих змін впродовж останніх десятиліть. Як відзначає С. Шевченко [5], у період незалежності відбулося оновлення підходів до організації спеціальної освіти: створюються нові програми, модернізується матеріально-технічна база, з'являються можливості інтеграції дітей із сенсорними порушеннями в інклюзивне середовище. Ці тенденції зумовлюють потребу в активному впровадженні сучасних технологій, зокрема інтерактивних комп'ютерних засобів навчання.

Разом із тим, ефективність використання ІКТ у процесі формування фразового мовлення безпосередньо залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів. Логопеди, дефектологи, сурдопедагоги та вчителі мають бути обізнаними у можливостях спеціалізованих програм, мультимедійних платформ та інтерактивних ресурсів, а також володіти методиками їх інтеграції у навчальний процес. Це вимагає постійного підвищення кваліфікації та створення умов для професійного розвитку педагогів.

Окремої уваги заслуговує міждисциплінарна співпраця. Результативність навчання дітей із порушенням слуху значно зростає за умови взаємодії логопеда, педагога, дефектолога та ІТ-спеціаліста. Такий підхід дозволяє комплексно розробляти програми розвитку мовлення, адаптувати мультимедійні ресурси до особливих освітніх потреб та створювати оптимальне навчальне середовище, орієнтоване на індивідуальні можливості кожної дитини.

Висновки. Інтерактивні комп'ютерні технології сьогодні виступають ефективним засобом формування та розвитку фразового мовлення у дітей із

порушенням слуху. Вони поєднують можливості мультимедійного середовища та корекційно-розвиткових методик, створюючи умови для більш якісного сприймання, активного засвоєння мовленнєвого матеріалу та переходу від окремого слова до побудови зв'язних фраз.

Застосування ІКТ у спеціальній корекційно-розвитковій та логопедичній практиці сприяє підвищенню пізнавальної та мовленнєвої мотивації дітей, розвитку їхніх комунікативних умінь, а також формуванню позитивного досвіду взаємодії в освітньому середовищі. Інтерактивні вправи, мультимедійний супровід та моделювання комунікативних ситуацій дозволяють подолати обмеженість слухового контролю та стимулюють розвиток просодичної виразності мовлення.

Перспективними напрямами є створення комплексних програм і спеціалізованих електронних ресурсів для роботи з дітьми із сенсорними порушеннями, удосконалення методичних матеріалів для педагогів і логопедів, а також розширення доступу до сучасних технічних засобів у навчальних закладах. Це забезпечить підвищення результативності корекційно-розвиткової роботи та сприятиме успішній соціальній адаптації дітей із порушенням слуху.

Список використаних джерел.

1. Галущенко В. І. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2017. № 3. С. 83-88.

2. Пантюк М. Інтерактивне навчання молодших школярів у контексті інтеграції науки і практики. Актуальні питання гуманітарних наук, 2015. Вип. 12. С. 304-310.

3. Стахова Л. Л. Інтерактивні технології як спосіб ефективного засвоєння навчального матеріалу. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. С. 61-64.

4. Шевченко В. М. Мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху в сучасній школі // Актуальні питання корекційної освіти.

Педагогічні науки. – 2017. – № 9 (2). – С. 263–271.

5. Шевченко С. М. Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із порушеннями слуху в умовах незалежної України // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2020. – № 15. – С. 231–240.

Кравець Н. П.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Українська мова – державна мова України, основний засіб спілкування її народу. Тому вивчення української мови є важливим завданням роботи з дітьми з порушеннями інтелекту. Організовуючи навчання молодших школярів української мови, звертаємо увагу на міцні міждисциплінарні зв’язки української мови з літературним читанням. Дотримання міждисциплінарних зв’язків є необхідною умовою успішного навчання кожного учня, його розвитку, корекції та соціалізації. Зважаючи на це, в рамках міждисциплінарного підходу організовано навчання молодших школярів з порушеннями інтелекту зв’язного мовлення, оскільки без оволодіння мовленнєвими уміннями учні не зможуть засвоювати навчальний матеріал ні з української мови, ні з літературного читання.

Особливого значення підняте питання набуває в наш час, коли через різноманітні негаразди знижується якість вивчення художньої літератури. Як свідчать проведені нами спостереження уроків літературного читання, учні мають обмежений читацький досвід щодо роботи з творами художньої літератури. Для учнів характерна мала начитуваність, несформованість умінь працювати з текстом твору, коментувати прочитане. Діти замкнуті, відсутнє бажання і вміння вступати в контакт як з однолітками, так і з дорослими, погано адаптуються в оточуючому середовищі. Завдяки художнім творам поступово

міняється свідомість учнів-читачів, емоційна та вольова сфери, оскільки сприймання мистецтва – це активний процес, складовими якого є емоційне переживання, робота уяви. Також лише художня література забезпечує формування сигніфікативної функції мовлення – першої інтелектуальної функції мовлення. Розвивати мовлення за М. Вашуленком – це навчити школярів сприймати й доцільно відповідно до норм літературної мови користуватися арсеналом мовних знань у процесі побудови зв'язного висловлювання.

Методика навчання української мови в початковій школі: навчальний посібник /[кол. авторів, за науковою ред. М. С. Вашуленка]. К.: Ліра, 2010. 364 с.

Сучасні підходи до навчання літературного читання в початкових класах базуються на формуванні компетенції мовця через розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, використання інтерактивних методів та цікавих форм роботи для пробудження пізнавального інтересу школярів.

Питання використання інтерактивних методів у роботі з молодшими школярами на уроках читання розглянуто в роботах І. Дичківської, С. Паламар, А. Маслак, Н. Попович, С. Яцини та інших.

І. Дичківська розглядає інтерактивність як здатність до взаємодії. Інтерактивний метод передбачає активну участь того, хто навчається, є учасником навчального процесу, активно говорить, моделює ситуацію, управляє, діє [1].

Н. Попович наголошує, що застосування учителем інтерактивних технологій дозволяє моделювати близькі й знайомі учням різноманітні життєві ситуації, заохочувати школярів до розвиткових ігор і навчатися на основі ситуації спільно розв'язувати проблеми [5, с. 38].

Як вказує С. Яцина, використання інтерактивних технологій на роках літературного читання в початковій школі забезпечує підтримання інтересу до вивчення предмета, активізує читацьку діяльність учнів, розвиває творче мислення та комунікативні уміння [6, с.131].

Розглядаючи питання щодо розвитку в молодших школярів комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках читання, С. Паламар і А. Маслак вказують на завдання педагога: розвиток зв'язного мовлення –головне завдання

мовленнєвого виховання учнів. У зв'язному мовленні реалізується основне: комунікативна функція мовлення як у діалозі, та і в монолозі[4, с.143]. .

Художні твори дають можливість поступово впливати на свідомість учнів, їхню емоційну та вольову сфери завдяки тому, що сприймання мистецтва – це активний процес, у який входить і емоційне переживання, і робота уяви. Будучи мистецтвом слова, художня літеатура як жоден з видів мистецтва, спрямована на формування наочно-образного мислення. Читання художньої літератури забезпечує виховання культури людських взаємин[2].

Ми проаналізували стан роботи з учнями з порушеннями інтелекту молодших класів (2-4) на предмет використання педагогами на уроках літературного читання інтерактивних методів навчання з огляду на зміст «Апарату організації засвоєння» в підручниках з літературного читання. Підручник «Літературне читання» для 2 класу для дітей з порушеннями інтелекту підготовлений на основі «Типової навчальної програми» (ред. О. В. Чеборатьова). В «Апараті організації засвоєння» подано завдання, які стимулюють когнітивні процеси в учнів-читачів, залучають до активної участі в процесі навчання: «Попрацюйте колективно», «Попрацюйте в парах», що мотивує працювати разом. Є завдання й для самостійної роботи: « Попрацюй самостійно». Для висловлення власних думок подано завдання: «Поміркуй», «Поясни, чому», «Доведи свою думку», «Як ще можна вчинити?», «Як би ти вчинила/вчинив на місці персонажу?». З метою вираження почуття до прочитаного подано наступні завдання: «Хто для тебе позитивний герой, а хто – ні. Чому?», «Що тобі запам'яталося з прочитаного тексту?», «На кого з героїв оповідання, казки ти хочеш брати приклад? Чому?», «З кого не потрібно брати приклад? Чому?». Для перевірки власного досвіду дітей запропоновано завдання: «Пригадай». Також вміщено завдання для формування вмінь і навичок працювати з різними типами і стилями текстів, що забезпечує максимальний вплив творів на школярів.

Вміщено також завдання на формування мовленнєвого етикету, дотримання правил культури поведінки.

Водночас провели бесіду з учителями на предмет використання ними на

уроках літературного читання інтерактивних технологій, інтерактивних методів навчання. Адже в підручнику в»Апараті організації засвоєння» не вкажеш дітям, оскільки його матеріал призначений насамперед для дітей: «Зараз ми організуємо «Мікрофон», застосуємо «Акваріум» і т.п.

Подальша робота буде присвячена перевірці застосування педагогами інтерактивних методів навчання у роботі з учнями з порушеннями інтелекту не лише на уроках літературного читання, а й на уроках української мови, оскільки уроки української мови та літературного читання тісно пов'язані між собою міждисциплінарними зв'язками.

Список літературних джерел.

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології на уроках читання. К.: Академвидав, 2012. 352 с.

2. Кравець Н. П. Виховання в учнів з порушеннями інтелекту культури людських взаємин на уроках читання //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць/гол. ред. П. М. Таланчук. К.: Університет «Україна», 2008. №5 (7). С. 246 -255.

3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчальний посібник /[кол. авторів, за науковою ред. М. С. Вашуленка]. К.: Ліра, 2010. 364 с.

4. Паламар С. П., Маслак А. М. Розвиток в молодших школярів комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках читання //Вісник науки та освіти. Серія «Філософія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та архітектура», 2024. № 11 (29). С. 143-144.

5. Попович Н. Ф. Роль інтерактивних методів навчання з розвитку вмінь та навичок усного мовлення учнів молодших класів Rozwoji i praktika. Pedagogika: монографія. Diamand trading tour? 2017. PP 35 -38.

6. Яцина С. М. Особливості використання інтерактивних технологій навчання на уроках літератури //Академічні студії Серія «Педагогічна», 2022. Вип. 3. С. 127 – 132.

Альона КУДРЯВЦЕВА,
вчителька української мови і літератури
КЗО « Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА БАЗІ КЗО «КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «СУЗІР'Я» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОР: ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ"

Соціалізація — це безперервний процес, що триває все життя. Вона допомагає людині стати рівноправним членом суспільства, формуючи її

особистість, світогляд та поведінкові патерни. Це відбувається через взаємодію з іншими людьми та соціальними інститутами.

Соціалізація проходить через кілька ключових етапів первинної соціалізації, яка відбувається в дитинстві, переважно в сім'ї. На цьому етапі дитина засвоює базові норми поведінки, мову та емоційні реакції. Це основа для подальшого розвитку особистості; вторинної – що починається, коли дитина вступає до школи, дитячого садка чи інших соціальних груп. Вона включає в себе навчання більш складнішим правилам, які існують поза сімейним колом, а також освоєння соціальних ролей (наприклад, роль учня, друга, члена команди); третинної соціалізації (ресоціалізації), яка відбувається впродовж усього життя, коли людина змінює соціальні групи, роботу, або пристосовується до нових обставин. Приклади включають зміну професії, переїзд до іншої країни або адаптацію до життя в новому колективі. Агентами соціалізації виступають групи та люди, які впливають на процес соціалізації: сім'я, школа, однолітки, суспільство (медіа, релігійні, політичні інститути, телебачення, інтернет, книги, релігійні організації та інші інститути значно впливають на формування світогляду, цінностей та уявлень людини про світ. Вони можуть підтримувати або суперечити нормам, засвоєним у сім'ї та школі.

Особливості соціалізації дітей із порушеннями слуху обумовлені низкою чинників, що впливають на їхнє спілкування, пізнання та інтеграцію в суспільство. Ці діти мають труднощі в засвоєнні мовних норм, що є основою соціальної взаємодії.

Виділяємо бар'єри та особливості, серед яких основним є мовний бар'єр: глухота або знижений слух можуть перешкоджати повноцінному спілкуванню. Діти, які використовують жестову мову, відчувають труднощі в комунікації з людьми, що не володіють нею. Це може призвести до соціальної ізоляції. Розвиток емоційного інтелекту: оскільки значна частина емоційного спілкування передається через інтонацію та тон голосу, діти з порушеннями слуху можуть мати труднощі в розпізнаванні емоційних станів інших людей, що ускладнює їхню соціальну адаптацію. Доступ до інформації: засвоєння знань про світ, соціальні норми та культурні цінності відбувається переважно через слуховий

канал. Відсутність або обмеження доступу до цієї інформації може сповільнювати соціалізацію.

Криворізька спеціальна школа "Сузір'я" ДОР — це освітній заклад, що спеціалізується на навчанні, вихованні та реабілітації дітей з порушеннями слуху. Школа забезпечує комплексну підтримку та реабілітацію для своїх учнів, надаючи їм можливість отримати якісну освіту та успішно інтегруватися в суспільство. Робота спеціальної школи "Сузір'я" сфокусована на кількох ключових напрямках, спрямованих на подолання труднощів, пов'язаних з порушеннями слуху: корекційно-розвиткова робота з сурдопедагогами, Мета — розвиток слухового сприймання, мовленнєвих навичок (як усних, так і жестових), а також психологічна підтримка учнів. Навчання за спеціальними програмами: школа використовує адаптовані навчальні програми, які враховують особливості сприйняття інформації дітьми з порушеннями слуху. Особлива увага приділяється візуальним та практичним методам навчання. Слухомовленнєва реабілітація: заклад оснащений спеціальними кабінетами, де за допомогою сучасного обладнання діти вчаться розпізнавати звуки, розвивають слухову пам'ять і вимову, оволодівають усною словесною мовою та навчаються грамотній українській жестовій мові. Музично-ритмічна реабілітація: це унікальний напрям роботи, що допомагає дітям сприймати музику та ритм не лише на слух, а й через вібрації. Заняття з музики та ритміки сприяють розвитку координації, почуття ритму та загальної моторики, що є важливим для мовленнєвого розвитку. Розвиток навичок соціальної адаптації. Школа створює умови для того, щоб учні вчилися взаємодіяти між собою та з дорослими, розвивали навички комунікації та соціального співіснування. Це допомагає їм підготуватися до життя в суспільстві після закінчення навчання. Співпраця з родинами. Школа активно співпрацює з батьками, надаючи їм консультації та допомогу у вихованні та навчанні дітей з порушеннями слуху. Це забезпечує єдність підходів у розвитку дитини як у школі, так і вдома.

Спеціальна школа "Сузір'я" є важливим центром навчання та реабілітації для дітей із порушеннями слуху в регіоні, надаючи їм не лише освіту, а й всебічну підтримку для подолання бар'єрів у соціалізації.

Важлива роль відводиться використанню сучасних методик та технологій та їх значення для спеціалізації. Зокрема, пов'язаних з УЖМ. Українська жестова мова. Це не лише основний засіб спілкування, а й засіб навчання в освітньому процесі. Вона дозволяє учням повноцінно взаємодіяти з вчителями та однолітками. Жестова мова не лише допомагає в комунікації, а й сприяє формуванню самосвідомості та ідентичності як члена спільноти глухих. **Дактильне мовлення, як** система використовується для передачі слів по буквах за допомогою пальців. Вона допомагає дітям засвоювати граматику та орфографію, а також є допоміжним інструментом у спілкуванні, особливо для пояснення незнайомих слів або понять, власних імен тощо. **Білінгвістичний підхід школа** застосовує при поєднанні вивчення двох мов: жестової та української (письмової). Цей підхід забезпечує гармонійний розвиток дитини, дозволяючи їй вільно спілкуватися як у спільноті глухих, так і з чуючими людьми. Це значно розширює її соціальне коло. **Слухові апарати та кохлеарні імплантати**. Учні спеціальної школи активно використовують ці технології для максимального розвитку та використання залишкового слуху. Фахівці закладу (сурдопедагоги) допомагають дітям правильно налаштовувати обладнання та проводять регулярні заняття для тренування слухового сприймання. Це критично важливо для розвитку мовлення та подальшої інтеграції в суспільство.

Завдяки цим методам, спеціальна школа «Сузір'я» не лише передає знання, а й вчить дітей взаємодіяти, розв'язувати конфлікти та будувати стосунки. Це допомагає їм набути впевненості у своїх силах і стати повноцінними членами суспільства.

Список літературних джерел.

1. Луценко І. В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 136–140.

2. Кульбіда С.В. (2005). Поліпшення якості навчання шляхом використання жестової мови. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб./[за ред. ВІ Бондаря, ВВ Засенка].–К.: Науковий світ, 2005. С.333-337.

3. Коломоєць А.О.,Луценко Л.М., Кульбіда С.В. (2022). Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з

особливими потребами: *шляхи розбудови: науково-методичний* збірник. *Вип. 21.- 2022р. С. 58-73.*

4. Коломоєць А.О.,Луценко Л.М., Романовська О.О., Корочкова Н.В.,Біланова О.А. Практичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти щодо організації дистанційного навчання для дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу); *збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки* (20 травня 2022 року).- Київ : ФОП «Симоненко О.І.»,2022, С. 46-50.

5. Луценко Л.М. Досвід науково-експериментальної роботи Криворізької спеціальної школи «Сузір'я»: від планування до результатів. *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології,* частина 2. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.- 2024р.

6. Кульбіда С.В. (2007). Українська дактилологія: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка. 255 с.

Кузьміна С.В.,
директор ЗДО №260(ясла-садок) м. Києва,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

svitlana_kuzmina@ukr.net

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО

Перетворення та розвиток системи дошкільної освіти України значною мірою визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма її ланками. Сфера освіти, яка найбільше визначає рівень розвитку людини, стає одним із загальнонаціональних пріоритетів у все більшому числі країн світу. Саме світові тенденції інноваційного розвитку суспільних процесів спонукають Україну до розробки та подальшого розвитку суспільних процесів, які суттєво впливають на національну систему освіти. Інновації в освіті стають ефективним механізмом розвитку держави та дієвим чинником її реформування.

Нові завдання до управління навчальними закладами, висувають, відповідно, нові вимоги до професійної підготовки діючих і майбутніх керівників

навчальних закладів, зокрема, готовність до інноваційного управління навчальним закладом як специфічної управлінської діяльності.

У наш час сучасний заклад дошкільної освіти повинен витримувати удари кризових явищ в країні-тобто вижити; адаптуватись до нових перетворень; функціонувати; оновлюватись і удосконалюватись, розвиватись. Тож, успішне функціонування сучасного закладу дошкільної освіти та його розвиток можливі тільки завдяки впровадженню інновацій, які вдосконалюють діяльність колективу, відкривають нові можливості для кожного учасника освітнього процесу, забезпечують творчу працю, задовольняють освітні потреби і професійне зростання.

Питання інноваційного менеджменту в системі освіти було розглянуто як зарубіжними, так і українськими вченими. Зокрема,такими як: Л. Ващенко, Л. Даниленко, П. Завлін, І. Зязюнов, Л. Карамушка, Г. Ковальов, Н.Краснокутська, В. Кремень, В. Мадзігон, В. Маслов, О. Савченко, Н.Коломінський, О.Мармаза та інші. Серед провідних зарубіжних науковців, які зробили значний внесок у дослідження інноваційного менеджменту, виділяються **Йозеф Шумпетер**, який ввів термін "інновація", та **Майкл Портер,** який досліджував стратегічний менеджмент та конкуренцію. Також, важливими є роботи Пітера Друкера та Генрі Форда**,** які займалися питаннями управління, стратегії та впровадження інновацій.

Інноваційний менеджмент – це сукупність принципів, методів і форм управління інноваційним процессом, інноваційною діяльністю та персоналом, зайнятим цією діяльністю. Виходячи з цього, головна увага в інноваційному менеджменті має бути зосереджена на виробленні інноваційної стратегії і засобах її реалізації.

Багато авторів приділяють увагу інноваційному менеджменту як функціональній системі управління і розглядають його як один з різновидів функціонального менеджменту, безпосереднім об'єктом якого є інноваційні процеси в усіх сферах економіки. У наукових працях Г. Дмитренка, Л. Каращук, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Коростєльова, В. Крижка, Є.

Павлютенкова розкривається сутність завдань інноваційного менеджменту в системі освіти та зміст діяльності менеджера освіти [4].

Ґрунтовні дослідження, присвячені проблемі інноваційних підходів до менеджменту в управлінні освітою, належать Г. Єльниковій, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, В. Пекельній та іншим [5]. Однак, незважаючи на велику кількість публікацій з системного управління освітою, при цьому помітно бракує видань практичного характеру, що значно гальмує обмін досвідом і поширення інноваційного менеджменту в систему освіти. Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на особистості та колектив з метою ефективного функціонування освітньої галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та вміннями – це менеджер [6].

Під терміном "інновація" – розуміється нововведення, цілеспрямовану зміну, яка викликає перехід системи з одного стану до іншого. Стосовно системи освіти, інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи управління, навчання та виховання; в організацію спільної діяльності керівника системи освіти і директора закладу освіти, вихователя і вихованця, взаємодію вихователя та батьків. Управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених керівником управлінських інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівник системи освіти проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою [5].

Основне призначення інноваційного менеджменту в системі освіти – забезпечити чітку і налагоджену роботу апарату управління, причому її інноваційність, мобільність та оперативність [4]. На думку вчених, до інноваційного менеджменту в системі освіти слід віднести сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення [3]. Інноваційний менеджмент сприяє системній інноваційній діяльності, створенню єдиного інформаційного поля про

інноваційну діяльність, підвищенню інноваційної компетентності та інноваційній культурі педагогів, формує сприятливий психоемоційний мікроклімат та конкурентоспроможність закладу освіти.

Натомість проблема психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу в ЗДО була менш розроблена та досліджена науковцями. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що психоемоційне благополуччя включає в себе різні аспекти благополуччя: ментальне здоров'я, соціальну реабілітацію та психологічну підтримку учасників освітнього процесу. У науковій літературі поняття психоемоційне благополуччя не є дуже поширеним. Частіше використовують його елементи: психічне благополуччя та емоційне благополуччя. В останні роки суб'єктивне благополуччя та психологічне благополуччя розглядають у своїх працях українські психологи – науковці (Т. Титаренко, Г.Гандзілевська, Е. Балашов, М. Савчин, Ю. Олександров, Т. Данильченко, Н.Волинець, О. Климишин, Л. Яворовська, Г. Хафізова, О. Рудоміно-Дусятська, Л. Міщиха, М. Кулеша-Любінець, В. Кравченко, О. Вернік, М. Гасюк, Г.Юрчинська, Л. Терлецька, Л. Березовська).

Психоемоційний комфорт (благополуччя) учасників освітнього процесу - це стан безпеки, впевненості та задоволення, що створюється через позитивні взаємини, психологічну безпеку та підтримку. З метою досягнення такого стану, важливо вибудовувати довірливі стосунки між усіма учасниками освітнього процесу, створювати безпечне середовище без насильства, а також піклуватися про власний та спільний добробут, розділяючи професійне та особисте. Отже, на основі здійсненого теоретичного аналізу було висунуто припущення, що компонентами психоемоційного благополуччя можуть виступати такі особистісні характеристики, як: відсутність депресії та тривожності; енергійність; оптимістичність; відчуття своєї цінності; самоприйняття; здатність переживати щастя; задоволення від життя і спокій; відчуття близькості з іншими; резилієнс; когнітивна ефективність.

Розглянемо ключові аспекти досягнення психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу в ЗДО: впровадження інноваційного

менеджменту; високий рівень кваліфікації педагогів; системний підхід в розумінні психоемоційного благополуччя, як ключового елементу успішного освітнього процесу; провідна роль психологічної служби у забезпеченні ментального здоров'я та підтримці всіх учасників освітнього процесу.

На основі аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що інноваційний менеджмент в системі освіти являється запорукою психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу. Але, залишаються проблеми, з якими зустрічаються менеджери освіти у процесі управління нововведеннями, такі як: розвиток інноваційного потенціалу, подолання опору змінам, що значно гальмує обмін досвідом і поширення інноваційного менеджменту в системі освіти.

Створення психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу є метою, результатом діяльності керівника закладу дошкільної освіти, індикатором його успішності, що значною мірою залежить від стилю управління та впровадженні інноваційного менеджменту.

Список літературних джерел.

1. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / за ред. В. О. Василенка. – Київ : ЦУЛ ; Фенікс, 2003. – 440 с.

2. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Лідія Іванівна Даниленко.

3. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць / ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) [та ін.]. – К., 2000. – С. 6-12.

4. Найдьонов І. Головні важелі в управлінні якістю освіти / І.Найдьонов, Г. Кот [Електронний ресурс] // Персонал. Журнал інтелектуальної еліти. – 2009. – № 1. – Режим доступу до журналу: http://www. personal. in. ua/article. php ?ida=636.

5. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н. Л. Коломінський. – Київ : Вища школа, 1996. – 260 с.

6. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент : навч.-метод. посіб. / О. І. Мармаза. – Харків : Планета принт, 2016. – 197 с.

Куліш Богдан Юрійович,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості в освіті учнів з особливими освітніми потребами, розвитку їхніх компетентностей та задоволенні потреб. Використання комп'ютерів, планшетів, інтерактивних дошок, спеціалізованих програм та онлайн-ресурсів сприяє активізації пізнавальної діяльності та підвищенню мотивації учнів з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху, до здобуття нових знань. Тож першочерговою в сучасних умовах є потреба формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

Особливо важливою є роль ІКТ-технологій в умовах військового стану під час дистанційного та змішаного навчання. Ці технології стають незамінними інструментами для забезпечення продуктивності та ефективності навчального процесу. Вчителі мають можливість використовувати відеоконференції, спільне редагування документів, електронні платформи для завдань та тестів, інтерактивні вправи та ігри, що допомагає залучити учнів до навчання та створює можливості для активної співпраці та обміну ідеями. Учні мають доступ до різноманітних матеріалів, які відповідають їхнім потребам та рівню знань. Інтерактивні навчальні платформи та програми дозволяють створювати персоналізовані навчальні маршрути з урахуванням індивідуальних слухових, мовленнєвих, соціоадаптаційних потреб та темпу засвоєння навчального матеріалу кожного учня з порушенням слуху. Це робить процес навчання більш цікавим, забезпечує активну участь здобувача освіти у вирішенні важливих організаційно-змістових питань та сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання та опанування життєво необхідними вміннями. ІКТ надають учням

можливість брати участь у віртуальних дискусіях, групових проектах та спільному редагуванні документів, що сприяє розвитку їхніх соціокомунікативних навичок [4]. Отже, наше дослідження присвячене актуальній науково-педагогічній проблемі.

Аналіз літературних джерел та нормативних документів засвідчив, що нині цифровізація освіти здійснюється як складова комплексних модернізаційних процесів, що мають на меті створення цифрової екосистеми для покращення освітнього процесу та наукових досліджень. Реформою передбачено розвиток безпечного електронного середовища, розбудову потрібної цифрової інфраструктури у навчальних закладах та наукових установах, підвищення рівня цифрової грамотності, впровадження цифрових технологій у процеси та послуги, а також автоматизацію збору і аналізу даних. У цьому контексті, цифрова трансформація дозволяє вчителям використовувати інноваційні цифрові рішення для поліпшення якості навчання та наукових досліджень [1].

Як зазначено в Науковій доповіді НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи» (2022 р.), в умовах інформатизації і цифрової трансформації освіти перед освітніми науками постають особливі завдання, які відображають потреби науково-методичного забезпечення освітньої діяльності на всіх рівнях освіти [2].

Сучасне науково-методичне забезпечення з упровадження та використання цифрових технологій в освітньому процесі учнів 10-12 класів з порушеннями слуху є однією з ключових умов формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

Попередні результати експериментальної роботи у межах нашого дослідження засвідчили, що навчання учнів 10-12 класів з порушеннями слуху потребує додаткової уваги з боку педагогів та вчених, а отже й відповідного науково-методичного забезпечення для підтримки усіх етапів освітнього процесу в умовах цифровізації освіти. Перед вченими та педагогами постають важливі завдання щодо ефективного впроваджувати цифрових інструментів у навчальний процес, створення електронних матеріалів та ресурсів для учнів з

порушеннями слуху, організації дистанційного навчання та спілкування з учнями через електронні платформи. Серед першочергових завдань визначимо такі:

– розроблення практичних рекомендацій для вчителів і батьків щодо інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями слуху в умовах інформаційно освітнього середовища закладу загальної середньої освіти;

– теоретичне обґрунтування і методичний супровід різних моделей інформаційно-освітнього середовища для задоволення освітніх потреб учнів з порушеннями слуху;

– створення цифрового контенту з різних галузей знань для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема учнів старших класів з порушеннями слуху, та забезпечення відкритого доступу до нього;

– психолого-педагогічний супровід адаптивних інформаційно-цифрових дидактичних систем, побудованих з урахуванням особливостей психофізичного розвитку здобувачів освіти, їх пізнавальних інтересів та інтелектуальних здібностей;

– формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагогічних працівників, які працюють з учнями з порушеннями слуху;

– визначення методичних особливостей виховного процесу в умовах віртуального освітнього середовища, питання медіа-освіти і безпеки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в кіберпросторі;

– вивчення та використання європейського досвіду цифрової трансформації освіти осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху;

– розроблення новітніх технологій дистанційного навчання для цих учнів, що є особливо важливим в умовах військового стану, а також типових освітніх програм, навчальних програм, модельних навчальних програм, навчальних програм курсів за вибором та факультативів для закладів загальної середньої освіти, спрямованих на реалізацію та отримання знань і соціального досвіду

учнями з порушеннями слуху.

Отже, науково-методичне забезпечення цифровізації освіти осіб з особливими освітніми потребами, зокрема учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, включає розроблення **спеціалізованих цифрових освітніх ресурсів** й **адаптивного програмного забезпечення,** що сприяють створенню індивідуальних, інтерактивних і доступних навчальних середовищ. Це передбачає використання мультимедійного контенту, мобільних технологій та програм, які доповнюють роль вчителя, а не замінюють її, роблячи процес навчання більш гнучким та персоналізованим, що є особливо важливим як в умовах інклюзивного, так і спеціального навчання.

Список літературних джерел.

1. Міністерство освіти і науки України. Цифровий ресурс. [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki (дата звернення 10.10.2025).

2. Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., Пінчук, О. П., & Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти україни: стан, проблеми, перспективи: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *4*(2), 1-49. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223 (дата звернення 10.10.2025).

3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заіка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

4. Гуревич, Р., Кадемія, М., Опушко, Н., Ільніцька, Т., Плахотнюк, Г. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2021, № 62, С. 28–38. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021 62-28-38 (дата звернення 10.10.2025).

5. Годецька Т. І. Актуальні аспекти цифрової трансформації освіти і науки (реферативний огляд). // Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень Випуск 17, 2023 ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. 2023. № 17. С. 46–66.

Кучіна Катерина Олександрівна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка
НАПН наук України,
м. Київ, Україна

РОЗБІРЛИВІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПРЕДИКТОР ЯКОСТІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Якість оволодіння писемним мовленням у дітей із мовленнєвими труднощами традиційно пов'язують із розвитком фонологічної обробки, уваги, пам'яті та виконавчих функцій. Водночас дедалі більшу увагу привертає розбірливість мовлення, що визначається як ступінь правильного сприйняття висловлювання слухачем [4; 7]. Показник вимірюють суб'єктивними (візуальні шкали, батьківські опитувальники) та об'єктивними (транскрипційні метрики) методами. У цьому контексті розбірливість є індикатором цілісності мовленнєвої системи, чутливим і до якості вимови звуків, і до інтонаційно-ритмічних характеристик мовлення.

Розбірливість зумовлюється взаємодією дихання, фонації, артикуляції, просодики, темпо-ритмічної організації та фонологічного кодування [7]. Як клінічна міра вона ефективно оцінюється за допомогою стандартизованих інструментів, зокрема батьківського опитувальника ICS (Intelligibility in Context Scale), транскрипційної оцінки частки правильно відтворених слів і фонетичного індикатора відсотка правильно вимовлених приголосних (PCC – Percentage of Consonants Correct) [4–6].

Низька розбірливість пов'язана з незрілими фонологічними уявленнями та призводить до типових помилок усного мовлення: спрощення збігів приголосних, пропусків звуків, замін і спотворень приголосних. Ті самі механізми проявляються у письмі: заміни літер, пропуски складів і закінчень, порушення складової структури слова [2]. Відповідно, якість письма можна розглядати як відображення якості усного мовлення, а розбірливість – як маркер зв'язку усного й писемного мовлення.

Емпіричні дані підтверджують предиктивну роль розбірливості: нижчі показники у дошкільному віці статистично значуще передбачають гірші

результати з читання та письма у молодшому шкільному віці [1]. Діти з порушеннями звуковимови мають, у середньому, нижчі показники орфографії та письма, навіть після логопедичної підтримки; важливими є як точність звуковимови, так і якість фонологічної обробки [2; 3].

В Україні практично відсутні систематичні емпіричні дослідження, що спеціально вивчають зв'язок між розбірливістю усного мовлення та показниками грамотності (точність/швидкість читання, орфографія, письмова експресія) у дітей молодшого шкільного віку [2]. Це підкреслює актуальність теми для освітньої та логопедичної практики і засвідчує потребу в адаптації/стандартизації інструментів (зокрема ICS) й створенні локальних протоколів.

Для практичного використання доцільний мінімальний набір процедур: короткий батьківський опитувальник щодо розбірливості (ICS), короткий запис спонтанного мовлення з підрахунком частки правильно відтворених слів, оцінка PCC на зразку мовлення та короткий диктант (реальні слова і псевдослова зі збігами приголосних) з підрахунком відсотка правильних і типології помилок. Зазначений набір не замінює розгорнутого обстеження, проте забезпечує швидкий скринінг із достатньою чутливістю для направлення на поглиблену діагностику і дає зручні орієнтири для моніторингу змін.

Отже, розбірливість усного мовлення є важливим предиктором якості писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Системне включення показників розбірливості до базового логопедичного та шкільного обстеження підвищує точність раннього скринінгу дітей із потенційними труднощами читання і письма. Перспективними завданнями є проведення в Україні поперечних і лонгітюдних досліджень та подальша стандартизація інструментарію.

Список літературних джерел.

1. Jin, F., Tambyraja, S. R., Schmitt, M. B., Farquharson, K., Justice, L. M. Preschool speech intelligibility and 8-year literacy outcomes. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2020, vol. 63, no. 9, pp. 3049–3064. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-19-00394

2. Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Tag, J., Ciesla, A. A., Iyengar, S. K.,

Stein, C. M. Literacy outcomes of children with early childhood speech sound disorders: Impact of endophenotypes. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2011, vol. 54, no. 6, pp. 1628–1643. DOI: 10.1044/1092-4388(2011/10-0124)

3. Tambyraja, S. R., Farquharson, K., Justice, L. M. Reading risk in children with speech sound disorder receiving speech-language services. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2020, vol. 63, no. 7, pp. 2371–2382. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-20-00108

4. McLeod, S., Harrison, L. J., McCormack, J. The Intelligibility in Context Scale: Validity and reliability of a subjective rating measure. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2012, vol. 55, no. 2, pp. 648–656. DOI: 10.1044/1092-4388(2011/10-0130)

5. McLeod, S., Crowe, K., Shahaeian, A. Intelligibility in Context Scale: Normative and validation data for English-speaking preschoolers. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2015, vol. 46, no. 3, pp. 266–276. DOI: 10.1044/2015_LSHSS-14-0120

6. Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J. Phonological disorders III: A procedure for assessing severity of involvement. Journal of Speech and Hearing Disorders, 1982, vol. 47, no. 3, pp. 256–270. DOI: 10.1044/jshd.4703.256

7. Xue, W., van Hout, R., Cucchiarini, C., Strik, H. Assessing speech intelligibility of pathological speech: Test types, ratings and transcription measures. Clinical Linguistics & Phonetics, 2023, vol. 37, no. 1, pp. 52–76. DOI: 10.1080/02699206.2021.2009918

Лавріненко Лідія Іванівна,
кандидат історичних наук, доцент
Чернігівський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського,
м. Чернігів, Україна

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ

Здоров’я – дорогоцінний дар, яким наділяє людину природа. Без нього життя не може бути повноцінним і щасливим. В умовах сьогодення особливо актуальним стало питання збереження ментального здоров’я дітей, оскільки, за окремими джерелами інформації, кількість дітей, що мають нервово-психічні порушення зросла до 80%.

Високий рівень ментального (психічного) здоров’я населення є одним із показників благополуччя держави, якості життя її народу та рівня здоров’я нації загалом. Якщо проаналізувати визначення ментального здоров’я, яке

пропонується Всесвітньою організацією охорони здоров’я, то увага звертається не лише на відсутність психічних розладів, а більшою мірою на ступінь соціальної активності та життєвої компетентності особистості [2].

Значимість ментального здоров'я дітей в Україні зростає в умовах сучасних соціальних та економічних викликів. Війна та інші негативні фактори суспільно-політичної ситуації в країні значно впливають на психологічний стан дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Спеціальні заклади освіти, такі як навчально-реабілітаційні центри та інші заклади освіти з інклюзивним навчанням, займають важливе місце в системі підтримки таких учнів. Вони створюють умови для навчання і проживання дітей, які мають різні потреби, що дає додаткові можливості для комплексної підтримки ментального здоров'я через індивідуальний підхід, соціальну адаптацію та психологічне консультування. Урахування цих специфік є важливим для розробки ефективних методик підтримки ментального здоров'я учнів з особливими освітніми потребами і забезпечення комфортних умов для їхнього розвитку в умовах сучасних викликів.

Проблема формування психічного здоров’я в зростаючої особистості знайшла втілення в дослідженнях І. Беха, Л. Божович, Б. Братуся, О. Запорожця, І. Коцана, Г. Ложкіна, С. Максименка, М. Мушкевич, Л. Гуменюк, Г. Нікіфорова та інших. Так, за результатами дослідження Л. Гуменюк, надзвичайно актуальними є проблема психічного здоров’я дітей та підлітків. Всесвітня Організація Охорони Здоров’я наводить щодо цього доволі невтішні цифри та факти. Особливо гостро стоїть проблема щодо підліткових психічних розладів, які складають 16% від усіх хвороб дітей цієї вікової катеорії. Кожен п’ятий підліток страждає від проблем поведінкового або психічного характеру. При цьому половина усіх психічних розладів мають початок до 14 років. Водночас 10 – 20% підлітків, які мають порушеннями психічного здоров’я, не проходять діагностику та лікування [2].

На вирішення окреслених проблем у 2017 році Кабінетом Міністрів України було схвалено розроблену МОЗ Концепцію розвитку охорони психічного здоров’я в Україні на період до 2030 року. У цьому документі

особлива увага акцентується на збереженні психічного здоров'я дітей та підлітків. Зокрема окремими напрямами плану заходів визначаються такі: охорона психічного здоров'я дітей і підлітків із типовим та атиповим розвитком; охорона психічного здоров'я матері та дитини у перинатальному та постнатальному періодах; охорона психічного здоров'я у системі освіти [3, с.25 –27].

Психічне здоров'я – стан психічної сфери людини, який характеризується загальним душевним комфортом, забезпечує адекватну регуляцію поведінки й обумовлений потребами біологічного й соціального характеру. Реалізація психічної складової в закладах освіти здійснюється через: створення сприятливого психологічного клімату на уроці; дотримання позитивного мислення; демонстрацію ненасильницьких засобів навчання; навчання вміння керувати своїми емоціями, почуттями; навчання самовпевненості у своїх можливостях, задатках; здійснення самооцінки, самоконтролю; здатність аналізувати наслідки дій шкідливих звичок тощо; навчання вміння відмовлятися від пропозицій, які шкідливі для здоров'я; навчання вміння приймати самостійно рішення в різних ситуаціях; навчання підтримувати дружні стосунки з усіма учнями класу; музикотерапію; кольоротерапію та інші інноваційні психологічні інструменти [8, с. 35].

За даними ВООЗ, приблизно 20% дітей в усьому світі страждають на психічні розлади. Майже половина з них починаються у віці до 14 років [5]. У більшості країн із низьким та середнім рівнем достатку (у тому числі Україна) ресурси для охорони психічного здоров'я практично відсутні.

Які ж найбільш поширені психічні захворювання серед школярів? За дослідженнями лікарів-психіатрів до них відносяться: синдром дефіциту уваги та гіперактивності (6–8% дітей у віці від 3 до 17 років); тривожний невроз; депресія (2,1% дітей віком від 3 до 17 років); розлади аутичного спектра; посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР); невроз нав'язливих станів; синдром Туретта; зухвалий опозиційний розлад; кондуктивний розлад; розлади харчування (анорексія, булемія) [4].

У сучасному світі повномасштабного вторгнення російської федерації на

Україну, щоденного виття сирен, руйнації будівель, довготривалого перебування в укриттях, неможливості повноцінно здобувати освіту, постійного страху за життя своє і рідних людей дуже вплинули на здоров'я дітей, особливо психічну його складову. Мабуть, усі українські батьки й педагоги сьогодні замислюються, як усе те, що бачать, чують, переживають протягом цієї війни наші діти, відгукнеться на їх подальшому житті. З одного боку, стрес може бути дійсно руйнівним. У багатьох наукових публікаціях йдеться про серйозний вплив війни на дітей: підвищення ризику розвитку ПТСР, депресії, тривожних станів, вагомі наслідки для здоров'я в цілому. З іншого боку, психологи радять не впадати у відчай через «украдене» дитинство. Батьківська любов та педагогічна обізнаність здатні створити сприятливу атмосферу, яка буде сильнішою за всі жахи війни. Практик, які допоможуть стабілізувати психологічний стан дуже багато. Пропонуємо деякі з них.

Індивідуальні психологічні консультації. Психолог проводить індивідуальні сесії з дитиною, де допомагає їй працювати з внутрішніми переживаннями, визначати проблеми та розвивати способи подолання стресу і тривожності.

Арт-терапія. Використання малювання, ліплення та інших творчих технік для вираження емоцій та переживань. Діти можуть малювати свої страхи, переживання або спогади, що дозволяє їм краще зрозуміти і контролювати свої емоції.

Ігрові методики. Використання спеціальних ігор, рольових вправ та драматизацій для того, щоб допомогти дітям опрацювати їхні внутрішні переживання, навчитися долати конфлікти та розвивати соціальні навички.

Техніки релаксації. Використання вправ на релаксацію, таких як дихальні техніки або медитація, для зниження рівня стресу та тривожності у дітей. Це дозволяє відновити емоційну рівновагу та допомагає дітям навчитися справлятися зі стресовими ситуаціями.

Музикотерапія. Вивчення та слухання музики для зниження рівня тривожності та стресу. Музика може мати заспокійливий ефект, допомагаючи дітям виражати свої емоції та створювати внутрішній спокій.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ). Психолог допомагає дитині змінити негативне мислення, яке сприяє розвитку стресу або тривожності. Важливим аспектом є навчання дітей ідентифікувати і змінювати деструктивні думки.

Психодрама. Метод, який передбачає використання рольових ігор для того, щоб дитина могла прожити різні ситуації, виразити свої почуття через гру та отримати нові навички реагування на стресові ситуації.

Майстер-класи з емоційної саморегуляції. Діти навчаються технік саморегуляції емоцій через спеціальні вправи та навчання усвідомленому контролю емоцій, що дозволяє їм краще справлятися з негативними переживаннями.

Групова психотерапія. Проводиться у групах, де учні можуть обговорювати свої переживання і досвід, допомагаючи один одному через спільні заняття. Це дозволяє створити підтримуючу спільноту серед учнів, що пережили подібні труднощі.

Таким чином, важлива роль та відповідальність в оздоровчій діяльності щодо збереження й відновлення психічного здоров'я школярів відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити валеологічним цей процес.

Список літературних джерел.

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. URL: https://www.who.int (дата звернення: 24.09.2023).

2. Гуменюк Л.Н. Проблемы формирования феномена ограниченной способности к интеграции в сообщество у психически больных. Український вісник психоневрології. 2008. Том 16, вип. 4 (57). С.25 – 27.

3. Green A. 10 Common Mental Health Problems Students Face. URL: http://www.edudemic.com/student-mental-health (дата звернення 03.10.2025).

4. Лавріненко Л. І. Здоров'язбережувальні технології в початковій школі: навчально-метод. посібник. Чернігівський національний технологічний університет, Чернігів, 2015. 144 с.

Лапін Андрій,
канд. пед. наук, ст.н.сп.,
ст. н. сп. відділу інклюзивного навчання
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО СТАНУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Трансформації, які відбувалися в системі освіти останні двадцять п’ять років сформували потребу окреслення характеристик інструментарію оцінювання для визначення готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, з метою підвищення рівня їх професійної підготовки до роботи, особливо у період воєнного та повоєнного стану. Адже сам по собі розвиток системи інклюзивного навчання в умовах сьогодення закономірно тягне за собою підвищення вимог до професійної діяльності педагогічних працівників, розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значимих та особистісних характеристик.

За визначенням (в ідеальному варіанті в інклюзивному освітньому середовищі мають працювати педагогічні працівники які готові змінюватися разом зі здобувачем освіти і заради будь-якого здобувача освіти. А для дітей з особливими освітніми потребами перебування в умовах інклюзії означає, що розмаїттю їх потреб має відповідати освітнє середовище яке для них є найменш обмежувальним та найбільш пристосованим. Отже можна зробити певний висновок, що первинним та найважливішим ступенем підготовки системи освіти до реалізації процесу запровадження інклюзивного навчання в закладі освіти є етап психологічних та ціннісних змін її фахівців та рівня їх професійних компетентностей.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних підходів нами було визначено поняття готовності педагогічного працівника до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ми розуміємо її як

складну інтегральну суб'єктивну якість особистості, що змістовно розкривається через комплекс компетенцій та визначає можливість творчої, ефективної, професійної педагогічної діяльності в актуальних умовах. Адже професійні знання, уміння й навички, в процесі опанування ними людиною, перетворюються у психологічні якості та професійні здібності, які підкріплюючись відповідною мотивацією, виступають передумовами розвитку готовності педагога до творчої професійної діяльності.

Уявімо структуру готовності педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Як ми розуміємо, це цілісна система, що складається з комплексу функціонально взаємозалежних компонентів, що розкривають внутрішню будову готовності педагога до реалізації інклюзивного навчання. Кожен компонент даного феномена має своє значення, змістове наповнення і роль, а також виконує певні функції, що забезпечують її цілісність. А завдяки функціональним особливостям ці компоненти взаємозумовлюють один одного, утворюючи готовність педагога як особистісну якість до реалізації інклюзивного навчання.

На нашу думку провідним компонентом готовності є психологічна, яку можна трактувати як комплексне утворення, сукупність функціональних і особистісних компонентів, що забезпечують мотиваційно-смислову готовність та можливості суб'єкта до здійснення професійної діяльності. Під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі: у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), усвідомлених оцінок ситуації та поведінки, зумовлених попереднім досвідом; у вигляді мотиваційної готовності (можливість усвідомити смисл і цінність того, що він робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації.

Стійкість, стабільність і якість професійної діяльності обумовлюються саме особливостями психологічної готовність педагога. А саму психологічну готовність можна визначити через сукупність внутрішніх та зовнішніх умов. У першу чергу це особистісні якості педагога: інтелектуальні, мотиваційні,

емоційно-вольові, професійно-ціннісні, що забезпечують готовність до професійної діяльності. Іншими словами, це своєрідна внутрішня впевненість і рішучість мобілізації щодо зусиль спрямованих на досягнення результату, що формується в процесі професійного навчання та забезпечує успішність діяльності.

У формуванні готовності особливе місце належить мотиваційному компоненту. Саме в мотиваційній сфері відображаються і виявляються найбільш значущі якості психологічної готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання, які характеризуються особистісно-педагогічною спрямованістю і проявляються в розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної сутності (доведено, що емоційне прийняття дитини з ООП впливає на ефективність діяльності педагогічного працівника), а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини.

Психологічна готовність до професійної діяльності визначається як сукупність психічних утворень: уявлень та понять, способів мислення та вмінь, спонукань та якостей особистості, що забезпечують мотиваційно-смислову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності.

Крім того, психологічна готовність характеризується особистісно-педагогічною спрямованістю, яка проявляється у розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної сутності, а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини.

Психологічну основу готовності до професійної діяльності складає психологічна структура діяльнісно-важливих якостей, які спонукають, спрямовують, контролюють цю діяльність та реалізують її у виконавчих діях.

У структурі готовності до професійної діяльності ми виділяємо наступні функціональні блоки:

1. Особистісно-мотиваційний: включає професійно важливі якості, що визначають ставлення до професійної діяльності.

2. Уявлення про цілі професійної діяльності: якості, що визначають розуміння та прийняття завдань, цілі професійної діяльності.

3. Уявлення про зміст діяльності та способи її виконання: знання та вміння,

необхідні для виконання професійної діяльності.

4. Інформаційний блок: якості, що забезпечують сприйняття, переробку та збереження інформації, необхідної для виконання професійної діяльності.

5. Управління діяльністю та прийняття рішень: якості, що забезпечують планування, контроль та оцінку власної професійної діяльності.

Отже, сучасні ставлення до змісту психологічної готовності до професійної діяльності формуються з урахуванням концепції педагогічної свідомості, аксіологічного та культурологічного підходів. Маючи цю ідею, ми оцінюємо психологічну готовність до діяльності через ставлення педагогічного працівника до своєї діяльності. Аналіз показує, що ставлення педагогічного працівника до діяльності не тільки включає зазначені вище основи психологічної готовності, але й дозволяє синтезувати і систематизувати їх. Адже мотиви, інтерес, цінності, установки, спрямованість особистості і так далі, мають різні трансформації потреби. Крім перерахованих компонентів ми розглядаємо ще й емоції, почуття, та якості особистості педагогічного працівника і його здібності. Таким чином, поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності ми інтерпретуємо як ядро особистості, силу, потенціал, що визначає ступінь накопиченої енергії бажання, потреби, ступінь мотивації, інтересу, ступінь вираження почуттів під час педагогічної діяльності, а також як емоційно-вольову установку особистості педагогічного працівника, тобто вираз його позиції.

Спираючись на вищезгадане ми виділяємо наступні показники сформованості психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності:

1. Моральні ставлення до здобувачів освіти , а саме емпатія, прийняття, доброзичливість, вміння підтримати здобувача освіти, здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ;

2. Культура педагогічного спілкування тобто педагогічний такт це (чуття доречності, доцільності, міри), повага до здобувача освіти, яскравість і переконливість мовлення;

3. Психологічна компетентність, а саме здатність до розуміння думок, почуттів здобувачів освіти, причин їх вчинків; наявність особистісної позиції,

уміння поєднувати несумісні поняття, спрямовувати процес діяльності здобувачів освіти;

4. Гармонійність соціальних взаємостосунків тобто толерантність до інших поглядів, здатність до створення нових засобів взаємодії зі здобувачів освіти, вміння керувати процесом спілкування;

5. Морально-комунікативні риси а саме щирість, довіра, уважність, співучасть на відміну від суто комунікативних якостей (комунікабельності, товариськості) дозволяють здійснювати не просто спілкування, а моральне спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості.

6. Гармонійність поведінки тобто щирість, чесність, відповідальність; емоційна врівноваженість, позитив, терпіння; послідовність поведінки;

7. Педагогічне самовладання а саме самоконтроль, спокій, витримка; вимогливість, справедливість; воля, наполегливість, здатність конструктивно впливати на здобувачів освіти.

В межах нашого дослідження ми виділяємо наступні рівні сформованості готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного навчання:

● інтуїтивний – вирішення педагогічних завдань здійснюється інтуїтивно, педагогічний працівник має деяку сукупність професійних знань та умінь. Загалом такий педагог характеризується низьким рівнем знання понятійного апарату та специфіки інклюзивного підходу в освіті, його змістовних аспектів. Фахівець такого рівня важко проектує, реалізує завдання навчального процесу у практичній діяльності, має слабке уявлення про принципи, методи та форми її організації. У такого педагогічного працівника відсутні ціннісні орієнтації або вони недостатньо точно розвинені, особливо у питаннях самовдосконалення. Він відчуває труднощі у встановленні контактів зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами. Превалюють, як правило, мотиви уникнення неприємностей та інші;

● репродуктивний – професійні завдання інклюзивного навчання вирішуються успішно, але в межах інструкцій, правил, нормативів. У складних педагогічних ситуаціях педагогічний працівник орієнтується важко. Відсутні

систематичні уявлення про зміст, принципи та методи діяльності в умовах інклюзивного середовища. На цьому рівні педагогічний працівник усвідомлює значимість діяльності, необхідність самовдосконалення, але не працює над цим систематично. Володіє елементами професійних знань (методичних та технологічних). Відчувається брак загальної та спеціальної ерудиції. Відзначається недостатня рефлексія своїх дій, педагогічний працівник недостатньо вимогливий до себе;

- продуктивний – педагогічний працівник відрізняється гарною поінформованістю про зміст інклюзивного навчання, усвідомлює цінність своєї професійної діяльності, її важливість як для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, так і для соціуму в цілому, демонструє достатній рівень обізнаності в теоретичних, методологічних та методичних питаннях. У власному професійному вдосконаленні педагогічний працівник займає активну позицію, отримує задоволення від саморозвитку, має установку на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, відчуває почуття моральної відповідальності. Виявляє стійку ціннісну орієнтацію у своїй професійній діяльності, демонструє глибину і усвідомленість професійних знань, стійкість та усвідомленість професійних умінь. Як правило, із задоволенням спілкується зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, виявляє ініціативу у спілкуванні.

Оцінювання результатів анкетування відбувалося за визначеним алгоритмом побудованого на базі визначених критеріїв у відповідності до компонентів психологічної готовності. У результаті проведеного опитування були отримані результати які дають можливість зробити висновок, що запровадження інклюзивного навчання без спеціально організованої ретельної та систематичної роботи з підвищення рівня готовності педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивного навчання приречене на великі складнощі та недосягнення поставлених цілей.

Це дозволяє визначити як одне з першочергових завдань для державних структур, що забезпечують реалізацію права кожного громадянина на здобуття освіти – організацію курсів, семінарів, круглих столів та інших заходів для підвищення рівня готовності педагогічних працівників до роботи в умовах

інклюзивного освітнього середовища. Метою яких має стати пояснення учасникам особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та формування готовності учасників до здійснення власної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список літературних джерел.

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі /навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 208с. https://lib.iitta.gov.ua/729481/1
2. Ігнатович О., Радзімовська О., Татарова-Осика Г. Психологічна готовність педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності в умовах воєнного стану// Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна освіта XXI століття» 2022.125-136 https://doi.org/10.35387/ucj
3. Квітка, Н.О., Лапін, А.В. Анкета «Готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час»//Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. 2024.– 8с.
https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=743671
4. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №3. – С.13-19.
5. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. 2023. – 64 с.
6. Піддячий В. М. Професійна адаптація педагогів в умовах динамічних змін сучасного світу. Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика : матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (18–21 квітня 2022 р.). Київ, 2022.С. 94–97.
7. Прядко Л.О. Готовність педагога загальноосвітнього закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.* Рівне: РОІППО, 2014. С.79-89.
8. Савчук З. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С.42-46.
9. Технології корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному навчальному закладі: позаурочний час: навчально-методичний посібник / укл. Н. О. Квітка, А. В. Лапін. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. – 176 с.
10. Форостян О. Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами / О. Форостян, Г. Соколова // Наука і освіта. - 2021. - № 2. - С. 53-59. - Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2021_2_10

Легкий О.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України м. Київ, Україна
Топузов М.О.,
кандидат економічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України м. Київ, Україна
Кондратенко С.В.,
науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ПОЛІСЕНСОРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ТА ЗОРУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРОВОЇ ФУНКЦІЇ

У дітей із різними порушеннями зору, функцій зорового аналізатора спостерігаються відхилення в міжаналізаторних зв'язках. Порушення взаємодії між зоровими та іншими аналізаторами відбивається на всій сенсорній організації дітей із різними порушеннями зору, що може викликати відхилення у сферах логічного пізнання і практики. Але це не призводить до незворотних патологічних змін у розвитку психіки дітей з різними порушеннями зору завдяки великій динамічності та пластичності в сенсорній організації.

Важливо те, що в компенсації різних порушень зору у дітей з віком велике значення має взаємодія їх відчуттів, з того що під впливом однієї аналізаторної системи підвищується чутливість іншої. Науковці у своїх дослідженнях відзначають явище синестезії, при якому відчуття одного виду переходять у відчуття іншого виду - при впливі подразника однієї модальності відчуття, що виникає асоціативним шляхом викликає відчуття в іншій аналізаторній системі.

В даний час експериментально доведено, що втрачені зорові функції заміщуються переважно діяльністю тактильного та кінестетичного аналізаторів.

Основним видом відчуттів у дітей з різними порушеннями зору, як і раніше, залишається зір. При глибоких порушеннях зору має місце підвищення слухової чутливості внаслідок активнішої участі в психічній діяльності слухового аналізатора. Підвищення слухової чутливості дозволяє дітям з різними порушеннями зору успішно опановувати знання та реалізовувати їх на практиці.

Говорячи про інші відчуття, можна відзначити таке. Серед полісенсорних відчуттів у дітей із різними порушеннями зору виділяють шкірно-оптичне чуття, здатність шкірних покривів реагувати на світлові та колірні подразники. Цю здатність ще називають – феномен «шкірного зору». У структурі чуттєвого відображення дійсності порушення функцій зору ведуть до збільшення частки м'язово-суглобового чуття. Звичайно, повне відшкодування неповноцінності зорових функцій неможливе, оскільки, по-перше, шкірні і м'язово-суглобові відчуття відбивають в повному обсязі ознаки предметів, сприймаються на зір, по-друге, дотикове поле обмежено зоною дії рук і сприйняття протікає більш тривало, ніж зорове.

Активна участь «шкірного зору» у просторовій орієнтації дітей із різними порушеннями зору дає ефект сенсибілізації. При випаданні функцій зорового аналізатора вібраційна чутливість, що виявляється у сфері просторової орієнтації дітей із різними порушеннями зору, отримує компенсацію.

Діти з різними порушеннями зору здатні на відстані відчувати наявність нерухомого предмета, що не видає звуків та інших сигналів.

Дослідження нюхової та смакової чутливості дітей з різними порушеннями зору показують деяке її підвищення щодо норми. Смак і нюх дітей із порушеннями зору сенсибілізуються у процесі діяльності з орієнтацією у просторі, побутовими діями.

Таким чином, розвиток здатності тонко диференціювати зовнішні впливи, зростання рівня різних видів чутливості значно компенсують у дітей із різними порушеннями зору цей дефект у процесі їх просторової орієнтації та соціальної адаптації.

Сприйняття — це цілісне відображення предметів та явищ у результаті усвідомлення людиною їх відмітних ознак. Сприйняття здійснюється через дії,

пов'язані з обстеженням об'єкта, що сприймається, і побудовою його образу. В основі кожного процесу сприйняття лежать рухові процеси, такі як рух ока по контуру предмета, рух руки поверхнею предмета.

Зміни у сфері відчуттів дітей з різними порушеннями зору відбиваються на сприйнятті об'єктів та явищ навколишнього світу. У нормі - формується зоровий тип сприйняття. У дітей із порушеннями зору спостерігається скорочення та редукування (ослаблення) або повне випадіння зорових відчуттів залежно від ступеня порушень зору.

Але домінування зору настільки міцне, що навіть серйозні порушення його функцій не спричиняють заміну типу сприйняття. Як і в нормі, у дітей з різними порушеннями зору залишається домінуючим зорово-рухово-слуховий тип сприйняття. Тільки при тотальній сліпоті домінуюче положення займає шкірно-механічний та руховий аналізатори, що лежать в основі дотикового сприйняття.

Вибірковість сприйняття обмежується звуженням кола інтересів, зниженням активності діяльності. У дітей з різними порушеннями зору апперцепція проявляється слабше щодо норми внаслідок недостатнього чуттєвого досвіду. Ця недостатність чуттєвого досвіду та зниження повноти та точності відображуваного довкілля ускладнюють осмислення та узагальнення образів, скорочують зону константного зорового сприйняття, порушують його цілісність.

Дослідження показали, що, незважаючи на ідентичність нервового кіркового механізму сприйняття у дітей з порушеннями зору та дітей без відхилень зору, при депривації органів зору у дітей або утруднюється або стає неможливим утворення тимчасових нервових зв'язків між мозковими центрами зорового та інших аналізаторів.

Зорове та дотикове сприйняття подібні не лише за своїми фізіологічними механізмами. У образах, що виникають у процесі зорового і дотикового сприйняття, відбиваються безліч властивостей і якостей предметів, що обстежуються за допомогою зору або на дотик.

Причому, і це значимо, ці види перцепції фіксують цілу низку тих самих фізичних, просторових і тимчасових характеристик об'єктів. Безперечно, око

самостійно і адекватно здатне відображати такі категорії ознак як величина, форма, напрямок, відстань до об'єкта, його стан – спокій чи рух. Людина з допомогою зору розрізняє колір, а з допомогою дотику, до того ж ще вагу, пластичність, холод і тепло.

Зорове сприйняття дітей з різними порушеннями зору, що призводять до зниження гостроти зору, порушення відчуття кольору, звуження поля зору, різко відрізняється від сприйняття нормальнозорою дитиною за ступенем повноти, точності і швидкості відображення дійсності, а також звуженням і деформацією зони зорового сприйняття - «зорового поля».

Швидкість зорового сприйняття у дітей із різними порушеннями зору змінюється залежно від величини та складності об'єктів, рівня освітленості, втоми дитини тощо. Це однаково стосується і дітей без порушень зору, але у дітей з порушеннями зору швидкість зорового сприйняття схильна до більш різких коливань.

Отже, сприйняття у дітей із різними порушеннями зору, хоч і має специфічні особливості, але, за оптимальної організації психолого-педагогічного супроводу розвитку, не створює якихось серйозних труднощів пізнавальної діяльності.

Уявлення - це образи, що запам'яталися в пам'яті в результаті сприйняття предметів або явищ, що виникають у мозку за відсутності їх безпосереднього впливу на органи чуттів. Уявлення є вищим ступенем відображення, ніж образи сприйняття, оскільки, в уявленні поєднується все, що людина знає про предмет. Будучи наочним, уявлення, чуттєвим чином характеризується високим рівнем узагальненості. Ці образи пам'яті служать перехідним щаблем до мислення.

Тому, характерною рисою уявлень у дітей з різними порушеннями зору є різке звуження обсягу уявлень внаслідок редукування зорових образів або їх випадіння (повного або часткового). Крім того, уявлення у дітей з різними порушеннями зору мають і якісні відмінності від чуттєвих образів пам'яті дітей без порушення зору.

Непопадання значної частини великих об'єктів, їх деталей і ознак зі сфери

сприйняття у дітей із різними порушеннями зору перешкоджають утворенню узагальнених уявлень, у яких відображаються найбільш істотні властивості та ознаки предметів і явищ навколишнього світу.

Характерними особливостями уявлень у дітей з різними порушеннями зору є їх фрагментарність, схематизм, низький рівень узагальненості та вербалізм.

Фрагментарність можна визначити за тим, що в образі об'єкта відсутні багато суттєвих деталей, образ позбавлений цілісності, іноді неадекватний об'єкту, що вивчається. У основі фрагментарності образів у дітей із порушеннями зору - сукцесивність, порушена послідовність дотикового чи зорового сприйняття. Фрагментарність уявлень у дітей із порушеннями зору проявляється при художній діяльності (ліпленні, малюванні, моделюванні). Сукцесивність і фрагментарність сприйняття долаються шляхом розвитку наочного мислення, дотикового та зорового обстеження об'єктів.

Психолого-педагогічний супровід розвитку дітей з різними порушеннями зору, зокрема, процесу сприймання з акцентом на розвиток спостережливості, формуванні навичок обстеження об'єктів дозволить подолати у дітей з різними порушеннями зору схематизм їх уявлень.

Список літературних джерел.

1. Костенко, Т. М., Довгопола, К. С., Легкий, О. М., Кондратенко, С. В. (2020). Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору (Методичні рекомендації для батьків). Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338.

2. Костенко, Т. М. (2018). Дитина з порушенням зору. (Інклюзивне навчання). Харків: Вид-во «Ранок».

3. Легкий, О. М. (2014). Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. № 1(5). Київ.

Лукаш Людмила Вікторівна
КЗО “Криворізька спеціальна школа “Сузір’я” ДОР”

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Шановні колеги!

Дозвольте розпочати свій виступ із глибокої поваги до кожного з вас — фахівців, які щоденно присвячують себе надзвичайно відповідальній та непростій справі. Робота вчителя у спеціальному закладі освіти — це професійний шлях, що потребує не лише ґрунтовних знань і педагогічної майстерності, а й високого рівня емоційної витримки, гнучкості, людяності та глибокого розуміння потреб кожної дитини.

Ми працюємо з дітьми, які потребують особливого підходу та підтримки. Кожен крок у їхньому навчанні та розвитку — це спільна праця вчителя, фахівців закладу, батьків і, звісно, самих учнів. Саме тому професійна діяльність педагога у спеціальному закладі має свою специфіку та виклики, про які важливо говорити відверто й фахово.

У своєму виступі я хочу зупинитися на основних складнощах цієї роботи, а також на тих чинниках, які допомагають долати труднощі та зберігати високу якість освітнього процесу в умовах спеціальної освіти.

Я прийшла працювати в Криворізьку спеціальну школу “Сузір’я” у 2023 році. Прийшла маючи достатньо великий педагогічний стаж (17 років), проте весь цей час працювала у закладі вищої освіти. Сказати, що мій період адаптації був складний - це не сказати нічого.

Перше занепокоєння починаєш відчувати коли усвідомлюєш, що всі твої фахові знання не можуть забезпечити ефективної педагогічної діяльності.

Почнемо з планування. Навчальні програми складені у відповідності до модельних програм і майже не відрізняються від навчальних програм для загальноосвітніх шкіл. Проте планування часу вже містить певні складнощі для педагога-початківця. Тобто у загальноосвітній школі кількість часу на вивчення тієї чи іншої теми зазвичай пропорційна складності та обсягу навчального

матеріалу. У закладі де навчаються діти з порушенням слуху “час на вивчення тем, розділів, модулів педагогові слід розраховувати самостійно та коригувати залежно від того, який рівень попередньої підготовки мають учні, які труднощі виникають під час засвоєння матеріалу та які потреби учнів впливають на процес засвоєння.” [1, стр, 33]. Вчителю не тільки потрібно добре знати дітей (а діти з порушенням слуху дуже різняться між собою як в опануванні мовами, так і в когнітивних властивостях), йому потрібно усвідомити при вивченні яких тем у дітей будуть виникати труднощі. Допомогти впоратись з цим завданням може лише більш досвідчений педагог. До речі, це аргумент на користь навчання дітей з особливими потребами в спеціальних закладах. Малодосвідченому педагогу важлива не тільки психологічна підтримка, а й методична. І саме її простіше отримати серед колег, які у повсякденній діяльності стикаються із схожими проблемами.

Малодосвідчений педагог у спеціальному закладі освіти стикається також з багатьма проблемами під час формування системи викладання. Провідні фахівці наголошують на ефективності диференційованого навчання: “обираються (комбінуються) певні методи та стратегії викладання” [1, стр, 55]. З унаочненням навчального матеріалу зазвичай проблем не виникає - величезні можливості ІКТ (від динамічних презентацій до інтерактивної візуалізації) дають можливість врахувати когнітивні особливості здобувачів освіти. Проте адаптація самого змісту навчального матеріалу та “підтримка доступу до змісту навчання” - складне завдання. Рівень практичного застосування жестової мови, дактилювання у чуючого вчителя-початківця не може забезпечити вільну комунікацію із здобувачами освіти. Що вже саме по собі обмежує обсяг та глибину розкриття, наприклад, поняття, явища чи закону природи. Навіть, якщо вчитель на достатньому рівні володіє жестовою мовою для впровадження білінгвальних технологій, нажаль, в українській жестовій мові просто відсутні жести на позначення абсолютної більшості біологічних понять. Додайте той факт, що у 9-их та 10-их класах велика кількість понять мають абстрактний характер и майже не використовуються у повсякденному житті.

Варто говорити також, про труднощі, які виникають у малодосвідченого педагога спеціальної школи при оцінюванні учнів. Не рідкісні випадки, коли вчитель, починаючи працювати з дітьми, які мають порушення слуху психологічно не готовий їх оцінювати. В такому випадку є ризик підсвідомого зниження рівня вимог, що може негативно позначитися на якості знань учнів. Говорячі про добір методів оцінювання, зазначу, що усні методи я могла застосовувати головним чином під час формувального оцінювання. Проблема полягає в тому, що рівень розуміння мовлення дітей низький. В основному, малодосвідчений вчитель використовує кальковану жестову мову, а учень ні. В такій ситуації визначити ступінь усвідомлення здобувачем навчального матеріалу вкрай складно. Крім того, частина дітей (особливо з сімей чуючих) погано володіє жестовою мовою, під час бесіди припускається помилок. Для того, щоб зробити підсумкове оцінювання більш об'єктивним використовувала тестові завдання, інтерактивні вправи, комплексні контрольні роботи. Знову ж, створення завдань для дітей з порушенням слуху також вимагає значних зусиль. Тестові питання, проблемні питання мають бути сформульовані зрозуміло для учнів. Коли мова йде про визначення сформованості понятійного апарату або усвідомлення законів природи необхідно "простими словами" запитати про складне.

Насамкінець хочу торкнутися проблеми, яка, на мою думку, є найскладнішою, а саме, відсутність продуктивного зворотнього зв'язку із здобувачами освіти. На мою думку, навчання тільки тоді успішне, коли учень зацікавлений, проактивний, усвідомлює значущість співпраці з педагогом. Але в часи тотального занурення дітей та підлітків у хвилі віртуального простору все важче утримувати їх увагу в межах шкільної навчальної діяльності, навіть якщо вона добре спланована, різноманітна, інтерактивна. В інтернет мережі за лічені хвилини можна знайти величезну кількість інформації з будь якого питання, штучний інтелект здатний швидко вирішувати навіть досить складні завдання. Наші діти із задоволенням сприймають як пасивний стиль навчання, так і пасивний стиль життя. Додайте до цього, що діти з особливими освітніми

потребами, як-то порушенням слуху, у тому чи іншому обсязі стикаються із певною соціальною ізоляцією. Гаджети, за моїми спостереженнями, для них наче брама в інший вимір, легкий та приємний, де немає напруження конкуренції, де розмиті кордони відповідальності тощо. Додам до цього, ще складність формування в дітей з порушенням слуху soft skills. Ми всі намагаємось створити безбар'єрне середовище, але нерідко бар'єр створюється самою жестомовною людиною. І вчитель, чуючий, превентивно сприймається як "інакший", а значить формування довіри і співпраці це ще одне завдання для вчителя-початківця. До того ж, завдання емоційно витратне.

Звісно, кожен педагог, який починає працювати у спеціальному закладі, шукає шляхи найбільш ефективної адаптації до особливостей навчально-виховного процесу. Один з ключових чинників – самоосвіта. Читання наукової та методичної літератури дозволяє усвідомити основи навчання та виховання дітей з порушенням слуху. Участь у засіданнях психолого-педагогічного семінару допомагає оволодівати сучасними дидактичними методами з урахуванням сурдопедагогіки, розуміти психоемоційний стан, поведінкові особливості дітей. У нашому навчальному закладі на постійній основі існує медіа-контент, який веде жестомовний викладач для вивчення жестової мови, дактилювання, альтернативних методів комунікації. Також важливим є вивчення досвіду колег (майстер-класи, наставництво, обмін практиками).

Таким чином, робота вчителя біології в спеціальній школі для дітей з порушенням слуху потребує не лише ґрунтовного знання предмета, але й вміння ефективно адаптувати навчальний матеріал до особливостей сприймання учнями з порушенням слуху.

Однією з основних складностей є передача абстрактних біологічних понять і термінів, які важко сприймаються без достатнього мовленнєвого і слухового досвіду. Вчителю доводиться використовувати зорові, наочні та практичні методи навчання: моделі, схеми, ілюстрації, відео, досліди, інтерактивні технології тощо. Часто необхідно пояснювати складні теми за допомогою жестової мови або спрощених мовленнєвих конструкцій.

Особливого значення набуває розвиток у учнів не лише предметних знань, а й мовлення, логічного мислення, спостережливості та вміння робити висновки. Важливою частиною роботи є також формування позитивного ставлення до природи, екологічного мислення та емоційного зв'язку з живим світом.

Вчитель біології в спеціальній школі має бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й педагогом, здатним гнучко реагувати на потреби учнів, володіти спеціальними методиками навчання, бути терплячим, уважним і відкритим до постійного професійного зростання.

Список літературних джерел.

1. Навчання дітей із порушеннями слуху : навчально-методичний посібник / С. В. Кульбіда та ін. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 216 с.

Лупандіна Вікторія Миколаївна,
вчитель КЗ «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ СЛУХОВОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ

Соціалізація дуже важлива для кожної людини, а для дитини з різними ступенями порушення слуху – особливо.

Відомо, що соціальна активність не є вродженою якістю особистості, а формується в процесі життя. Необхідно підкреслити, що досить ефективно цей процес відбувається в шкільному віці.

Взаємозалежність та взаємообумовленість процесів соціалізації та виховання розкривається, насамперед, через включення дітей в різноманітні види соціальних відносин, форми життєвої діяльності, а також формування свідомості. Важливим є також спрямування зусиль особистості на пізнання самого себе, застосування внутрішніх резервів.

Ключовим аспектом соціалізуючого впливу школи завжди було трудове

виховання. Активну роль у реалізації соціалізуючої функції школи відіграє позаурочна діяльність школярів, у якій вони набувають соціальних навичок. Необхідно надавати можливість школярам випробовувати себе в різних видах творчої діяльності та обрати для себе найцікавіший напрям.

Художньо-трудова діяльність дуже важлива для дітей з особливими освітніми потребами, бо через неї відбувається пізнання світу, вона надає можливість для самовираження, розвиває їх творчий потенціал, сприяє формуванню практичних навичок роботи з різноманітними інструментами та матеріалами, виготовлення виробів різного призначення, що допомагає школярам у подальшій інтеграції в суспільство.

Для покращення соціальної адаптації вихованців Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради, розвитку їх творчих здібностей з 1995 року в навчальному закладі відкрито, окрім швейної та столярної майстерень, майстерні з декоративно-прикладного мистецтва. Традиційні художні ремесла й промисли - це своєрідна пам'ять народу, яка зберігає його духовний досвід та єднає минуле із сьогоденням і майбутнім.

У майстерні з художньої кераміки школярі навчаються давньому мистецтву ліплення з глини, пізнають секрети керамічного ремесла. Учні вчаться виготовляти з глини іграшки, посуд, малу скульптуру, рельєфні зображення, а потім декорувати свої вироби.

Зустріч з керамікою розпочинається із вступного заняття, на якому учні знайомляться із осередками народної кераміки в Україні. Відповідно до традицій регіону керамічні вироби відрізняються за формою, кольором, технікою виготовлення, візерунком, оздобленням. Розповідь супроводжується демонструванням зразків, фотографій давньої та сучасної кераміки, буклетами сучасних майстрів, онлайн екскурсіє до музею гончарства (https://opishne-museum.gov.ua/onlajn-ekskursiya-do-muzeyu-goncharstva/). Світ декоративних образів, яскравих кольорів, простих і доступних форм захоплює вихованців, підносить до стану натхнення, створюючи тим самим психологічний комфорт, що дуже важливо у наш час.

Треба зауважити, що глина не тільки найчистіша сировина для виготовлення виробів, а ще вона позитивно впливає на здоров'я дитини, покращує шкіру рук краще від будь-яких косметичних засобів. Глина – це чудодійний матеріал, який за короткий час розвиває природні дані дитини, його пластичність, дає змогу втілити в життя найрізноманітніші фантазії душі.

Школярі охоче працюють з глиною. Навчання починається із виконання нескладних практичних робіт репродуктивного характеру, легких у виготовленні та зі швидким позитивним результатом, бо дітям потрібно побачити, що вони можуть зробити красиву річ. Поступово школярі вчаться виготовляти складні вироби, творчо застосовуючи набуті компетентності.

Особливе місце займає керамічна іграшка. Традиційні іграшки різних народів здавна використовують з метою естетичного, морального, розумового, фізичного виховання. Під час гри дитина розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід. Засобом народної іграшки відбувається вивчення надбань свого народу, культури, обрядів і традицій українського народу. Діти знайомляться з матеріалом, способом виготовлення, змістом і значенням народної іграшки, традиційним одягом, народними ремеслами, історією створення народної іграшки.

Декорувати виріб можна до випалу, створюючи рельєфний або контр рельєфний декор, наносячи відбитки рослин або інших рельєфних предметів.

Після випалу виробів розпочинається улюблена справа учнів – декорування виробів. Спочатку вивчаємо як декорувалися вироби вдавнину. Також звертається увага учнів на роботи сучасних майстрів кераміки.

Розписувати вироби можна починати з сирого черепка агобами. Наприклад, якщо глина червона, можна покрити її білим ангобом, а потім прошкрябувати візерунок, який буде червоного кольору. Також можливе часткове покриття виробу ангобом. Це залежить від задуму учнів.

Для керамічних фарб потрібна різна температура та додатковий випал, кольорова гама обмежена, вигляд виробу та фарб змінюється після випалу, виправити щось дуже складно, тому розписуємо вироби акриловими фарбами.

Перевагою акрилових фарб є різноманітність та яскравість кольорової гами, результат видно одразу та його можна змінити, якщо щось не подобається.

Україна багата видами розписів. Вивчаємо елементи традиційного Опішнянського (Полтавщина) та Косівського (Івано-Франківщина), Васильківського та Закарпатського розписів керамчничних виробів. Окремо вивчаємо Петриківський розпис (Дніпропетровщина), який зазвичай не використовували для кераміки, бо не було таких яскравих кольорів у керамічних фарбах.

Розмальовуючи вироби, школярі використовують знання з розпису традиційної та сучасної кераміки привносячи при цьому своє бачення. Таким чином, із першим дотиком до глини багата дитяча уява поєднується з матеріалом, і результатом такого єднання є надзвичайні керамічні вироби, милі, безпосередні, щирі, які увійдуть у життя дітей, прикрашаючи його.

Гуртківці виконують не лише індивідуальні, а й колективні композиції з використанням традиційних образів та сюжетів, пов’язаних з усною народною творчістю, знайомляться з символікою орнаменту та кольорів. Вся ця робота неможлива без дотримання санітарно-гігієнічних вимог, правил безпечної праці та організації робочого місця учнями.

Особливе місце займають творчі індивідуальні та колективні проєкти:

- виготовлення подарунків для батьків чи друзів;
- участь у виставках творчих робіт, конкурсах та ярмарках.

Творчі проєкти потребують індивідуального навчання, бо здібності,

інтереси, творчі задуми у дітей різні. У творчих проектах поєднуємо кераміку з бісероплетінням та іншими матеріалами в залежності від задуму, що розширює можливості для творчості наших вихованців.

З першого заняття робиться акцент на важливості збагачення словникового запасу та вивченні особливостей самобутньої національної культури. Бо загальновідоме виняткове значення мови як засобу спілкування між людьми, що впливає на їхню свідомість і формування національного світобачення. Мова є частиною етнокультури того чи іншого народу, завдяки їй приходить глибоке усвідомлення особливостей культури української нації, яка поєднує у собі різні народи.

Зручним для дистанційного навчання є використання інтерактивних завдань у додатках :

https://learningapps.org/

https://wordwall.net/

Учні із задоволенням в ігровій формі повторюють терміни, з'єднують ілюстрації з назвами інструментів та матеріалів, видів розпису, розгадують кросворди, що сприяє закріпленню та активізації словника школярів.

Цікавим є створення тривимірної моделі вази у додатку 3D Pottery. Мишкою дитина повторює рухи гончара під час виготовлення виробу та створює власний продукт.

Досягнення дітей неможливе без взаємодії закладу з оточуючими, бо школа – не єдине місце, де формується й набуває соціального досвіду особистість. Участь у різноманітних соціальних проєктах сприяє адаптації школярів з особливими потребами в соціум, вони діляться своєю творчістю, реалізують свій талант не тільки в окремому закладі, де вони навчаються, а й спілкуються з оточуючим світом.

Діти із задоволенням продовжують брати участь та перемагати в обласних, всеукраїнських, міжнародних конкурсах, фестивалях разом із чуючими однолітками, діляться своїми творчими здобутками, які з'явились під час занять в гуртках, і таким чином відчувають себе повноцінними членами суспільства.

Отже, участь дітей з особливими освітніми потребами в роботі гуртків, що полягає не тільки в реалізації творчих можливостей, допомагає школярам з різним ступенем порушення слухової функції відчути себе повноцінними членами суспільства, створює сприятливе психоемоційне середовище засобами спілкування з оточуючим світом та допомагає сформувати життєво необхідні компетентності.

Список літературних джерел.

1. Формуємо соціалізуючий простір. Методичні рекомендації / укладач: Л.М. Назаренко – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014 - 52 с.

2. Сучасні моделі залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти/ О. В. Литовченко, кандидат педагогічних наук, УДК 37.013.42:374.

3. Українська народна іграшка як засіб виховання дітей. // http://www.ukrainica.org.ua/

3. Федан Т. Національне виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: декоративний розпис. // Трудова підготовка в закладах освіти, № 5, 2006 р.

Луценко Л.М.,
заступник директора з навчально-методичної роботи,
КЗО «Криворізька спеціальна школи «Сузір'я» ДОР»
Спіцина О.В.,
вчитель-дефектолог слухового кабінету
КЗО «Криворізька спеціальна школи «Сузір'я» ДОР»

ДОСВІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ СПІВПРАЦІ КЗО «КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛИ «СУЗІР'Я» ДОР» З НАУКОВО МЕТОДИЧНОЇ ПРОБЛЕМИ «ФОРМУВАННЯ ЖЕСТОМОВНОЇ ПРАКТИКИ, ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У СУЧАСНОМУ СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ»

Вітаємо всіх учасників чергового Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки і дякуємо його організаторам за можливість обмінятися думками

щодо важливих питань навчання і реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, поділитися власним досвідом роботи.

А ще, користуючись нагодою, хочемо передати щирі вітання педагогічному колективу Підкамінської спеціальної школи, її чудовому талановитому директору Богдану Михайловичу Українцю з нагоди 75-річного ювілею закладу. Хай і надалі цей заклад буде осередком добра, підтримки і розвитку кожної дитини.

Я, заступник директора з навчально-методичної роботи Л. Луценко, моя колега, Олена Спіцина - вчитель-дефектолог слухового кабінету Криворізької спеціальної школи "Сузір'я". Тема нашого виступу стосується, перш за все, результатів багаторічної злагодженої співпраці з відділом української жестової мови в питаннях формування жестомовної практики, розроблення навчальних посібників та підручників в умовах сучасного спеціального закладу [1]. Хочеться продовжити дискусію про роль і значення спеціального закладу саме для дітей з порушеннями слуху.

Адміністрація, педагогічний колектив Криворізької спеціальної школи "Сузір'я" докладають максимум зусиль для створення безпечного, комфортного освітнього середовища, перетворення закладу у затишний острівок здобуття знань, творчого розвитку індивідуальних здібностей і дітей, і педагогів який здійснюється на партнерських засадах. Тож декілька слів про сучасний спеціальний заклад "Сузір'я". Криворізька спеціальна школа "Сузір'я" має 85-річний досвід роботи і багатьом є відомою. Яка вона сьогодні? Перш за все подвір'я. Воно просторе, упорядковане, з красивими зеленими насадженнями, з облаштованими місцями для відпочинку. Бо ми переконані, як театр починається з гардеробу, так школа - із затишного подвір'я. Дитина, ступивши на шкільне подвір’я, відразу ж має відчути комфорт і задоволення від краси. А в школі, просторі і світлі класи, кабінети, достатньо обладнані відповідним технічним приладдям, меблями та навчально-методичним забезпеченням [2]. Особливо родзинкою є кабінет УЖМ, створений і обладнаний випускницею, а тепер уже досвідченим сурдопедагогом нашої школи, Ольгою Біланową. Особливої уваги заслуговують кабінети відділення корекційно-розвиткової роботи, яке

функціонує в закладі як окремий структурний підрозділ. Центром всієї корекційно-розвиткової роботи є слуховий кабінет. Для дітей, які проживають у віддалених населених пунктах, функціонує пансіон, де діти проживають впродовж робочого тижня протягом навчального року. Це затишні, комфортні житлові кімнати. Сучасна, красиво оздоблена їдальня, Модернізована шкільна бібліотека, затишна актова зала, оновлена навчально-трудова майстерня – все, що потрібно для якісної організації освітньо-корекційного процесу, організації виховної, корекційно-розвиткової роботи в групах подовженого дня. До всього цього комфортно створеного середовища варто додати і можливість заняття в гуртках, секціях в позашкільних навчальних закладах, де кожна дитина може розвивати свої здібності, таланти. Підсумовуючи, можна відзначити, що в цілому в закладі створені всі умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами з дотриманням сучасних вимог Нової української школи. Сучасна освіта для дітей з порушеннями слуху потребує інноваційних підходів до формування комунікативної компетентності нечуючих дітей. Розвиток української жестової мови в освітньо-корекційному і виховному процесах є ключовим чинником соціалізації та успішної інтеграції таких дітей [3]. Жестова мова – важливий компонент двомовної освіти глухих дітей, інструмент пізнання світу і засіб комунікації [4]. Наразі є нагальна потреба у створенні сучасних підручників і посібників, навчально-методичного забезпечення, адаптованих до білінгвального навчання. У сучасних умовах модернізації освіти особливої уваги набуває питання мовленнєвого розвитку та формування комунікативної компетенції дітей з порушенням слуху. Саме тому педагогічний колектив нашого закладу долучився до експериментальної діяльності з науково-методичної проблеми «Формування жестомовної практики, підручникотворення у сучасному спеціальному закладі освіти», уклавши відповідну угоду про співпрацю з відділом української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України [1]. Метою експерименту є наукове обґрунтування та апробації ефективних шляхів формування жестомовної практики, створення сучасного навчально-методичного забезпечення, адаптованого до освітніх потреб дітей з

порушеннями слуху. Співпраця з науковцями відділу української жестової мови профільного інституту дала можливість поєднати практичний досвід учителів із науковим підходом до організації освітньо-корекційного процесу. У межах експерименту здійснюється робота за кількома напрямками:

- розроблення та впровадження системи жестомовних вправ і методик навчання;
- використання двомовного підходу української жестової та української мов;
- апробація авторських підручників і посібників, підготовлених за участю педагогів закладу у співпраці з науковим консультантом, доктором педагогічних наук, професором Світланою Вікторівною Кульбідою;
- створення дидактичних матеріалів, що поєднують візуальні, текстові та жестові компоненти.

Педагогічний колектив активно долучається до аналітичної та дослідної роботи: бере участь у семінарах, готує методичні рекомендації, презентує власні напрацювання на науково-практичних заходах [5]. Серед досягнутих результатів варто відзначити наступні:

- підвищення якості мовленнєвої взаємодії між педагогами та учнями;
- зростання рівня сформованості жестомовних компетентностей у здобувачів освіти;
- створення адаптованих навчальних посібників і не лише з української жетової мови, а й з інших предметів, модельні програми з УЖМ та розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови. Корисним стали для сурдопедагогів інших спеціальних закладів України методичні рекомендації щодо організації виховного процесу в другу половину дня
- впровадження дистанційної форми навчання в класах для дітей з порушеннями слуху;
- підвищення професійної майстерності педагогічних працівників.

Як приклад професійного зростання хочеться відзначити уже раніше згадану вчительку УЖМ Ольгу Біланову, яка відзначена національною премією в номінації «Інклюзивність», в розмірі 250 тисяч гривень на здійснення

освітньої мрії. Ми переконані, що важливим чинником, що вплинув на зростання професійної майстерності цього педагога стала тривала співпраця з відділом української жестової мови, під керівництвом С.В. Кульбіди. Отримані результати свідчать, що експериментальна діяльність і науково-методична співпраця сприяють оновленню змісту спеціальної освіти, підвищенню її якості та доступності. У подальшій перспективі хотілося б, звичайно забезпечити поширення цього досвіду серед спеціальних закладів освіти, розширення бази жестомовних дидактичних матеріалів і вдосконалення підручникотворення для дітей з порушеннями слуху. На завершення хочемо наголосити: лише спільна праця науковців і практиків, творче ставлення педагогів до власної діяльності та орієнтація на потреби дитини здатні забезпечити реальні якісні зміни у системі спеціальної освіти.

Дякуємо за увагу і запрошуємо до співпраці!

Список літературних джерел.

1. Угода про творчу співпрацю між Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (відділ української жестової мови) і КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР.
2. Коломоєць А.О., Луценко Л.М., Кульбіда С.В. (2022). Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з особливими потребами: *шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Вип. 21. С.58-73*. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212
3. Кульбіда С.В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 256 с.
4. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17 Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719123
5. Кульбіда С.В., Воробель Г.М., Луценко Л.М. (2025). Творчі здобутки сурдомайстерень. *Освіта і суспільство, 2025, №3. С.14*. https://naps.gov.ua/uploads/files/press/ois/2025/ois3_2025.pdf

Мартинчук Олена Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
Скрипник Тетяна Вікторівна,
доктор психологічних наук, професор,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Збройна агресія російської федерації проти України актуалізувала розвиток травма-інформованого підходу в освіті, оскільки війна призвела до обмеження доступу до навчання, поглиблення освітніх нерівностей, зниження якості освітнього процесу та погіршення психоемоційного стану учнів і педагогів [2]. Усе це вимагає від українських освітян упровадження нових, інноваційних підходів до створення безпечного простору для всіх учасників освітнього процесу. Цей процес нерозривно пов'язаний із розумінням сучасних викликів, з якими доводиться стикатися (необхідність регуляції власного психічного стану, вимушене переселення, втрата близьких, загроза життю тощо), а також зі спробами подолання їхніх негативних наслідків для всіх учасників освітнього процесу.

Ми передбачаємо, що у довготривалій перспективі наслідки воєнних травм особливо сильно позначаться на дітях та підлітках, адже, на відміну від дорослих, вони не володіють достатньою емоційною зрілістю та життєвим досвідом, щоб впоратися зі стресом і травмою, спричиненими війною. Як свідчать дослідження та дані UNESCO, у періоди війни й кризових ситуацій саме вчителі стають важливими рольовими моделями для учнів. Потенціал учителів у покращенні життя дітей є особливо значущим у контексті психологічної травми, адже підтримка з боку дорослого, якому дитина довіряє, здатна частково нейтралізувати наслідки тривалого стресу та пережитої травматичної події [5].

Існує багато поглядів, але мало узгодженості щодо того, що саме становить

травма-інформований підхід до навчання та яким чином його слід інтегрувати у процес підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності. Ми провели систематичний огляд української наукової та методичної літератури з травма-інформованого підходу до навчання, опублікованої у період повномасштабної агресії росії проти України. У ході систематичного огляду українських наукових і методичних джерел, опублікованих під час повномасштабної війни, виявлено, що всі дослідження одностайно засвідчують значний вплив війни на психоемоційний стан учнів і педагогів, якість навчання та доступ до освіти [1].

Опитування МОН України (2022) показало потребу у посиленні психосоціальної підтримки як учнів, так і вчителів. Дослідження Cedos та savED (2022) підтвердили зниження навчальних результатів і необхідність створення системи психологічної допомоги, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. За даними GoGlobal (2022) та Gradus Research (2023), більшість педагогів і учнів демонструють ознаки стресу, тривожності, вигорання й апатії, тоді як рівень підтримки залишається недостатнім. Дослідження Vox Populi (2023) виявило, що серед основних труднощів переважають проблеми з концентрацією та емоційною стабільністю, а потребу в психологічній підтримці висловлюють як учні, так і вчителі. Загалом результати свідчать про необхідність системного впровадження травма-інформованого підходу в освітній процес і підготовку педагогів, у тому числі фахівців зі спеціальної освіти, до роботи з наслідками психоемоційних травм.

Оскільки результати досліджень засвідчують наявність психологічних проблем, що впливають на психоемоційний стан усіх учасників освітнього процесу — як учнів, так і педагогів, держава та громадські організації вживають низку заходів для забезпечення якісного психологічного супроводу в закладах освіти. Одним із ключових напрямів є реформування психологічної служби, адже діти та підлітки проводять понад 40% свого часу саме в освітньому середовищі, яке має значний потенціал для профілактики й виявлення психологічних

труднощів. Водночас забезпечення психологічного благополуччя не може бути лише завданням фахівців-психологів.

Під час війни на вчителів покладаються додаткові функції, що виходять за межі навчального процесу: стабілізація емоційного стану учнів, допомога у подоланні когнітивних труднощів, підтримка власної професійної стійкості та формування адаптивних копінг-стратегій. Це зумовлює необхідність упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу, зокрема травма-інформованого підходу, який ґрунтується на розумінні того, що кожен учасник навчання може мати досвід травми. Відповідно, освітнє середовище має бути переосмислене з урахуванням її впливу та принципів поваги, безпеки й підтримки індивідуальних потреб.

Травма-інформований підхід спрямований на відновлення відчуття безпеки, довіри, підтримки та контролю над власним життям у людей, які пережили травматичний досвід. Він передбачає створення фізично й емоційно безпечного освітнього середовища, де визнаються почуття учасників освітнього процесу, налагоджуються здорові взаємини та забезпечується доступ до необхідних ресурсів і допомоги [3, 4].

Українські науковці, зокрема Т. Ю. Головатенко, визначають цей підхід як організацію освітнього процесу з урахуванням попереднього травматичного досвіду учасників. В основі концепції — адаптація освітнього середовища до потреб дітей і дорослих, які демонструють симптоми травми. Особливого значення набуває підготовка майбутніх педагогів до впровадження травма-інформованого навчання, що є ключовою умовою ефективної реалізації цього підходу [3].

Однак, попри актуальність проблеми, в Україні поки що відсутня цілісна система підготовки педагогічних кадрів до роботи в межах травма-інформованої освіти. Це істотно знижує ефективність підтримки дітей, які пережили травматичний досвід, і потребує комплексного науково-методичного вирішення.

Отже, аналіз наукових джерел і практичних ініціатив свідчить, що впровадження травма-інформованого підходу є необхідною складовою

модернізації української освіти в умовах війни та післявоєнного відновлення. Такий підхід сприяє створенню безпечного, підтримувального освітнього середовища, яке допомагає дітям і педагогам долати наслідки травматичного досвіду. Водночас відсутність системної підготовки педагогічних кадрів до реалізації травма-інформованого навчання залишається однією з ключових проблем, що потребує розроблення цілісної науково-методичної бази, інтеграції відповідних модулів у програми педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів для забезпечення психоемоційного добробуту всіх учасників освітнього процесу.

Список літературних джерел.

1. Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення. Бриф за результатами дослідження. Київ, 2024. 21 с. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf
2. Глуговська О.М., Сингаївська І.В. Роль психологічної компетентності вчителів для надання підтримки учням в умовах війни. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: матеріали міжнародної конференції (Київ, 5 грудня 2024). URL: https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2023/paper/view/1698
3. Головатенко Т. Тенденції підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого навчання: досвід розвинених країн. Освітлогія. 2023. № 12. С. 42-52. URL : https://www.researchgate.net/publication/376076979_Tendencii_pidgotovki_vciteliv_do_vprovadzenna_travma-informovanogo_navcanna_dosvid_rozvinenih_krain#fullTextFileContent
4. Мартинчук О. Вплив війни на розвиток інклюзивного освітнього середовища. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: збірник наук. праць за мат-лами III Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 3 квітня 2025). С. 422-425. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52019/1/O.Martynchuk_FPSRSO_2025.pdf

5. UNESCO. Education as healing: addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. Global Education Monitoring Report Team, 2019. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812

Мартинюк Зоряна Степанівна,
канд. пед. наук,
ст. наук. сп. відділу логопедії
ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ ВЕКТОР СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПИСЬМА» ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Орфографічно правильне письмо в сучасному світі є засобом і умовою становлення мовної особистості дитини, її входження в інформаційний і культурний простір, реалізація професійної діяльності в майбутньому. Сучасний рівень розвитку освіти, задає чіткий вектор на розвиток та удосконалення навчання грамотного письма дітей з особливими мовленнєвими потребами.

Аналіз науково-практичних робіт свідчить про те, що навчання правопису відбувається завдяки системно-діяльному підходу до корекційно-розвивального навчання молодших школярів із особливими мовленнєвими порушеннями, який забезпечує загально професійні компетенції вчителя-логопеда. Традиційно в логопедичній роботі основний акцент належить суб'єктно-суб'єктним відносинам між дитиною та логопедом у процесі реалізації яких, застосовують традиційні та інноваційні форми і технології діагностики, профілактики та подолання мовленнєвих порушень. Індивідуальні маршрути розвитку визначаються на основі визначеної стратегії корекції порушення та попередження вторинних мовленнєвих порушень.

Значимість успішного оволодіння орфографією дітьми очевидна лише під час оволодіння безпомилковим правописом та знанням української мови. Однак діти з дизорфографією на тлі порушення усного мовлення, становлять значну частину труднощів із циклу предметів рідної мови в загальноосвітніх і

спеціальних школах. Систематичні, стійкі та численні орфографічні помилки і труднощі в опануванні орфографічними знаннями, уміннями та навичками відзначаються не тільки в початковий період навчання учнями письма, а й у середніх, і в старших класах. У зв'язку з цим пошук оптимальних технологій попередження та корекції правопису а в нашому випадку це дизорфографія в учнів з особливими мовленнєвими порушеннями початкових класів є актуальною, теоретично і практично значущою проблемою.

Запровадження нової форми навчання залишається певним викликом для логопедів, оскільки їм доводиться вирішувати нестандартні складні ситуації, що вимагають специфічних знань і вмінь. Тому нами було прийнято розробити навчальний посібник на основі психолінгвосенергетичного підходу до подолання труднощів письма, що дає змогу диференційовано, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку молодшого школяра та нейропсихолінгвістичних механізмів їхнього виникнення підійти до вибору стратегії підтримки дитини в освітньому середовищі. Посібник призначений для розвитку навичок правильного письма з опорою на різну послідовність включення аналізаторних систем (слухової, мовленнєворухової, зорової та ін.), а також їхньої інтегративної діяльності у процесі виконання завдань з огляду на природу виникнення дефіциту функції писемного мовлення.

У посібнику представлено широкий спектр вправ, які сприяють удосконаленню фонемо графічної компетентності дитини, дають змогу враховувати рівень розвитку дитини та її специфічні потреби. Використання інтерактивних та цікавих прийомів, що передбачені змістом завдань, забезпечує високу мотивацію учнів під час навчання. Водночас посібник містить рекомендації для батьків та фахівців, що охоплюють широкий спектр практичних аспектів роботи з дітьми з труднощами письма.

Посібник допоможе дітям опанувати нові навички та розвинути впевненість у собі, відкриваючи шлях до успішної комунікації та соціальної інтеграції.

Упровадження посібника сприятиме наданню логопедичної допомоги на

заняттях з корекції мовлення, а також в умовах класного або домашнього простору у процесі опанування фонемографічних знань на рівні писемного мовлення з урахуванням функціонально-мовленнєвих труднощів різного походження.

Список літературних джерел.

1. Мартинюк З.С. Сучасні підходи до розробки розділу навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук*. 2018. Вип. 14. С 76-85

2. Мартинюк, З. С. Сучасні підходи до розробки психолінгвістичного інструментарію щодо корекції дизорфографічних порушень письма в учнів молодшої ланки навчання з тяжкими порушеннями мовлення. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика.* 2019. №. 1. С 56-62.

3. Мартинюк З.С. Моделювання орфографічної компетентності у школярів молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами. *Monograph Publishing House of University of Technology, Katowice.* 2021. № 44. С 482-488

4. Мартинюк З.С., Трофименко Л.І., Грибань Г.В. Українська мова: підруч. для 4 класу. спец. закл. заг. середньої освіти (F 80) та учнів із F 81, R 48 - К.: Либідь, 2018. 192 с.

5. *Мартинюк З.С.* Психолінгвопедагогічна модель як основний інструментарій щодо діагностики дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць.* 2020. Вип. 16. С. 259-274.

Міськов Геннадій Васильович,
науковий співробітник
відділу української жестової мови,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ЖЕСТОМОВНОЇ ПОЛІТИКИ І ПРАКТИКИ З УРАХУВАННЯМ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО КУРСУ

Актуальність дослідження підтверджується тим, що європейська мовна політика розглядає багатомовність та полікультурність як фундаментальну цінність демократичного суспільства. Аналітичний огляд С.Кульбіди "Європейське планування мовної політики: від прав до можливостей користувачів жестових мов" (2024) підкреслює, що європейський вектор спрямований на забезпечення рівності, доступності та інформованості для всіх мовних спільнот, включаючи користувачів жестових мов [1].

Євроінтеграційний курс України вимагає послідовної гармонізації національного законодавства з нормами та стандартами Європейського Союзу. У контексті нашого дослідження це означає впровадження європейських принципів щодо прав людини, інклюзії та мовної політики. Європейський підхід акцентує на необхідності визнання та підтримки жестових мов як частини мовного розмаїття ЄС, а також на переході від медичної моделі сприйняття глухоти до соціокультурної, де Глухі люди є носіями унікальної культури та рідної жестової мови. Таким чином, євроінтеграція стає каталізатором для реформування української політики та практики щодо жестомовних громадян.

Методологічна база та аналітичні інструменти, що застосовуються для аналізу європейського досвіду, вивчення реальних потреб української жестомовної спільноти та для оцінки поточної ситуації та потенційних перспектив розвитку української системи формування жестомовної політики із забезпеченням природних безбар’єрних прав людей у постмодерному суспільстві [2-4]. Дослідження базувалося на комплексному підході, що поєднує теоретичний аналіз, порівняльно-історичний та системний підхід.

Аналіз європейського досвіду ґрунтується на порівняльно- історичному підході, який дозволяє вивчити, як країни ЄС з успішною жестомовною політикою (наприклад, Фінляндія, Німеччина, Велика Британія) використовують інформаційно-аналітичний супровід. Особлива увага приділялася таким аспектам:

- джерела даних (наприклад, демографічна статистика, результати освітніх тестів, дані про особливості навчання, розробка стандартів жестової мови) збиралися для оцінки потреб користувачів національних жестових мов;

- методи аналізу у застосуванні для перетворення цих даних на рекомендації для політиків (аналіз політики, соціолінгвістичні дослідження, моніторинг імплементації законодавства та ін.);

- інституційні структури (урядові агенції, громадські організації й об'єднання глухих, наукові інститути), що відповідають за збір та аналіз інформації.

Виявлення реальних потреб українських жестомовних користувачів відбувається на основі моніторингу [5] за допомогою комбінації кількісного та якісного аналізу. Зокрема, якісний аналіз включає проведення глибинних інтерв'ю з представниками спільноти (включно з викладачами, перекладачами, активістами та самими носіями жестової мови) для збору їхнього досвіду, думок та індивідуальних потреб, водночас, кількісний аналіз базується на аналізі статистичних даних (якщо вони доступні) щодо освіти, працевлаштування, соціального захисту та доступу до послуг користувачів української жестової мови.

Інтеграційні кроки України в ЄС вимагають гармонізації нашої політики з цими засадничими принципами, коли в сучасних умовах формування української жестомовної політики, як складової державної політики, має відійти від застарілих практик, заснованих на медичній дефіцитній моделі феномену глухоти, і відповідати сучасній соціокультурній ресурсній моделі фонду знань.

Згідно з анотацією до аналітичних матеріалів для МОН України (2025), існує потреба в практичних рекомендаціях для формування інклюзивної

жестомовної політики та практики [3]. Ці матеріали свідчать, що для розробки ефективних стратегій, як короткострокових, так і довгострокових, необхідний системно-структурний, аналітичний підхід. Це включає врахування унікальних потреб глухих здобувачів, доступ до української жестової мови як інформаційного ресурсу, предмету вивчення, засобу навчання і комунікації, а також координацію на всіх рівнях — від національного до місцевого. Таким чином, інформаційно-аналітичний супровід є критично важливим інструментом для забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг означеної категорії здобувачів на всіх рівнях освіти та успішної євроінтеграції.

Список використаних джерел.

1. Кульбіда, С.В. (2024) Європейське планування мовної політики: від прав до можливостей користувачів жестових мов Особлива дитина: навчання і виховання, 3 (115). стор. 36-49. ISSN 2312-2781 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742784/
2. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, **S.** (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings. Vol. 13, is. 1. P. 186-197*. DOI: https://doi.org/10.18662/po/13.1/391.
3. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Міськов Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України: *препринт*. Відділ української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746119
4. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., & Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *116*(4), 29-44. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194
5. Всеукраїнський моніторинг потреб жестомовної практики у реалізації операційного плану Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (Розпорядження КМ України від 7 червня 2024 р. № 527-р.). Відділ української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. https://ispukr.org.ua/?page_id=621

Мостовий Любомир Петрович,
аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М.Д. Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУРДОПЕДАГОГА

Система сучасної спеціальної освіти та інклюзивного навчання дедалі більше орієнтується на комплексну підтримку осіб з порушеннями слуху. Це вимагає від сурдопедагога високого рівня професійної готовності, що поєднує комунікативні та дидактичні компетентності. Сучасні наукові підходи розглядають професійну підготовку педагога для роботи з дітьми з порушеннями слуху як процес, що включає інтеграцію педагогічних, психологічних, лінгвістичних, нейрофізіологічних та соціальних знань. Водночас результативність цього процесу залежить від багатьох чинників, які визначають не тільки якість навчання, а й здатність фахівця створювати стійкий простір розвитку мовлення, мислення та соціальних навичок [1, с. 124].

Метою дослідження є визначити та науково обґрунтувати педагогічні чинники, що впливають на формування комунікативних і дидактичних компетентностей сурдопедагога, розкрити їх зміст, взаємозв’язок та умови ефективної реалізації у процесі професійної підготовки й подальшого безперервного розвитку фахівця.

Комунікативна компетентність сурдопедагога відображає вміння налагоджувати ефективну взаємодію з дітьми, батьками, колегами, медичними та соціальними працівниками. Її сутність полягає в глибокому розумінні закономірностей мовленнєвого розвитку за умов часткової або повної втрати слуху, в опануванні вербальних і невербальних засобів спілкування, у володінні жестовою мовою та різними моделями двомовної комунікації. Дидактична

компетентність, своєю чергою, виявляється у здатності обирати, структурувати та адаптувати навчальний матеріал з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій, використовувати сучасні технології слухопротезування й цифрові ресурси для організації навчального процесу [2, с. 23].

Формування обох компетентностей нерозривно пов’язане з особливостями пізнавальної діяльності осіб із порушеннями слуху. Дослідження розкривають необхідність використання багатоканальних форм подання інформації, активізації зорового та кінестетичного сприймання, розроблення гнучких моделей оцінювання результатів навчання. Це вимагає від сурдопедагога поєднання дидактичної майстерності з умінням вести діалог, підтримувати інтерес та емоційний контакт [2, с. 29].

Одним із провідних чинників є цілеспрямована підготовка в закладах вищої освіти. Зміст навчальних програм має передбачати опанування жестової мови, технік альтернативної та підтримувальної комунікації, а також методів формування слухо-зорового сприймання. Важливе місце займають практикуми та тренінги, де майбутні фахівці відпрацьовують навички ведення діалогу, управління груповою динамікою, використання інтонаційних і мімічних засобів.

Не менш вагомим є вплив професійного середовища під час сурдопедагогічної практики. Спостереження за досвідченими наставниками, участь у міждисциплінарних командах, обмін досвідом із сурдологами, психологами та логопедами формує розуміння багатовекторності комунікації. Середовище навчальних закладів, орієнтоване на інклюзію, стимулює майбутнього сурдопедагога до гнучкості й відкритості у спілкуванні, що згодом визначає ефективність взаємодії з дитиною та її родиною [3, с. 614].

Дидактична компетентність формується завдяки комплексному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь. Провідним чинником виступає інтеграція спеціальних дисциплін із курсами загальної педагогіки та сучасних інформаційних технологій. Важливим є досвід створення адаптованих навчальних матеріалів, розроблення індивідуальних планів та програм, що враховують ступінь порушення слуху, супутні когнітивні особливості й темп

мовленнєвого розвитку [4, с. 362].

Активну роль відіграє дослідницька діяльність студента. Виконання наукових проєктів і спостереження за навчальними процесами в інклюзивних класах дають змогу глибше усвідомити дидактичні закономірності, підбирати найбільш результативні методи та технології. Під час практики важливим стає супервізійний супровід, коли викладачі й методисти надають індивідуальні рекомендації та аналізують розроблені студентами заняття [4, с. 363].

Формування зазначених компетентностей має розглядатися як взаємопов'язаний процес. Ефективність дидактичних рішень залежить від уміння педагога створювати довірливу атмосферу, підтримувати мотивацію, пояснювати матеріал у доступній формі. Водночас комунікація стає повноцінною лише за умови методично виваженого використання навчального контенту, що стимулює розвиток мовлення та мислення дитини.

Серед важливих чинників варто виділити організацію колективної роботи, застосування інтерактивних технологій, моделювання реальних життєвих ситуацій. Поєднання групових і індивідуальних форм навчання забезпечує можливість глибокого опрацювання навчального матеріалу й формує здатність сурдопедагога швидко адаптувати власні дії до змін у поведінці учня [2, с. 26].

Висновки. Педагогічні чинники формування комунікативних та дидактичних компетентностей сурдопедагога охоплюють зміст і організацію вищої освіти, практичну підготовку, взаємодію з багатопрофільними командами та безперервний професійний розвиток. Вони визначають здатність фахівця поєднувати глибокі знання про закономірності розвитку осіб із порушеннями слуху з умінням будувати ефективний навчальний процес і створювати сприятливе середовище для мовленнєвого та когнітивного зростання. Цілісна реалізація цих чинників забезпечує якість спеціальної та інклюзивної освіти, сприяє гармонійному розвитку дитини та підвищує престиж професії сурдопедагога.

Список літературних джерел.

1. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Кам'янець-Подільський. Сисин О.В. 2008. 124 с.
2. Кокун О.М. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ, 2012. С. 23-29.
3. Мартинчук Т.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. … докт. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2019. 614 с.
4. Федоренко О.Ф. Професійна готовність педагогів як чинник успішного впровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. стат. молод. вчених. К. 2013. Вип. 4. Ч. 2. С. 362-370.

Мякушко Оксана Іванівна,
кандидат психологічних наук,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОАДВОКАЦІЇ ЗДОРОВ'Я У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Постановка проблеми. Для людей з порушенням інтелектуального розвитку (далі ПІР), як і для всіх інших, здоров'я є суттєвим показником якості їх життя. Дорослі з ПІР оцінюють вплив стану здоров'я на задоволеність своїм життям більше, ніж їхні економічні показники (Shin, 2022). Така цінність здоров'я не є дивною, адже чим серйознішими є проблеми зі здоров'ям у людей з ПІР, тим більш негативний вплив вони справляють на їхні когнітивні функції та повсякденну діяльність (Cho, 2018). Крім того, стан фізичного та психічного здоров'я молоді з ПІР впливає й на успішність їх переходу у доросле життя, одним із важливих результатів якого є зайнятість (Robertson, Beyer та ін., 2019). І тому, для її збереження, робиться наголос на важливості навичок самоконтролю

та особистої гігієни у людей зі складними та інтелектуальними порушеннями (*An & Lee, 2022*).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що, незважаючи на важливість здоров'я та проголошене право людей з обмеженими можливостями на недискримінаційний доступ до медичного обслуговування та рівний доступ до медичних послуг (ст. 25 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, 2006), люди зі ПІР часто стикаються з низькими очікуваннями, стигматизацією та недостатніми можливостями у сфері охорони здоров'я (Lee, Kang & Kim, 2023).

Причини проблем з надання медичної підтримки людям з ПІР були виявлені на прикладі COVID-19. До них відносяться ряд складних біопсихосоціальних факторів, таких як: низьке соціально-економічне становище осіб з ПІР або їх відношення до маргіналізованих груп (Etienne, 2022; Finch & Tinson, 2022); наявність супутніх захворювань; емоційні проблеми (підвищена тривога та депресія); складна та агресивна поведінка (Courtenay & Perera, 2020; Gleason, Ross et al., 2021; Sanders, Pillai at al., 2022); труднощі з доступом до інформації, пов'язаної з інфекційними захворюваннями або медичною підтримкою (Linehan, Birkbeck at al, 2022; Tromans, Kinney et al., 2020; Lee & Lee, 2020; Jeon, 2020); труднощі спілкування та відсутність розуміння особливостей осіб з ПІР серед медичних працівників (Coret et al., 2018; Coyne et al., 2018).

Проблема зі спілкуванням визнається головним фактором низького рівня медичних оглядів[1]. З одного боку, люди ПІР утруднюються адекватно повідомити медичних працівників про свою хворобу чи біль, що науковці (Lee, Hong & Yeom, 2018; Bergström, Elinder & Wihlman 2014; Perera, Audi et al., 2020) пов'язують з обмеженістю їх базових медичних знань та доступу до медичної інформації. І це не тільки перешкоджає отриманню медичної допомоги, а й, в кінцевому підсумку, може призвести до появи вторинних проблем зі здоров'ям. З іншого боку, труднощі спілкування посилюється відсутністю адекватної

[1] Зокрема, за даними Міністерства охорони здоров'я та соціального забезпечення Південної Кореї, приблизно третина людей з ПІР повідомили, що не могли відвідати лікарню, коли це було необхідно протягом 2021 року [цит. за 43].

підготовки лікарів до роботи з людьми з ПІР[2] (Coret et al., 2018; Coyne et al., 2018).

Окрім збіднених медичних уявлень, люди цієї категорії мають брак сформованих звичок щодо повсякденного піклування про своє здоров'я. Зокрема, старшокласники з ПІР демонструють відсутність навичок особистої гігієни та регулярного виконання фізичних вправ, проблеми з контролем ваги та керуванням шкідливими звичками в їжі (Lee, Kang & Kim, 2023).

Через когнітивні та комунікативні обмеження у суспільстві часто недооцінюють потенціал людей з ПІР до змін чи незалежності[3] (Scior, Cooper et al., 2022; McCaughey & Strohmer, 2005; Gilmore, Campbell & Cuskelly, 2003). Тому вони одержують, переважно, пасивну медичну допомогу[4], ініційовану з боку членів сім'ї або осіб, які здійснюють догляд (Lee, An et al., 2021). Як результат, тягар догляду за здоров'ям вже дорослих людей зі складними й інтелектуальними порушеннями лягає на плечі родини, стаючи тим більшим, чим важчими є проблеми зі здоров'ям їх підопічних (Lee, Kang & Kim, 2023).

Актуальність проблеми покращення здоров'я з метою підвищення якості життя обумовила **мету статті**: аналіз зарубіжних досліджень щодо методів формування в учнів з ПІР навичок піклуватися про своє здоров'я.

Виклад основного матеріалу З огляду на особливості людей з ПІР та сьогоденне розуміння важливості самостійної медичної допомоги[5], стала очевидною актуальність проблеми навчання осіб цієї категорії навичкам самоадвокації здоров'я (за межами інституційної підтримки). Вирішальне значення цих навичок для людей зі складними та інтелектуальними порушеннями пов'язують із забезпеченням прав в галузі охорони здоров'я і

[2] Для заохочення у студентів-медиків І курсу особистісно-орієнтованих установок у комунікації з людьми з ПІР цінним і приємним визнається змішаний освітній досвід, який включає ознайомлення з відеорозповідями людей цієї категорії (роздуми над історіями яких є корисним способом навчання студентів-медиків життєвому досвіду пацієнтів) та пряму взаємодію з ними. Модель змішаного навчання може також включати онлайн-ресурси з відеопідтримкою, але відеопрезентація повинна була бути реалістичною та культурно прийнятною.

[3] Аналіз образу людей з обмеженими можливостями в Південній Кореї у газетних статтях за 30 років (1990–2020 рр.) показав, що найпоширенішим був їх образ як «некомпетентних та залежних» (Park, Yeom & Lee, 2021) [цит. за 43].

[4] Наприклад, за даними Міністерства охорони здоров'я та соціального забезпечення Південної Кореї, у 2021 році люди зі складними та інтелектуальними порушеннями самостійно ухвалювали основні рішення щодо свого здоров'я лише у 28,6% випадках, а батьки – у 50,4% випадках [цит. за 43].

[5] згідно новітньому визначенню здоров'я як здатності адаптуватися й справлятися з індивідуальними проблемами у їх фізичних, соціальних та психологічних аспектах (Huber, Knottnerus, Green та ін., 2011)

відстоювання своїх інтересів щодо медичного обслуговування (Lennox at al., 2016), активною участю у процесах прийняття медичних рішень, активним вираженням своєї думки та побоювань щодо здоров'я (Lee, Hong & Yeom, 2018; Garces-Ozanne, Kalu & Audas, 2016; Shogren, Wehmeyer et al. 2006).

На сьогодні на міжнародному рівні розроблені різні освітні програми та навчальні плани із самоадвокації здоров'я та підвищення рівня самостійності у одержанні медичної допомоги для осіб з обмеженими можливостями, в тому числі й для учнів з ПІР (як частини освітньої програми у спеціальних школах). Була доведена ефективність впливу такого навчання на підвищення рівня знань людей з ПІР про свої права та навички самозахисту здоров'я (Feldman, Owen et al., 2012), збільшення активності підлітків та молодих людей з ПІР щодо догляду і піклування про своє здоров'я (Carrington & Lennox, 2008; Lennox & McPherson, 2016) (Lee, Kang & Kim, 2023; Lennox, McPherson at al., 2016). Одним з важливих наслідків більш самостійного догляду за здоров'ям людей з ПІР є зменшення тягаря турбот з їх батьків.

Дослідження Lee, Kang & Kim (2023) в Південній Кореї доводять, що ***тема самоадвокації здоров'я***[6] ***не є складною для викладання її учням старших класів з ПІР*** (як це спочатку здавалося вчителям і батькам). Учні старших класів виявилися здатними до стійких позитивних змін у розвитку уявлень і навичок догляду за здоров'ям. З огляду на це та важливість теми, вчителі і батьки визнали необхідність у її регулярному вивченні та включенні у шкільну програму, починаючи з більш раннього віку й до настання повноліття. Крім цього, батьки виявили готовність надавати підтримку дітям у засвоєнні знань здоров'язбережувальної галузі та вказали на необхідність включення у програмові знання питань щодо самовираження болю, методів догляду за здоров'ям у дорослому віці, надання знань про здоров'я та обмін інформацією.

Дослідження Lee, Kang & Kim (2023) також показало, що ***ефективне***

[6] Програма підвищення самозахисту здоров'я складалася з 15 сесій, включаючи уроки (50 хв.) з шести областей охорони здоров'я (гігієна, фізичні вправи, прийом їжі/харчування, стрес, небезпека/безпека та лікарня/медицина), які відбувались у класі спеціальної освіти (14 учнів зі складними і інтелектуальними порушеннями) 1 раз на тиждень, впродовж 5 місяців.

навчання можливе лише за умови розгляду концепції ***самоадвокації здоров'я*** як реалізації конкретних цілей та планів у різних сферах здоров'я (заходів, пов'язаних з особистою гігієною, фізичними вправами, стеженням за дієтою та керуванням стресом). Цілі мають визначатися індивідуально, залежно від потреб учнів, і, відповідно, покладаючи на учнів реалістичні очікування.

. Наведемо приклади реалістичних цілей:

- *з виконання фізичних вправ*: займатися на біговій доріжці, бігати на шкільній ігровій площадці, кататися на велосипеді, віджиматися тощо.
- *щодо формування звичок особистої гігієни*: чистити зуби, умиватися та приймати душ, голитися, дивитися в дзеркало і намагатися привести себе в порядок перед виходом у школу, перевірити погоду і звернути увагу на свій одяг перед виходом надвір тощо.
- щодо *зміни у звичках харчуватися*: скоротити споживання газованих напоїв та продуктів швидкого приготування (фастфуду), скоротити нічні перекуси, вживання соленої їжі, включити більше овочів у свої страви, вживати більш збалансовану їжу (з гарнірами), регулярно снідати тощо.
- щодо *навичок проактивного керування стресом*: займатися тим, що подобається для зняття стресу (наприклад, слухаючи музику, займаючись спортом, граючи в ігри та ін.); скоротити час користування смартфоном і замінити надмірний ігровий час, знайшовши альтернативні заняття тощо.
- оволодіння *проактивним підходом до прийому ліків* є також корисним для учнів: планувати, коли приймати ліки, і дотримуватися своїх планів.

Безперечно, навчанню учнів з ПІР навичкам самоадвокації здоров’я сприяє підвищення рівня знань вчителів та батьків, усвідомлення необхідності навчати дітей цим навичкам в різних сферах здоров'я та готовність навчати. Також для формування правильних звичок важливою є постійна контролююча роль дорослих і систематичність роботи з їх формування в школі і вдома.

На засвоєння здоров’язбережувальних знань також позитивно впливають мотивація та заохочення з боку вчителів та однолітків. Як з’ясували S.Lee та ін.

(2023), для батьків та вчителів важливим є акцент на позитивному переході учнів у доросле, максимально можливе самостійне життя після закінчення середньої школи. Для більшості учнів старших класів з ПІР важливість саме самостійного догляду за своїм здоров'ям обумовлена бажанням запобігти появі особистих проблем зі здоров'ям, підвищити імунітет та знизити стрес.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, з метою розширення уявлень і навичок зі здоров'язбережувальної галузі, підвищення самостійності у догляді за власним здоров'ям і, як наслідок, покращання якості життя, учням з ПІР може бути корисним підхід щодо навчання їх навичкам самоадвокації здоров'я як реалізації конкретних цілей та планів у різних сферах здоров'я, відповідно індивідуальним потребам і запитам учнів.

Список літературних джерел.

1. Lee S.H., Kang H.N., Kim S. The experiences of students with intellectual and developmental disabilities, parents, and teachers regarding health self-advocacy program with school-home connection: a qualitative study. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Oct 24, 14: 1273324. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1273324
2. Lennox, N., McPherson, L., Bain, C., O'Callaghan, M., Carrington, S. & Ware, R. A health advocacy intervention for adolescents with intellectual disability: a cluster randomized controlled trial. *Developmental Medicine and Child Neurology.* 2016. Vol.58. Is. 12. P. 1265-1272. https://doi.org/10.1111/dmcn.13174
3. Linehan C., Birkbeck G., Araten-Bergman T., Baumbusch J., Beadle-Brown J., Bigby C., et al. COVID-19 IDD: findings from a global survey exploring family members' and paid staff's perceptions of the impact of COVID-19 on individuals with intellectual and developmental disabilities (IDD) and their caregivers. HRB *Open Res*. 2022. Apr 4; 5:27. doi: 10.12688/hrbopenres.13497.1
4. Sanders J.S., Pillai R.LI., Sturley R., Sillau S., Asato M.R., Aravamuthan B.R., et al. Impact of the COVID-19 pandemic on the behavioral health of people with intellectual and developmental disabilities. *Psychiatr Serv*. 2022. Vol.73, №12. P.1389–1392. doi: 10.1176/appi.ps.202100524
5. Scior K, Cooper R, Fenn K, Poole L, Colman S, Ali A, et al. 'Standing up for myself' (STORM): development and qualitative evaluation of a psychosocial group intervention designed to increase the capacity of people with intellectual disabilities to manage and resist stigma. J Appl Res Intellect Disabil. 2022. Vol.35, №6. P.1297–1306. doi: 10.1111/jar.13018

Ніколенко Л. М.,
канд. пед. наук, доцент,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗВО

Сьогодні, коли вища освіта України стикається з численними викликами тривалої війни, освітніх втрат, глобалізації, соціальної нерівності та культурної поляризації, необхідністю забезпечення рівноправного безбар'єрного доступу до вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності людей з особливими освітніми потребами, формування інклюзивного простору в закладах вищої освіти виступає нагальною стратегічною потребою і має стати відповіддю на виклики епохи.

У цьому контексті орієнтиром, який окреслює головні мегатенденції, що вимагають від освітніх інституцій розбудови інклюзивних освітніх просторів, може слугувати звіт Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) «Trends Shaping Education 2025» [5], у якому названо основні тенденції, що формують освіту сьогодні і впливають на її та суспільне майбутнє, а саме:

1. Технологічні зміни та цифрова трансформація
2. Зміна соціальних очікувань і компетентностей
3. Нерівність доступу до якісної освіти
4. Екологічна свідомість й освіта для сталого розвитку
5. Інтернаціоналізація та глобальна взаємозалежність
6. Роль освіти у зміцненні громадянського суспільства

Науковці, які працювали над цим звітом (J. James, T. Malkin & D. Nusche), наголошують, що сучасна освітня парадигма має виходити із цінностей людяності, солідарності та взаємної відповідальності, а майбутнє освіти визначатиметься насамперед здатністю систем освіти бути інклюзивними, адаптивними та орієнтованими на людину.

Окреслимо основні аспекти формування інклюзивного освітнього

простору в ЗВО відповідно до цих світових тенденцій.

Зміна соціальних очікувань і компетентностей

У сучасному світі роботодавці від фахівців вимагають не лише професійні знання, а й володіння «м'якими» навичками. Інклюзивний підхід до організації освітнього процесу, якого ми дотримуємося, найбільш точно відповідає таким вимогам, оскільки він ставить в основу професійної підготовки здобувачів вищої освіти з ООП формування соціальних компетентностей, і на їх основі набуття професійних. Це у сукупності сприятиме формуванню життєтворчої компетентності особистості, і відповідно, дозволить їй задовольняти суспільні очікування.

Нерівність доступу до якісної освіти

Попри технологічний прогрес, розрив у доступі до вищої освіти між різними регіонами та соціальними групами залишається значним. Через війну стають усе відчутнішими соціально-економічні бар'єри, які утруднюють можливість реалізації рівного права на вищу освіту для всіх, незалежно від місця проживання, статі, соціального статусу чи особливих освітніх потреб. Розбудова в ЗВО інклюзивного освітнього простору, доступного для всіх, передбачає максимальне зменшення такого розриву шляхом налагодження міцних зв'язків із активною громадською спільнотою, державними структурами та місцевими громадами.

Екологічна свідомість й освіта для сталого розвитку

Філософія інклюзії дуже тісно переплітається з філософією справедливості та рівності сталого розвитку людського суспільства. Освіта для сталого розвитку (ESD) стає інтегрованим елементом освітніх програм в закладах вищої освіти. У такий спосіб ЗВО наближаються до ЄПВО, реалізовуючи «третю місію ЗВО» – суспільне служіння. Суспільне служіння як місія вищої освіти виступає органічним сегментом суспільства сталого розвитку – стійкого, інклюзивного та орієнтованого на людину за рахунок інноваційних технологій. Відповідно, ЗВО повинні підготувати здобувачів до того, щоб вони стали активними, критичними та відповідальними громадянами суспільства сталого розвитку. Ці

компетентності найбільш ефективно розвивати саме в інклюзивному освітньому просторі.

Технологічні зміни та цифрова трансформація

Розвиток штучного інтелекту, великих даних, віртуальної реальності та автоматизація змінює не тільки вимоги до висококваліфікованих фахівці на ринку праці, а й підходи до викладання й навчання, дозволяє задовольнити більший спектр освітніх потреб здобувачів вищої освіти. Це цілком відповідає вимогам до формування в ЗВО інклюзивного простору – зробити освітній процес більш персоналізованим, інтерактивним й орієнтованим на набуття необхідних у XXI столітті компетентностей.

Інтернаціоналізація та глобальна взаємозалежність

Ця тенденція формує нову глобальну культуру освіти, засновану на діалозі, партнерстві й взаємному визнанні культурних відмінностей. Наразі країни ЄС активно розбудовують єдиний простір вищої освіти (ЄПВО): інклюзивний (із рівним доступом до вищої освіти й повною підтримкою в завершенні навчання), інноваційний (із новими й більш узгодженими методами навчання, викладання й оцінювання, тісно пов'язаний із дослідженнями) і взаємопов'язаний (із посиленням міжнародної співпраці, обміном знаннями та мобільністю співробітників і студентів). Основою ЄПВО визнана вища освіта із соціальною інклюзією (надання можливостей і підтримки для рівноправного здобуття ВО студентами з усіх верств суспільства). Передбачається, що завдяки мобільності студентів, викладачів і науковців, вища освіта стане глобальною екосистемою, у якій знання перетинають національні кордони.

Звертаємо увагу, що у зв'язку із цим освітні інституції повинні створювати простір, у якому не лише надається право бути присутнім, але й забезпечується можливість самовираження, культурного визнання й репрезентації, поважається і враховується культурна різноманітність, щоб різні студенти, викладачі й співробітники відчували свою важливість у спільноті.

Роль освіти у зміцненні громадянського суспільства

У центрі інклюзивної освітньої парадигми – цінності людяності,

солідарності та взаємної відповідальності, що якнайкраще сприяє соціальній згуртованості, демократії та миру. Тісні взаємозв'язки ЗВО та громадянського суспільства через реалізацію його третьої місії створюють передумови забезпечення ефективності та неперервності інклюзивних процесів. А інклюзивні компетентності, набуті у період навчання в ЗВО, поступово екстеріоризуються, сприяючи розвитку інклюзивного суспільства.

Таким чином, суспільний запит та мегатренди розвитку освіти на найближчі три роки виступають рушійними силами розбудови інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти. ЗВО України поступово адаптуються до філософії освіти сталого розвитку, орієнтованої на концепцію соціальної освітньої інклюзії.

І хоча інклюзивні практики в українській вищій школі сьогодні перебувають на етапі формування і є досить розрізненими. Утім, їх аналіз показує високий потенціал освітньої спільноти, яка здатна сформувати в ЗВО сучасний інклюзивний освітній простір.

У нашій державі флагманом запровадження інклюзії у вищій освіті є Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» – недержавний ЗВО інтегрованого типу, який має більш, ніж 25-річний досвід забезпечення права молоді з інвалідністю на якісну вищу освіту та самореалізацію. Ученими університету (Г. Давиденко, О. Забара, П. Таланчук, М. Чайковський, А. Шевцов та ін.) окреслено організаційні й методологічні засади інклюзивного навчання студентів в інтегрованому освітньому середовищі, технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами. Науково-практичні дослідження науковців університету «Україна» складають міцне підґрунтя для більш широкого упровадження інклюзивних практик на рівні вищої освіти.

Безумовно, важливим для вищої школи є також використання стратегій інклюзивного навчання, розроблених українськими вченими (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, В. Синьов, О. Форостян, О. Чеботарьова, В. Шевченко, М. Шеремет, ін.) та

апробованих вітчизняною практикою загальної середньої освіти.

Заслуговує на увагу і досвід організації інклюзивного навчання в інших українських та європейських ЗВО, адаптація якого до умов локальних інституцій, на наше переконання, сприятиме пришвидшенню інклюзивності у вищій освіті.

Отже, у близькому майбутньому рівень розвитку ЗВО визначатиметься не лише науково-технологічними інноваціями, а насамперед, рівнем сформованості в них інклюзивного освітнього простору, їх здатністю бути інклюзивними, адаптивними та орієнтованими на людину.

Список літературних джерел.

1. Кульбіда Світлана. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024.2(25). С. 108-123. https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/259.

2. Теоретико-методологічні засади та технології інклюзії у закладах вищої освіти. Досвід Університету «Україна» : кол. моногр. / Таланчук П. М., Чайковський М. Є., Шевцов А. Г. та ін.; за наук. ред. П. М. Таланчука. Київ: Університет «Україна». 2018. 481 с.

3. Trends Shaping Education 2025. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html?utm_source=chatgpt.com

Оксана НОВІКОВА,
вчитель-сурдопедагог
Комунальний заклад «Миколаївська спеціальна школа № 6»
Миколаївської обласної ради
м. Миколаїв, Україна

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна система спеціальної освіти стикається з викликом постійного зростання кількості дітей з порушеннями слуху, які потребують комплексної

психолого-педагогічної та корекційної підтримки. Умови інклюзивного та спеціального навчання висувають підвищені вимоги до пошуку ефективних методик, здатних забезпечити гармонійний розвиток та успішну соціалізацію таких дітей.

Одним із перспективних напрямів є використання сенсорної інтеграції як інноваційної технології, що ґрунтується на поєднанні психолого-педагогічних і нейропсихологічних підходів та сприяє формуванню цілісного сприймання, регуляції поведінки, розвитку комунікативних і когнітивних функцій. Цю ідею акцентують О. Кіпаренко [1], Т. Скрипник [2], які доводять значущість сенсорної інтеграції для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Водночас практичні шляхи інтеграції сенсорних вправ у систему логопедичної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням слуху залишаються недостатньо дослідженими. Це зумовлює актуальність і необхідність розробки відповідних методичних підходів та програм, що забезпечать ефективність навчання та виховання дітей цієї категорії.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «сенсорна інтеграція» розглядається як процес узгодження та взаємодії різних сенсорних систем, що забезпечує цілісне сприймання навколишнього світу та адекватну поведінкову реакцію. Саме завдяки цьому механізму дитина формує здатність орієнтуватися в просторі, виконувати довільні рухи, розвивати мовленнєві та когнітивні функції. Як підкреслює О. Кіпаренко [1], сенсорна інтеграція є дієвим методом корекції розладів розвитку, оскільки дозволяє гармонізувати діяльність центральної нервової системи та сприяє активізації компенсаторних можливостей дитини.

На значенні сенсорної інтеграції як передумови гармонійного психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами акцентує увагу Т. Скрипник [2]. Науковиця наголошує, що системне використання сенсорних вправ формує основу для комплексного розвитку, забезпечує стабілізацію емоційного стану та підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Особливе місце сенсорна інтеграція займає у контексті соціалізації дітей із порушенням слуху. За спостереженнями О. Федоренка [3], розвиток сенсорних функцій тісно пов’язаний із комунікативними можливостями молодших школярів. Дослідник доводить, що створення умов для багатоканального сприймання стимулює активну взаємодію з оточенням, сприяє формуванню соціальної компетентності та інтеграції в освітнє середовище.

Діти молодшого шкільного віку із порушенням слуху характеризуються специфічними труднощами у сфері пізнавальної діяльності. Вони нерідко мають знижену концентрацію уваги, обмежений обсяг оперативної пам’яті та уповільнене сприймання навчального матеріалу. Недостатність слухових вражень обумовлює переважання зорових і кінестетичних каналів отримання інформації, що вимагає особливих методичних підходів до організації навчання. Окрім цього, в емоційно-вольовій сфері відзначаються труднощі саморегуляції, підвищена тривожність, невпевненість у власних силах, що може гальмувати навчальну та соціальну активність.

Формування мовлення та комунікації у дітей із порушенням слуху має свої особливості. Через недостатність слухового контролю спостерігається обмеженість словникового запасу, труднощі засвоєння граматичних структур, уповільнений розвиток зв’язного мовлення. Водночас розвиток невербальних засобів спілкування, таких як міміка, жести, зоровий контакт, набуває компенсаторного значення. Це створює передумови для впровадження комплексних стратегій, що поєднують логопедичний супровід, розвиток артикуляційної моторики та сенсорне стимулювання.

Особливого значення у подоланні бар’єрів навчання та соціальної ізоляції набувають мультисенсорні підходи. Як доводить О. Федоренко [3], саме вони забезпечують умови для гармонійної соціальної інтеграції молодших школярів зі зниженим слухом, оскільки стимулюють активне включення дитини у групові форми роботи. Додатково В. М. Шевченко [4] підкреслює ефективність застосування мультимедійних технічних засобів, які розширюють можливості

сенсорного досвіду та сприяють більш успішному засвоєнню навчального матеріалу.

Використання сенсорних вправ у логопедичній та корекційно-розвитковій роботі з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням слуху має практичне значення, оскільки дозволяє поєднувати розвиток мовленнєвих, когнітивних та моторних функцій. Включення елементів сенсорної інтеграції в освітній процес сприяє активізації зорових, тактильних і кінестетичних каналів сприймання, що компенсують обмежені можливості слухового аналізатора.

У практиці ефективними є вправи на розвиток тактильної та кінестетичної чутливості, які передбачають маніпуляції з мішечками, наповненими різними матеріалами (крупи, намистини, пісок), а також дослідження поверхонь із різнорельєфною структурою. Такі завдання стимулюють сенсорне сприймання та сприяють розвитку мовленнєвої активності через опис і вербалізацію відчуттів.

Важливим напрямом є зорово-просторові ігри: складання пазлів, конструювання, завдання на орієнтацію у просторі, а також інтерактивні вправи з використанням мультимедійних засобів. Як наголошує В. Шевченко [4], мультимедійна підтримка розширює можливості сенсорного досвіду дітей із порушенням слуху та стимулює розвиток просторово-зорової пам’яті та уваги.

Окреме місце посідають вправи на розвиток рівноваги та координації рухів: ходіння по лінії, вправи на балансирі, координаційні ігри з м’ячем. Вони сприяють формуванню цілісності сенсомоторних процесів, що позитивно впливає на організацію довільної діяльності та поведінки.

Не менш важливою є інтеграція сенсорних ігор у групову роботу. Вони створюють умови для активної взаємодії дітей, сприяють розвитку комунікативних навичок, підвищують рівень соціальної адаптації. Практика підтверджує, що поєднання індивідуальних і групових сенсорних завдань підсилює ефективність корекційного впливу та сприяє формуванню позитивного емоційного досвіду.

Система навчально-виховних закладів для дітей з порушенням слуху в Україні за останні десятиліття зазнала суттєвих трансформацій. Як зазначає С. Шевченко [5], в умовах незалежної України відбулося оновлення освітніх програм, вдосконалення матеріально-технічної бази та розширення можливостей для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. Водночас зберігається потреба у створенні спеціалізованих закладів та ресурсних центрів, здатних забезпечити комплексну підтримку розвитку учнів із сенсорними порушеннями.

Ефективність освітнього процесу залежить від застосування комплексного підходу. Поєднання елементів сенсорної інтеграції з сучасними мультимедійними технологіями створює багатоканальне середовище навчання, що відповідає потребам дітей із порушенням слуху. Важливим завданням є індивідуалізація програм корекційного впливу, яка передбачає врахування рівня слухового сприймання, мовленнєвого розвитку та когнітивних можливостей кожної дитини. Не менш значущою є систематична робота з батьками, спрямована на підвищення їхньої педагогічної компетентності та залучення до корекційного процесу.

Окремої уваги потребує організація міждисциплінарної співпраці. Скоординована діяльність логопеда, дефектолога, психолога, педагога та лікаря забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини, дозволяє поєднати педагогічні, медичні та психотерапевтичні стратегії. Така співпраця створює умови для більш ефективної реалізації корекційно-розвиткових програм та сприяє інтеграції дитини у соціальне середовище.

Висновки. Сенсорна інтеграція виступає одним із найбільш дієвих інструментів у підвищенні результативності корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням слуху. Її застосування дозволяє поєднати розвиток сенсорних систем із формуванням мовленнєвих, пізнавальних та емоційно-вольових процесів, що створює умови для гармонійного особистісного становлення та успішної соціалізації.

Включення елементів сенсорної інтеграції сприяє не лише стимуляції базових сенсорних функцій, але й покращенню комунікативних навичок, розширенню словникового запасу, формуванню адекватної поведінкової реакції та активній соціальній інтеграції дітей у шкільне середовище. Практика підтверджує, що сенсорно орієнтовані підходи стають основою розвитку пізнавальної мотивації та позитивного емоційного досвіду.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка практичних програм та методичних рекомендацій для логопедів, педагогів і батьків, а також створення комплексних сенсорно-освітніх середовищ у закладах загальної та спеціальної освіти. Це дозволить не лише підвищити ефективність корекційного впливу, але й забезпечити більш повноцінну інтеграцію дітей із порушенням слуху у соціальне середовище.

Список літературних джерел.

1. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць. – 2020. – Вип. 49. – С. 152–176.

2. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – Т. 80, № 4. – С. 24–31.

3. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1 (73). – С. 79–85.

4. Шевченко В. М. Мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху в сучасній школі // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2017. – № 9 (2). – С. 263–271.

5. Шевченко С. М. Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із порушеннями слуху в умовах незалежної України // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2020. – № 15. – С. 231–240.

Ірина Миколаївна Орленко,
доктор філософії PhD,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
докторант ІСПП
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Сьогодні Україна переживає найважчі випробування за всю історію незалежності. Війна змінила наше уявлення про людяність, гідність, рівність. Саме тому питання формування культури соціальної інклюзії набуває особливої актуальності. Соціальна інклюзія — це створення рівних можливостей та умов для всіх людей. Це — не просто освітній чи соціальний термін, це моральна позиція, що визначає, якою буде наша держава завтра. Йдеться не лише про доступ до освіти чи праці, а про відчуття приналежності до спільноти, можливість бути почутим, прийнятим, визнаним. Наша держава має формувати не просто систему інклюзивної освіти, а культуру соціальної інклюзії — систему цінностей, поведінкових моделей і норм, що забезпечують прийняття кожної людини незалежно від її фізичних, психічних чи соціальних особливостей.

Отже, питання побудови інклюзивного суспільства виходить далеко за межі освітньої політики чи організаційних підходів — воно стосується формування нової системи соціальних цінностей, у центрі якої перебуває людина з її унікальними потребами та можливостями. Саме тому наукові пошуки у сфері інклюзії зосереджуються не лише на створенні умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами, а й на вихованні культури взаєморозуміння, толерантності й партнерства у навчальному середовищі.

У цьому контексті особливої уваги заслуговують дослідження, спрямовані на вивчення механізмів формування культури взаємодії між учасниками освітнього процесу. Так, дослідження Бирко Н. М. розглядає соціальну згуртованість в умовах воєнного стану як формування культури спілкування в інклюзивному середовищі, акцентуючи увагу на актуальних проблемах комунікації [1].

Інклюзивна освіта у сучасному світі розглядається не лише як педагогічна практика, а як фундаментальний соціальний інструмент формування єдності та стійкості суспільства. У цьому контексті Цикін Д. Дашков А., Ажажа М. підкреслюють, що інклюзивна освіта виконує роль стратегічного соціального механізму, здатного зміцнювати соціальну згуртованість, особливо в умовах воєнного стану, коли питання взаємопідтримки, солідарності та рівних можливостей набувають особливого значення. Такий підхід актуалізує необхідність розглядати інклюзію не лише як педагогічний феномен, а як широку соціокультурну парадигму, що визначає ціннісні орієнтири суспільства [4].

У розвиток цієї думки Р. Стуга обґрунтовує соціальну інклюзію як ключовий чинник економічного розвитку України, доводячи, що забезпечення рівного доступу до економічних можливостей сприяє підвищенню соціальної мобільності та сталому розвитку держави. Науковець пропонує комплекс заходів, спрямованих на активізацію інклюзивних процесів у соціально-економічній сфері, зокрема — програми перекваліфікації для внутрішньо переміщених осіб та підтримку підприємництва серед уразливих категорій населення. Це дозволяє розглядати інклюзію як багатовимірне явище, що поєднує освітній, соціальний та економічний виміри [3].

У науковій літературі поняття інклюзії (від англ. inclusion — «включення») трактується як процес створення таких умов, за яких усі члени суспільства можуть брати повноцінну участь у різних його сферах — освітній, трудовій, культурній, політичній. Згідно з підходами ЮНЕСКО та Ради Європи, соціальна інклюзія передбачає подолання дискримінаційних бар'єрів, забезпечення рівного доступу до ресурсів та визнання різноманітності як суспільної цінності. Таким чином, інклюзія постає не лише як соціальна політика, а як філософія суспільного розвитку, заснована на принципах гуманізму, солідарності та соціальної справедливості.

Сучасна наукова думка розглядає соціальну інклюзію як багатовимірне явище, що поєднує у собі філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні аспекти. У теоретичному вимірі інклюзія спирається на гуманістичну парадигму,

відповідно до якої кожна особистість має невід'ємне право на участь у суспільному житті, самореалізацію та соціальне визнання. Вона базується на принципах рівності, гідності, толерантності, солідарності та взаємоповаги, що формують основу демократичного суспільства. (UNESCO, 2017).

Вихідною позицією концепції соціальної інклюзії є переконання, що різноманітність — це ресурс, а не перешкода для суспільного розвитку. Це означає відмову від асиміляційних моделей, у яких «інакшість» сприймається як відхилення, та перехід до інтеграційних і партнерських форм взаємодії.

У контексті українського суспільства теоретичні засади соціальної інклюзії набувають особливої ваги у зв'язку з викликами воєнного часу. Питання рівного доступу до освіти, праці, соціальних послуг і громадського життя стають основою для відновлення соціальної стабільності та підтримки національної єдності [3,4]. Таким чином, соціальна інклюзія розглядається не лише як морально-гуманістичний ідеал, а як практичний інструмент державної політики, спрямований на формування суспільства довіри, солідарності та взаємопідтримки (UNESCO, 2023; Рада Європи, 2022).

Поняття безбар'єрності є логічним продовженням і практичною реалізацією ідей соціальної інклюзії. Якщо інклюзія визначає ціннісно-гуманістичну основу суспільного розвитку, то безбар'єрність конкретизує її через створення умов, що унеможливлюють будь-які форми фізичних, інформаційних, соціальних або психологічних перешкод у житті людини. Відповідно до підходів ЮНЕСКО (2021) та Ради Європи (2022), безбар'єрне середовище — це не лише архітектурна доступність, а насамперед система соціальних відносин, що визнає цінність кожного та сприяє рівній участі всіх членів спільноти у суспільному житті [2].

Безбар'єрність охоплює кілька ключових вимірів: фізичний, цифровий, освітній, економічний і комунікативний. Фізичний вимір передбачає адаптацію простору до потреб усіх користувачів — від архітектурних рішень до транспорту. Цифровий вимір полягає у забезпеченні рівного доступу до інформаційних технологій і цифрових сервісів, що є особливо важливим в умовах воєнного часу,

коли значна частина соціальної взаємодії перемістилася в онлайн-простір. Освітній і економічний виміри стосуються рівних можливостей для навчання, працевлаштування та професійного розвитку осіб із різними потребами. Комунікативний вимір спрямований на подолання мовних і психологічних бар'єрів, формування культури толерантності й взаємоповаги у суспільстві.

В українському контексті концепт безбар'єрності набув особливого значення після 2020 року, коли було започатковано ініціативу «Україна без бар'єрів» за підтримки Офісу Президента України та першої леді Олени Зеленської. Ця стратегія інтегрує принципи інклюзії у всі сфери державної політики — від освіти та охорони здоров'я до цифрових послуг і працевлаштування (Кабінет Міністрів України, 2021). Безбар'єрність у цьому розумінні — це не лише соціальна функція держави, а нова суспільна норма, що формує культуру доступності, поваги та взаємної підтримки.

З огляду на воєнні виклики, ідея безбар'єрності набуває ще глибшого змісту. Вона стає інструментом реінтеграції ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, людей з інвалідністю та осіб, які зазнали психологічних травм, у повноцінне суспільне життя. У цьому контексті безбар'єрність постає не лише як політична чи соціальна програма, а як етичний імператив сучасної держави, що прагне забезпечити гідність, автономію та участь кожного громадянина у розбудові спільного майбутнього (UNDP, 2024).

Таким чином, безбар'єрність можна розглядати як практичну форму втілення соціальної інклюзії, яка поєднує правові, освітні, культурні й моральні засади в єдину систему забезпечення рівності можливостей. Її реалізація передбачає не лише зміну інфраструктури, а й трансформацію суспільної свідомості перехід від пасивного співчуття до активного прийняття, від сприйняття вразливості як проблеми до визнання її частиною спільного людського досвіду.

Безбар'єрність виступає практичним втіленням ідей соціальної інклюзії, спрямованих на забезпечення рівних можливостей та участі кожного члена суспільства у всіх сферах життя. Вона поєднує гуманістичні принципи з

конкретними соціальними, економічними й освітніми механізмами, формуючи культуру доступності та взаємоповаги. У сучасних умовах воєнного часу безбар'єрність стає не лише індикатором зрілості демократичного суспільства, а й ключовим чинником його єдності, стійкості та відновлення.

Список літературних джерел.

1. Бирко Н. М. Безбар'єрність – нова суспільна норма в Україні. Інклюзія в Україні в умовах війни: виклики та перспективи: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 травня 2025 року). Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій університету «Україна», 2025. 145 с. С. 30-33

2. Орленко І. М., Шульга І.О., Бальбуза О.М. Психосоціальна підтримка дітей з особливими освітніми потребами та їх родин в умовах травматичних подій під час війни в Україні. Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IX Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (15-16 березня року, Київ) / за ред. Ю.М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка. С. 170-173

3. Стуга Р. Соціальна інклюзія як чинник економічного розвитку: проблеми та перспективи для України. Вчені записки Університету КРОК. Розділ 1. Економіка. 2025, № 1(77). С. 147–154

4. Цикін Д. Дашков А., Ажажа М. Інклюзивна освіта як інструмент соціальної згуртованості в умовах воєнного стану: комунікативний аспект. *Теоретичні та прикладні питання державотворення. Дослідження. Розробки. Проекти.* 2025 № 33

Пазенкова Світлана Валентинівна,
вчителька Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Ми живемо в дуже цікавий та складний час. Щодня ми стаємо свідками активних змін сучасного світу під впливом цифрових технологій.

Використання штучного інтелекту останнім часом зробило переворот у багатьох галузях нашого життя. Однак у сфері освіти штучний інтелект перебуває на початкових стадіях розвитку. Використання ШІ в професійній діяльності педагога відкриває безліч нових можливостей для поліпшення

процесу навчання та виховання на основі індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. Однак, разом з цими можливостями постають і виклики, які потребують уваги та обґрунтованих рішень.

Штучний інтелект — це система, яка може аналізувати інформацію, робити висновки та взаємодіяти з користувачем у режимі, подібному до людського мислення. У спеціальній освіті ШІ може виступати помічником учителя, інструментом адаптації навчальних матеріалів та засобом для створення інклюзивного середовища.

Штучний інтелект має значний потенціал у підтримці дітей, які потребують індивідуального підходу.

Можливості використання ШІ у навчанні дітей із порушеннями слуху

Автоматичне розпізнавання мовлення (Speech-to-Text).Системи ШІ здатні в реальному часі перетворювати усну мову в текст. Це допомагає учням слідкувати за поясненнями вчителя або виступами однокласників.

Інтелектуальні сурдоперекладачі. Розробляються програми, які перетворюють мову на жестову та навпаки. Такі інструменти спрощують комунікацію дітей із порушеннями слуху з учителями й ровесниками. Субтитрування навчального контенту. За допомогою алгоритмів ШІ відеоуроки та презентації автоматично доповнюються субтитрами, що робить навчальний матеріал доступним. Віртуальні асистенти. Діти можуть користуватися чат-ботами або освітніми платформами з підтримкою ШІ, які відповідають на запитання письмово та пояснюють складні теми у зручному форматі. Аналіз індивідуальних потреб. ШІ здатний відстежувати прогрес кожного учня, визначати теми, які викликають труднощі, та пропонувати адаптовані завдання.

Які ж переваги впровадження ШІ?

Переваги: покращення доступності освіти для дітей із порушеннями слуху, р**озширення можливостей спілкування** з педагогами та однолітками, **підвищення мотивації** через використання інтерактивних технологій, з**меншення бар'єрів** для інтеграції в загальноосвітній простір. Але існують певні

проблеми, а саме:

Виклики впровадження

- -Потреба у високій якості технологій розпізнавання мови, щоб уникати помилок у трансляції.
- -Висока вартість обладнання та програмного забезпечення.
- -Необхідність навчання вчителів і батьків користуванню новими інструментами.
- -Захист персональних даних дітей.

Зупинимося на можливостях застосунку **Copilot** для дітей із порушеннями слуху. **Copilot** — інтелектуальний асистент, створений на основі технологій штучного інтелекту. Для дітей із порушеннями слуху цей інструмент може стати потужною підтримкою у навчанні, спілкуванні та розвитку навичок.

Можливості Copilot для дітей із порушеннями слуху

1. **Автоматичне створення субтитрів і конспектів. Copilot** може розпізнавати мовлення та перетворювати його в текст. Це дозволяє дітям із вадами слуху легко сприймати пояснення вчителя, переглядати відео та презентації.
2. **Пояснення складних термінів.** Учень може поставити запитання у письмовій формі, і Copilot надасть зрозуміле пояснення. Це особливо корисно для засвоєння нових тем у математиці, природничих науках та мовах.
3. **Адаптація навчального матеріалу**. **Copilot** допомагає переформульовувати складні тексти простішими словами, створювати резюме або схеми. Це робить навчальний матеріал доступнішим для дітей із порушеннями слуху, які можуть мати труднощі з мовленням чи розумінням складних конструкцій.

Copilot може допомогти сформулювати листи, відповіді чи повідомлення, що спрощує спілкування учня з учителем та однокласниками.

Інструмент дозволяє подавати матеріал у вигляді тексту, таблиць, схем або навіть візуальних підказок, що особливо важливо для дітей, які сприймають інформацію переважно візуально.

Переваги застосування: доступність навчання в будь-який час, індивідуальний підхід до кожного учня, зменшення залежності від перекладача жестової мови,

розвиток навичок самостійного навчання та самоорганізації.

Виклики впровадження

- Потреба у стабільному доступі до інтернету та сучасних пристроїв.
- Необхідність навчання педагогів і батьків роботі з інструментом.
- Захист персональних даних учнів під час використання ШІ.

Штучний інтелект на уроках географії, переваги та недоліки

Інтеграція штучного інтелекту приносить значні переваги в географічне навчання. Від захоплюючих візуалізацій до персоналізованого навчання, ШІ пропонує новий підхід до викладання і розуміння географічних понять, допомагаючи учням з особливими освітніми потребами краще розуміти навколишній світ .

На прикладі використання застосунку ChatGPT розглянемо можливості ШІ на уроках географії.

ШІ може бути використаний як:

- опонент. Учні повідомляють ChatGPT тему дискусії та вводять підказки про її структуру. Потім вони можуть використовувати штучний інтелект як опонента для ведення бесіди на задану тему. Ідеально підходить для підготовки до дискусій і дебатів у класі ;

- помічник. Учні повідомляють ChatGPT тему дискусії та вводять підказки про її структуру. Його можна використовувати для спільної роботи та проектів; ШІ допомагає учням досліджувати та вирішувати проблеми разом;

- персональний наставник; ChatGPT надає необхідну інформацію, наприклад, результати тестів. Потім він надає персоналізований зворотний зв'язок про прогрес учня;

- підтримка у вивченні карт; ChatGPT пропонує навчальні ігри, які допомагають здобувачам освіти досліджувати та інтерпретувати інформацію під час вивчення географічних карт;

- підтримка протягом усього процесу навчання.

Штучний інтелект пропонує низку ігор, вправ та інших завдань для розвитку знань і навичок.

ШІ може аналізувати великі обсяги географічних даних і створювати інтерактивні карти, які дозволяють здобувачам освіти з ООП досліджувати різні аспекти географії, такі як зміни клімату, популяційні тенденції, екологічні зони тощо. Завдяки цьому учні можуть краще зрозуміти взаємозв'язки між різними географічними явищами.

Школярі на уроках географії можуть використовувати ШІ для аналізу супутникових знімків, щоб досліджувати зміни ландшафту, міської інфраструктури, лісів та інших об'єктів. Це дозволяє учням глибше розуміти вплив людини на природу і вивчати географічні зміни в реальному часі.

Технології відкрили нові можливості для пізнання світу. Якщо раніше для подорожі потрібно було долати тисячі кілометрів, то сьогодні завдяки віртуальним технологіям можна відвідати будь-який куточок планети, не виходячи з дому. **Штучний інтелект** робить віртуальні подорожі максимально реалістичними, інтерактивними та пізнавальними.

Роль ШІ у створенні віртуальних подорожей: аналіз великих масивів (карти, 3D-моделі, історичні відомості), реконструкція об’єктів, що зникли або зруйновані (наприклад, стародавніх міст чи пам’яток архітектури), створення персоналізованого маршруту відповідно до інтересів користувача.

Приклади використання ШІ: віртуальні музеї, подорожі природними об’єктами.

Переваги використання ШІ у віртуальних подорожах: доступність для людей, які не можуть подорожувати фізично, безпека та екологічність (не потрібно витрачати ресурси на транспорт), інтерактивність і глибоке занурення, можливість відвідати навіть ті місця, куди в реальності потрапити неможливо (наприклад, Марс або глибини океану).

Виклики та проблеми: висока вартість обладнання (VR-окуляри, комп’ютери),

технічні обмеження (якість графіки, швидкість інтернету), питання достовірності (чи повністю відтворює віртуальна подорож реальний об’єкт).

Висновки

Використання штучного інтелекту в освітньому процесі спеціальних закладів відкриває нові перспективи для формування інклюзивного та ефективного навчання. Проте впровадження таких технологій потребує зваженого підходу, належної підготовки педагогів та забезпечення доступності.

Інтеграція ШІ дозволяє створювати інтерактивні заняття, які роблять процес навчання більш захоплюючим та мотивуючим. Учні можуть використовувати віртуальні тури, аналіз супутникових знімків та інтерактивні карти, що робить вивчення географії у спеціальному навчальному закладі цікавішим.

Список літературних джерел.

1. Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita4.0.ukrayinskyy. svitanok.pdfy (дата звернення: 19.04.2023)

2. Чубрей О.С., Кушнір Ж.Д.. Використання інноваційних інструментів на основі штучного інтелекту як одного з елементів інтерактивних технологій на уроках географії. Загальна педагогіка та історія педагогіки. Випуск 69. Том 2. 2024

3. Штучний інтелект. Як він вплине на освіту. URL: https://nus.org.ua/articles/shtuchnyj-intelekt-yak-vin-vplyne-na-osvitu/ (дата звернення: 20.04.2023).

Пац Оксана Вікторівна
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33
Вчитель корекційно – відновлювальної роботи
Вчитель-методист

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

«Школа» в перекладі з санскриту –
сходи, духовне сходження людини. Тому
школа це не заклад. Школа
знаходиться у вчителеві,
який допомагає під час сходження і є
дарувальником світла
(переклад з санскриту).
Шала Амонашвілі

Діти з порушенням слуху є особливою категорією серед всіх категорій (нозологій) дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Цей факт зафіксовано у всіх міжнародних документах ООН ЮНЕСКО та інших світових організацій що стосується прав осіб з інвалідністю які ратифікувала Україна.

Особливість полягає в тому, що лише ця спільнота має власну візуальну жестову мову, власну культуру та історію і своєрідну потрійну самоідентифікацію. Діти з порушенням слуху є громадянами своєї країни, членами національної та світової спільноти глухих. Від середини минулого століття жестова мова вважається рівноправною з традиційними національними мовами різних країн і відповідно до статті 7 Закону України «Про освіту», прийнята на державному рівні. Міжнародні документи вказують, що навчання глухих і слабочуючих дітей може відбуватися в умовах спеціальної школи, інтегрованого або інклюзивного навчання. Проте в усіх випадках має бути забезпечене право на навчання жестовою мовою із методиками сурдопедагогіки і корекційним супроводом.

Спеціальна школа має забезпечити досягнення глухим випускникам соціальної зрілості, достатньої для подальшого самовизначення і самореалізації особистості в трудовій, суспільно – політичній, культурно – дозвільній, сімейно – побутовій та освітній сфері життєдіяльності. Повинен бути закладений міцний фундамент для оволодіння професією та участі в позашкільному навчанні в

закладах різного рівня акредитації. Все це повинно забезпечити успішну трудову кар'єру та фінансову незалежність у дорослому житті.

Найважливіші навички, яким необхідно навчити дітей, щоб вони були затребувані на ринку праці завтра – це:

1. Критичне мислення;
2. Креативність;
3. Взаємодія з іншими людьми;
4. Емоційний інтелект;
5. Вирішення комплексних завдань;
6. Управління трудовими ресурсами;
7. Розсудливість та вміння приймати рішення;
8. Ведення переговорів;
9. Готовність і вміння допомагати іншим;
10. Когнітивна гнучкість.

Критичне мислення – здатність об'єктивно аналізувати інформацію, виявляти причини та наслідки, відрізняти факти від думок, робити обґрунтовані висновки та уникати маніпуляцій.

Креативність – уміння генерувати нові ідеї, нестандартно підходити до вирішення завдань і створювати оригінальні рішення.

Взаємодія з іншими людьми – навички ефективної комунікації, співпраці, побудови довірчих відносин і досягнення спільних цілей.

Емоційний інтелект – здатність усвідомлювати, розуміти та керувати власними емоціями, а також розпізнавати й враховувати емоції інших людей.

Уміння вирішувати комплексні завдання – компетентність, що передбачає аналіз складних проблем, пошук оптимальних стратегій та гнучке застосування різних методів для досягнення результату.

Управління трудовими ресурсами – уміння організовувати, координувати та мотивувати людей для ефективного досягнення спільних цілей.

Прийняття рішень – навичка вибору найкращої альтернативи серед можливих варіантів на основі аналізу ситуації, наслідків і пріоритетів.

Переговори – уміння вести діалог із метою досягнення взаємовигідних

рішень, знаходити компроміс та будувати партнерські відносини.

Готовність допомагати іншим – схильність підтримувати людей, проявляти емпатію та альтруїзм, сприяти гармонійному розвитку колективу чи спільноти.

Когнітивна гнучкість – здатність швидко адаптуватися до нових умов, змінювати спосіб мислення, застосовувати різні підходи до вирішення завдань.

Ця підготовка зумовлена якісним оновлення змісту спеціальної освіти, що полягає в необхідності зробити і відповідною європейським стандартам, потребам сучасного життя, запитам суспільства щодо якісної та доступної освіти дітей з порушенням слуху. Пріоритетними напрямками розвитку спеціальної освіти є формування високого рівня інформаційної культури кожного члена громади, держави, упровадження сучасних інформаційних технологій в освітній та корекційно – розвитковий процес спеціальних шкіл.

Сучасне суспільство переходить до постіндустріальної доби, в якій інформація стає важливим ресурсом. Але необхідною залишається здатність особистості формувати міжособистісні стосунки, вступати в комунікаційний процес.

Таким чином, розвиток освітнього процесу для дітей з порушенням слуху повинен відбуватися на засадах сучасної педагогічної парадигми, що передбачає оновлення навчального змісту, впровадження інноваційних технологій, а також адаптацію методів і форм роботи до особливостей сприймання, мислення та комунікації учнів з порушенням слуху.

Навчальний матеріал потрібно подавати малими порціями, використовуючи форми роботи:

- Групові;
- У парі;
- Індивідуальні;
- Фронтальні.

Групові заняття – робота учнів у малих групах, де вони разом виконують завдання, обговорюють теми та навчаються взаємодіяти один з одним, розвиваючи комунікативні та соціальні навички.

Парна робота – навчання у парах, де двоє учнів спільно виконують завдання, обмінюються знаннями та допомагають один одному, що сприяє розвитку співпраці та взаєморозуміння.

Індивідуальні заняття – навчання одного учня під керівництвом вчителя або наставника, з урахуванням його особливостей, темпу та рівня підготовки, що дозволяє максимально персоналізувати освітній процес.

Фронтальні заняття – робота з усім класом одночасно під керівництвом вчителя, де навчальний матеріал подається колективно, і всі учні виконують завдання одночасно, отримуючи однакову інформацію.

Це особливий тип інструктування учнів, у яких є труднощі у навчанні. Тут є можливість допомогти дитині у виконанні завдань, з якими вона не може впоратися, або дозволити виконати такий самий обсяг роботи, який вона може виконати самостійно.

Ці нестандартні уроки з використанням методів компетентнісно – орієнтованого навчання із застосуванням інноваційних технологій. Білінгвальні інтегровані і бінарні уроки з використанням української жестової мови у контексті вимоги Нової української школи.

Ефективність освітнього процесу дітей з порушенням слуху починається з шляху запровадження технологій білінгвального навчання у спеціальних школах і інклюзивному середовищі.

Тому на фоні тотальної радості від переможної ходи Україною інклюзії, всеохоплюючої толерантності та визнання прав дітей з особливими потребами на гідне життя, маємо сьогодні іншу «фахову» думку.

Батькам слід трохи вгамувати свою радість від обіцяних інклюзивних благ, і звертатися в спеціальні школи, бо це єдиний варіант, який гарантує кінцевий результат. А ця система ламає спеціальну освіту.

Фахівці з інклюзії дбають про збереження робочих місць, адже на кону — долі дітей. Навчання і виховання дитини з порушенням слуху вимагає особливих знань, терпіння та високої кваліфікації педагогів. Тому важливо ставитися до цього питання відповідально та конструктивно.

Відсутність спеціалістів – проблема, яка найбільше турбує батьків дітей з порушенням слуху. Вчителі загальноосвітніх шкіл, асистенти вчителів інклюзивних класів не знають психологічних особливостей навчання та розвитку нечуючих учнів. Про володіння жестовою мовою, дактилем навіть і не йдеться. В Україні лише Київський педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова готує сурдопедагогів. Така кількість випускників не може забезпечити спеціалістами – сурдопедагогами навіть спеціальні школи. Про загальноосвітні садочки, школи годі й говорити. Навіть у створених інклюзивно – ресурсних центрах часто відсутні вузькі спеціалісти, зокрема сурдопедагоги.

Тому необхідно переглянути програму навчання студентів, які будуть працювати з нечуючими дітьми. На сьогодні складається ситуація, при якій навіть майбутні дефектологи не вивчають курс української жестової мови.

На сьогоднішній день система спеціальної освіти в Україні працює неефективно, програма спеціальних шкіл не є збалансованими, не відповідають вимогам часу. Потрібно розвивати в дитини життєздатну зреалізовану особистість за такими ключовими компетентностями:

- Соціальною;
- Здоров'язберігаючою;
- Інформаційною.

Соціальна компетентність – це здатність дитини ефективно взаємодіяти з іншими людьми, брати участь у суспільному житті, будувати позитивні відносини, співпрацювати в команді, дотримуватися правил і норм спільноти. Для дітей з порушеннями слуху це також уміння комунікувати за допомогою жестової мови, дактилю чи інших альтернативних способів.

Здоров'язберігаюча компетентність – це вміння дбати про власне фізичне, психічне та емоційне здоров'я, вести здоровий спосіб життя, володіти навичками безпечної поведінки. Для дітей з порушенням слуху – ще й уміння користуватися слуховими апаратами чи кохлеарними імплантами, піклуватися про них, знати правила гігієни слуху.

Інформаційна компетентність – це здатність знаходити, аналізувати,

критично оцінювати й ефективно використовувати інформацію з різних джерел (тексти, мультимедіа, інтернет). Для дітей з порушенням слуху особливо важливо навчитися працювати з візуальними матеріалами, жестовою мовою у відеоформаті, а також застосовувати цифрові технології для навчання та комунікації.

Сучасний світ вимагає творчих і активних громадян. Це означає, що спеціальній школі повинні бути створені відповідні умови, де на уроках учні збирають і аналізують інформацію, проводять дослідження, презентують власні висновки, створюють завдання до теми.

Вчитель допомагає учням визначити їх сильну сторону та отримувати знання, сформовувати уміння використовувати на практиці, так як учні з порушеннями слуху сприймають матеріал переважно зорово (навчання має спиратися більше на зорове сприймання матеріалу).

Вчитель забезпечує сприятливе середовище: атмосферу, щоб діти почували себе впевнено. Вибирає ті завдання, які відповідають інтересам і потребам учнів. Долучає їх до вибору знань. Розвиває відповідальність за свої дії.

Сурдопедагоги роблять вагомий внесок у розвиток спеціальної освіти. Ані креативу, ані динаміки їм не позичати. Їх головне завдання – надати якісну освіту дитині. Для цього потрібно ввести в спеціальних школах предмет «Етика», якого немає в навчальній програмі, щоб діти опанували ази життя: як будувати діалог, приймати самостійно рішення, вчитися накопичувати кошти. Головним завданням сурдопедагогів, вчителів шкіл, які працюють з дітьми, що мають порушення слуху є створення ситуації успіху на уроках, формування у дітей продуктивного мислення, життєвих орієнтацій. Ведення парних уроків навчання у середній школі (по два уроки: українська мова, математика, біологія, історія). Використання бінарних уроків, моделювання і створення виховної системи класів.

Потрібно допомогти учням самовизначитися, виявити їх власні таланти, розкрити їх потенціал, і розвивати потяг до навчання, який вони несуть через усе своє життя та здобувають знання, вміння, навички.

Навчити дітей самостійно, творчо застосовувати на практиці набутті знання у нестандартних ситуаціях, бути готовими до різних несподіванок і приймати креативні рішення.

Нашим дітям потрібне соціальне і емоційне навчання. Їх треба вчити:

- Відрізняти добро від зла;
- Бути готовими до співпраці;
- Виявляти інтерес до світу;
- Чітко висловлюватися;
- Мати здорові навички життя;
- Бути готовими, адаптуватися до змін;
- Вміти працювати в команді.

Вчитель повинен використовувати технологію розвитку критичного мислення у дитини на уроці, запропонувати учням висловлювати власні думки, почуття, активно включатися в реальну діяльність, бути відповідальним за свою успішність у навчанні. Потрібно усвідомити, що в центрі уваги – дитина і її потреби.

Список літературних джерел.

1. Бондар, В. І. *Сурдопедагогіка: теорія і практика навчання дітей з порушеннями слуху.* — Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2016.
2. Григоренко, О. *Проблеми підготовки педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.* // Педагогічний дискурс, № 31, 2023.
3. Жук, Т. В. *Білінгвальний підхід у навчанні дітей з порушеннями слуху.* // Наукові записки НПУ ім. М. Драгоманова. — Серія 19. — 2020.
4. Кульбіда, С.В., Литовченко С.В., Жук В.В., Литвинова В.В., Таранченко О.М., Федоренко О.М. (2019). *Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально – методичний посібник*. Харків.
5. Мартиненко, С. О. *Особливості формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями слуху.* // Педагогічні науки, № 76, 2021.
6. Осипова, І. В. *Соціально-емоційне навчання як інноваційний напрям у сучасній освіті.* // Психолого-педагогічні проблеми, № 9, 2022.
7. Ракітянська, Л. М. *Феномен емоційного інтелекту у дискурсі наукового пізнання.* // Педагогічні науки, № 2, 2020.
8. Савчук, Л. О. *Розвиток спеціальної освіти в контексті Нової української школи.* // Освіта осіб з особливими потребами, № 15, 2022.

Андій Пех,
аспірант 3 року навчання
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ

Проблема соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами посідає важливе місце у сучасній педагогіці, психології та соціальній роботі. Згідно із Законом України «Про освіту», особа з ООП – це та, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі для реалізації свого права на освіту. До цієї категорії належать діти з порушеннями психофізичного розвитку, обдаровані діти та представники соціально вразливих груп та ін.

Соціокультурна адаптація визначається як процес пристосування індивіда до нових соціальних і культурних умов, що включає засвоєння норм, цінностей, традицій і форм поведінки, необхідних для ефективної взаємодії в суспільстві. Вона передбачає не лише інтеграцію в освітнє середовище, а й формування соціальних, емоційних і життєвих компетентностей.

Процес соціалізації, як зазначають G.H. Mead, E. Erikson, A. Bandura, є активною взаємодією особистості із соціальним середовищем. Людина не пасивно пристосовується, а вибудовує власну систему цінностей і поведінкових моделей, виходячи з власних потреб та мотивів.

Вітчизняні науковці (О. Безпалько, В. Оржеховська, В. Панок, О. Бондаренко) підкреслюють, що соціальна адаптація осіб з ООП є не лише психолого-педагогічним, а й соціально-культурним процесом, який вимагає створення сприятливого середовища та індивідуальної підтримки.

Соціокультурна адаптація охоплює кілька взаємопов’язаних рівнів:

- особистісний – внутрішня готовність і мотивація до взаємодії;
- - соціальний – участь у спільній діяльності, формування контактів
- культурний – засвоєння норм і цінностей суспільства;

- психологічний – подолання бар’єрів і розвиток упевненості у собі.

На думку вчених (О. Бабяк, Т. Сак, Л. Прохоренко), діти з ООП часто стикаються з низкою бар’єрів:

- обмеження у соціальній взаємодії через труднощі у комунікації;
- низька самооцінка та емоційна нестабільність;
- невідповідність віковим нормам розвитку;
- стереотипи та соціальна стигматизація;
- нестача підтримки з боку сім’ї та школи.

Соціоадаптаційні труднощі, як зазначають Л. Прохоренко, Е. Данілавічютє, Г. Соколова, проявляються у вигляді психологічних (тривожність, депресія), поведінкових (агресія, пасивність), мотиваційних (відсутність бажання взаємодіяти) та когнітивних бар’єрів (нездатність розпізнавати соціальні сигнали).

Тобто, соціоадаптаційні труднощі – це проблеми, які виникають у процесі соціальної та культурної адаптації особистості до соціального середовища, коли вона стикається з труднощами у взаємодії з іншими людьми, інтеграції в соціальні групи, а також у виконанні соціальних ролей. Соціоадаптаційні труднощі можуть бути як індивідуальними, так і груповими, і вони часто виникають в умовах соціальних змін або нових соціальних ситуацій (наприклад, зміна школи, переїзд, вступ до університету, зміна місця роботи).

На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень (В. Бондар, В. Засенко, Л. Руденко, G. Rose, L. Florian, M. Ainscow) можна виділити такі напрями адаптації:

1. Сприяння соціальній інтеграції — залучення дітей з ООП до активної участі у житті громади, культурних і освітніх заходах.
2. Формування соціальних компетентностей — розвиток навичок комунікації, співпраці, розуміння соціальних ролей.
3. Психологічна підтримка — стабілізація емоційного стану, зниження тривожності, розвиток упевненості в собі.

4. Почуття належності до спільноти — створення атмосфери прийняття, довіри та підтримки.

Зарубіжний досвід (D. Rose, A. Meyer, T. Hasselbring, M. Ainscow) демонструє ефективність міждисциплінарної співпраці педагогів, психологів і медичних працівників, спрямованої на формування інклюзивного середовища.

Тобто, комплексне застосування психолого-педагогічних технологій сприяє не лише соціальній інтеграції, а й формуванню у осіб з ООП відчуття власної значущості, незалежності та готовності до самостійного життя.

Отже, соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами є складним, багаторівневим процесом, що потребує цілісного міждисциплінарного підходу. Ключовими умовами успіху є: забезпечення психологічного супроводу; розвиток соціальних і комунікативних навичок; індивідуалізація освітнього процесу; створення безпечного і підтримуючого середовища.

Узагальнюючи різні інтерпретації вчених, можна стверджувати, що соціокультурна адаптація – це процес пристосування індивіда або групи до нових соціокультурних умов, що включає адаптацію до соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв та мовного середовища. **Соціокультурна адаптація** охоплює зміни в поведінці, сприйнятті та взаємодії особистості з навколишнім соціокультурним середовищем, а також засвоєння нових культурних практик і ролей для успішної інтеграції в нове середовище. Цей процес є ключовим для людей, які опиняються в умовах культурної чи соціальної зміни (наприклад, мігранти, особи з особливими потребами) і потребує підтримки та розвитку відповідних навичок для ефективної адаптації.

Список літературних джерел.

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380.

2. Бондаренко, О. Ф. Психологічна допомога особистості в кризових ситуаціях. – Харків : Основа, 2008. – 220 с.

3. Mead, G. H. Mind, Self, and Society. – Chicago : University of Chicago Press, 1934. – 401 p.

4. Erikson, E. H. Identity: Youth and Crisis. – New York : Norton, 1968. – 336 p.

5. Habermas, J. The Theory of Communicative Action. – Boston : Beacon Press, 1984. – 465 p.

6. Bandura, A. Social Learning Theory. – Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. – 247 p.

Попович Ігор Степанович,
професор, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник
відділу компаративістики і міжнародних наукових зв‘язків
ІСПП імені Миколи Ярмаченка, м. Київ, Україна;
професор кафедри психології Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

САМОЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Вступ. Швидкоплинні зміни, що огорнули наше суспільство, пандемії, воєнні конфлікти та природні катаклізми, актуалізують питання якісної професійної підготовки педагогів. Соціальна, економічна і політична реальність спонукають шукати оптимальні шляхи ефективної реалізації сервісу освітніх і наукових послуг. Локдаун, зумовлений пандемією COVID-19 і воєнний стан, що діє в Україні, створили умови для впровадження дистанційної форми навчання і пошуку шляхів виходу з критичної ситуації, що склалася. Динамічний розвиток штучного інтелекту також спрямовує вектор підготовки майбутніх фахівців у цифрове освітнє середовище. Цифрове освітнє середовище – це сконструйована реальність, у якій взаємодіє сучасне суспільство. Якісна навчально-професійна підготовка будь-яких фахівців соціономічного профілю є взаємодією ― людина–людина і вимагає сформованості у здобувачів низки компетенцій. Компетенцій, що забезпечують ефективну роботу з людьми, серед яких ключовими є рефлексивні та емпатичні. Типи самоздійснення є домінуючими психокомплексами інтерналізованих індивідуально-типологічних властивостей професійної діяльності майбутніх фахівців, що релевантно відобразили параметри предмету дослідження в умовах цифрового освітнього середовища.

Метою є емпіричне дослідження самоздійснення майбутніх вчителів в

умовах цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні реалізовано методологічні вихідні положення ключових концепцій: самоактуалізації Абрахама Маслоу (1954) і Еверетта Шострома (1964), самоздійснення Шарлотти Бюлер (1968), емоційної регуляції освітньої діяльності Олексія Чебикіна (2023) [4]. Взято до уваги результати сучасних досліджень конструювання цифрового освітнього середовища, що релевантні з представленою нами вибірковою сукупністю і враховують вікові закономірності юнацького віку [3; 5].

Респонденти представили освітні програми на бакалавріаті і в магістратурі. Розмір вибіркової сукупності склав n = 259 осіб, з яких жіночої (n= 225; 86.87%) і чоловічої статі (n = 34; 13.13%).

Реалізовано констатувальну стратегію дослідження. Здійснено анонімне опитування за допомогою стандартних бланків, які було оформлено в застосунку Google-form. Дотримання анонімності, добровільності і повної поінформованості про хід і мету емпіричного дослідження, що дозволило отримати достовірні емпіричні зрізи.

Змінними, що релевантно відобразили предмет дослідження, були змістові психологічні параметри визначені психодіагностичними інструментами: ―САМОАЛ‖ Еверетта Шострома *(1964)*; ―Методика вивчення мотивації‖ (модифікація О. Цюняк, 2020); ―Тест життєвих орієнтацій‖ (LOT-R) (адаптація С. Лукової, 2023) [1].

Згідно констатувальної стратегії дослідження, застосовано метод кластерного аналізу k-середніх (а саме типову центроїдну кластерну модель) для встановлення типів самоздійснення майбутніх фахівців. Для кластеризації відібрано ті параметри, які мали статистично достовірні кореляційні зв‘язки. Масив емпіричних даних за (n = 13) вимірами розподілено на оптимальну кількість кластерів (k = 4). Оскільки, найбільш залежним досліджуваним параметром є ―ціннісні орієнтації‖, його обрано за головну ознаку, далі розташовані параметри у такій послідовності: часова компетентність, креативність діяльності, когнітивні потреби, самоповага, особистісна

спонтанність, міжособистісна підтримка, внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, зовнішня негативна мотивація, диспозиційний оптимізм, позитивні очікування, негативні очікування. Емпірично встановлено мінімальну кількість респондентів у кластері ($k \geq 31$). Далі з'ясовано статистично достовірні параметри, які уможливили використання кластеризації методом k-середніх: коефіцієнт вибіркової адекватності (КМО) склав .698. Коефіцієнт Бартлетта склав ($p < .001$).

Ядром першого кластера був параметр ―ціннісні орієнтації‖ (ЦО). Сформовано чотири кластери, які відобразили типи самоздійснення майбутніх фахівців, отримано їхні основні параметри. Назву типу присвоєно за домінуючим параметром у кластері.

Кластер I (k = 34; 13.13%) є найменшим за кількістю респондентів. Ядром першого кластера є ―ціннісні орієнтації‖ (a = 22.00; b = 19.00), високі параметри ―самоповаги‖ (a = 12.00; b = 10.00) і відносно низькі рівні ―зовнішньої негативної мотивації‖ (a = 7.00; b = 5.00). Тип самоздійснення, який визначено за ключовим параметром отримав назву ―Ціннісно-орієнтаційне самоздійснення‖.

Кластер II (k = 73; 28.18%) є другим за розміром і налічує достатньо велику кількість респондентів. Ядром другого кластера є ―часова компетентність‖ (a = 17.00; b = 14.00), середні параметри ―міжособистісної підтримки‖ (a = 33.00; b = 26.00) і низькі рівні за ―особистісної спонтанності‖ (a = 5.00; b = 3.00) і ВМ (a = 4.00; b = 9.00). Даний тим самоздійснення отримав назву ―Темпоральне самоздійснення‖.

Кластер III (k = 93; 35.91%) є найбільшим за розміром і таким, що відтворює домінуючу частину вибіркової сукупності. Ядром третього кластера є ―зовнішня негативна мотивація‖ (a = 14.00; b = 9.00), високі параметри ―міжособистісної підтримки‖ (a = 59.00; b = 39.00) і низькі рівні ―когнітивних потреб‖ (a = 2.00; b = 9.00) і ПО (a = 8.00; b = 15.00). Поєднання означених вимірів дає підстави присвоїти даному типу назву ―Пасивне самоздійснення.

Кластер IV (*k* = 59; 22.78%) є третім за розміром. Характерною відмінністю даного кластера є домінуючий параметр ―когнітивні потреби‖ (*a* = 14.00; *b* = 9.00), низка середніх рівнів і низькі рівні за ―ціннісними орієнтаціями‖ (*a* = 8.00; *b* = 13.00) та ―креативністю діяльності‖ (*a* = 7.00; *b* = 11.00). Тип самоздійснення, який визначено за окресленими параметрами отримав назву ―Прагматичне самоздійснення.

Найбільший за розміром кластер III (*k* = 93; 35.91%), дещо неочікувано об‘єднав респондентів з високими параметрами зовнішньої негативної мотивації та низького рівня когнітивних потреб. Пояснюємо це тим, що зовнішня негативна мотивація об‘єднує мотиви, які не мають безпосереднього відношення до процесу і результату навчально-професійної діяльності, а радше відображають ставлення до неї майбутніх педагогів. Така мотивація спрямована на уникнення покарання, критики чи осуду і немає конструктивної копінг- стратегії, що не протирічить результатам отриманим іншими дослідниками. У дослідженні Віктора Плохіх (2022) емпірично з‘ясовано і доведено, що захисні механізми обмежують когнітивні процеси навчальної діяльності студентів [2]. Допускаємо, що отримане поєднання зовнішньої негативної мотивації і низького рівня когнітивних потреб не спонукає до самоздійснення здобувачів, а радше свідчить про його відсутність. У той же час, отриманий тип названо ― пасивним самоздійсненням, з огляду на змістові виміри досліджуваного феномену. Також звернемо увагу на низькі параметри ―позитивних очікувань‖, які тлумачимо як наслідок зовнішньої негативної мотивації. Високі рівні параметру ―міжособистісної підтримки‖ свідчать про компенсаторний характер або психологічний механізм заміщення у професійній діяльності майбутніх педагогів. Нами проаналізовано параметри найбільшого за розміром кластера. Перейдемо до аналізування найменшого – кластера I (*k* = 34; 13.13%), який є ціннісно-сенсовим уособленням самоздійснення респондентів. Ціннісно-орієнтаційний тип самоздійснення вирізняє високий рівень ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та високі показники параметру ―самоповага‖ у поєднанні з майже відсутньою зовнішньою негативною мотивацією. Очевидно, що майбутні

фахівці, яким притаманний даний тип готові присвятити себе майбутній діяльності і вбачають у цьому сенс свого життя. Два інші кластери – кластер II (*k* = 73; 28.18%) і кластер IV (*k* = 59; 22.78%) займають за розміром і проявом досліджуваного феномену проміжне місце між розглянутими. Безумовно, темпоральне і прагматичне самоздійснення є важливими типами, які підкреслюють домінуючу роль часової компетентності і когнітивних потреб респондентів.

Висновки. Типи самоздійснення є домінуючими психокомплексами інтерналізованих індивідуально-типологічних властивостей професійної діяльності майбутніх вчителів, що релевантно відобразили параметри предмету дослідження в умовах цифрового освітнього середовища. Встановлено кластеризацією методом k-середніх чотири типи самоздійснення майбутніх педагогів:

—ціннісно-орієнтаційне самоздійснення;

—темпоральне самоздійснення;

—пасивне самоздійснення;

—прагматичне самоздійснення.

Констатовано, що фахівці, яким притаманний ціннісно-орієнтаційний тип самоздійснення готові присвятити себе майбутній діяльності і вбачають у цьому сенс свого життя. Рекомендовано отримані наукові факти імплементувати у цифрове освітнє середовище підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Список літературних джерел.

1. Лукова С. В. Валідизація української версії методики диспозиційного оптимізму (Life Orientation Test-Revised – LOT-R). *Науковий вісник ХДУ. Серія. Психологічні науки.* 2023. №1. С. 47–55. https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-6

2. Плохіх В. В. Обмеження психологічних захистів на формування часової перспективи студентів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2022. №8. С. 39–55. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-4

3. Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: монографія. Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.

4. Чебикін О. Психолінгвістичні механізми емоційної регуляції навчальної діяльності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. №10. С. 117–136. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-6

5. Popovych I., Hoi N., Koval I., Vorobel M., Semenov O., Semenova N., Hrys A. Strengthening of student youth‘s mental health using play sports. *Journal of Physical Education and Sport.* 2022. Vol. 22(6). P. 1384–1395. https://doi.org/10.7752/jpes.2022.06174

Приходько Світлана Валеріївна,
вчитель початкових класів
КЗО "Криворізька спеціальна школа "Сузір'я"
Дніпропетровської ОР

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (З ЕЛЕМЕНТАМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ)

З огляду на те, що в сучасних умовах багато спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху мають у своїй мережі класи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, у мене виникло бажання поділитися власним досвідом роботи саме з цією аудиторією. В цьому навчальному році я працюю в 1-ому класі для дітей з порушеннями мовлення. Період адаптації першокласників у школі — надзвичайно важливий етап, який закладає основу успішного подальшого навчання, соціалізації та особистісного розвитку дитини.

Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) цей процес є особливо чутливим і складним. Вони нерідко приходять до школи з *недостатньо сформованими навичками спілкування*, обмеженим активним і пасивним словником, труднощами в розумінні мовлення, а також з певними особливостями емоційно-вольової сфери [1]. У таких умовах адаптація потребує цілеспрямованої організації педагогічного середовища, у якому *мовленнєвий, соціальний та корекційний напрями роботи взаємопов’язані.*

Мета цієї роботи представити досвід організації адаптаційного періоду в першому класі спеціального закладу для дітей з ТПМ, з акцентом на розвиток

комунікативних і соціальних навичок через інтеграцію корекційно-розвиткових вправ у щоденне шкільне життя.

Проблема адаптації дітей з ТПМ розглядається в працях Н. Гаврилової, Лопатинської Н., Тарасун В. та інших науковців. Вони підкреслюють, що мовленнєвий дефіцит впливає не лише на комунікацію, а й на формування пізнавальної діяльності, соціальної поведінки, емоційних реакцій.

Порушення мовлення можуть зумовлювати обмежені можливості для участі в групових іграх; труднощі у встановленні контактів з однолітками; знижену самооцінку, почуття невпевненості, а також схильність уникати мовленнєвих ситуацій.[2, 3].

Водночас саме *розвиток комунікативних умінь* на етапі адаптації виступає ключовим чинником включення дитини у шкільне середовище, зменшення рівня тривожності та формування позитивного емоційного ставлення до школи. Особливе місце в цьому процесі займає *інтеграція корекційної роботи* в повсякденне життя класу. Не достатньо проводити окремі логопедичні заняття — важливо, щоб мовленнєві завдання органічно впліталися в ігрові, навчальні та комунікативні ситуації впродовж усього дня.

У моєму класі адаптаційний період триває орієнтовно два місяці (вересень–жовтень) і має три взаємопов’язані напрями роботи. Першим етапом є створення безпечного та підтримувального середовища. Він включає в себе знайомство з кожною дитиною та її родиною ще до початку занять, оформлення класного простору з урахуванням потреб дітей (візуальні підказки, емоційні куточки, місця для спільної діяльності) і ранкові зустрічі в колі — для формування почуття приналежності до колективу.

Формування базових соціальних навичок є другим етапом організації адаптації першокласників. Сюди входять ігри на знайомство ***(****«Ім’я і рух», «Павутинка дружби», «Сонечко»)*, які сприяють налагодженню первинних контактів. Вагому частку цього етапу становлять ігри на взаємодію в парах і групах ***(****«Знайди пару», «Спільний малюнок», «Збудуй разом»)*, які спрямовані на розвиток уміння домовлятися і слухати одне одного. Обов’язковим є створення класних правил: разом із дітьми ми формуємо короткі позитивні правила

спілкування, які супроводжуються піктограмами та щодня повторюються.

Третій етап організованої адаптації в учнів спеціальній школі представляє собою інтеграція корекційних вправ. З перших тижнів ми починаємо ігри та вправи з контрольними звуками, підібраними індивідуально або групами, залежно від мовленнєвих порушень учнів.

Ігри з контрольним звуком мають за мету формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного сприймання та артикуляції, а також стимулювання мовленнєвого спілкування між дітьми. До таких належить гра *«Луна»*, де діти працюють у парах: один називає слово з контрольним звуком, інший повторює. Гра вчить слухати партнера, концентруватися, контролювати власне мовлення. Наступним прикладом є *«Звуковий ланцюжок»* — діти по черзі додають слова з тим самим звуком, утворюючи ланцюжок. Це стимулює мовленнєву активність, пам'ять і уважність. Гра *«Хто більше?»*, під час якої, передаючи м'яч, кожна дитина називає слово з контрольним звуком. Гра тренує вимову та закріплює соціальну навичку черговості. Цікаво включати в роботу рольові міні-сюжети з персонажами, у іменах яких є контрольний звук. Діти не лише проговорюють слова, а й виконують ролі, що активізує мовлення в природному контексті. Ігри з предметними та сюжетними картинками — для стимуляції висловлювань, складання речень, коротких діалогів.

Такі ігри проводяться щодня у формі коротких мовленнєвих хвилинок, під час уроків ЛФК, музики, корекційних занять, на перервах.

Важливою частиною адаптації є використання візуальних матеріалів. Це піктограми, схеми, мовленнєві «доріжки». Також ефективним є «куточок звуків», що являє собою стіну з картками, малюнками, словами з контрольними звуками, яку діти поповнюють самостійно.

Після двох місяців адаптаційного періоду я спостерігаю позитивні зміни, серед яких значне зростання мовленнєвої активності: діти частіше звертаються одне до одного, коментують дії, відповідають на запитання; покращення звуковимови контрольного звука у більшості учнів (завдяки щоденним коротким тренуванням); зменшення мовленнєвої тривожності — діти охочіше говорять перед групою, беруть участь у рольових іграх; підвищення соціальної

залученості — навіть ті учні, які на початку були пасивними або уникали контактів, почали активно брати участь у колективних іграх.

На основі представленого зазначаю, що інтеграція розвитку комунікативних і соціальних навичок із корекційною мовленнєвою роботою є ефективним шляхом адаптації першокласників із ТПМ у спеціальному закладі [5]. Такий підхід: сприяє швидшому входженню дітей у колектив; знижує тривожність і мовленнєві бар'єри; активізує мовленнєву діяльність у природних ситуаціях; створює основу для подальшого успішного навчання та гармонійного розвитку. Я переконана, що адаптаційний період має стати не лише часом знайомства зі школою, а й потужним стартом для цілеспрямованої мовленнєвої та соціалізаційної роботи.

Список літературних джерел.

1. Лопатинська Н. (2020). Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. International Journal of Innovative Technologies in Social Science, 2020, №3, С. 3-11.

2. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., Suprun, M.O. (2021). FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ, №3(77), 2021. С.91-96. 10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96

3. Міськов Г.В. (2025). Вимірювання базових емоційних реакцій під час війни: кроки емпіричного дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання, №118 (2), 193-213.* https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.239 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745709/

4. Березіна О.М. Павловська Т.О. (2002). Мовні ігри та забави: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мальва – ОСО, 2002. 104 с.

5. Коломоєць А.О., Луценко Л.М., Кульбіда С.В. (2022). Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з особливими потребами: *шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Вип. 21. С.58-73*. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212

Пронь Денис Сергійович,
кандидат юридичних наук,
науковий співробітник відділу компаративістики і
міжнародних наукових зв`язків
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
НАПН України,
м. Київ, Україна

ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ

На сьогодні проблема ментального здоров'я ветеранів, особливо з порушеннями когнітивних функцій спричинених військовими діями, стає ключовим для вирішення завданням України. Війна має наслідки для психічного здоров'я зазначеної категорії громадян, тому постає актуальним питання вивчення іноземного досвіду та найкращих практик з метою відновлення та реабілітації ветеранів та їх подальшого впровадження у вітчизняну систему.

У Великій Британії проживає близько 2,8 мільйона ветеранів (у Великій Британції ветераном вважається особа, яка проходила оплачувану військову службу принаймні один день, а не тільки особа яка брала безпосередню участь у бойових діях). Ветерани Великої Британії часто недостатньо користуються цими послугами психологічної допомоги та звертається за допомогою лише половина з них [1].

Система відновлення ментального здоров'я ветеранів та військовослужбовців Британських Збройних сил (Збройних Сил Його Величності) є розгалудженою та забезпечує належну постійну підтримку підданих для забезпечення безпеки нації.

Допомога ветеранам в цій сфері забезпечується спеціальними службами Національної служби охорони здоров'я, NHS (https://www.nhs.uk):

Op COURAGE (https://www.opcouragemidlands.nhs.uk), яка надає спеціалізовану допомогу та підтримку людям, які служили у Збройних силах та мають проблеми з психічним здоров'ям;

Op RESTORE (https://www.oprestore.nhs.uk), підтримує осіб, які служили або залишають збройні сили Великої Британії та мають тривалі фізичні травми

та пов’язані з ними проблеми зі здоров’ям, пов’язані з проходженням служби у Збройних силах, які також співпрацюють з громадськими та благодійними організаціями для реалізації своєї мети.

В кожному окремому регіоні Великої Британії система відновлення ментального та фізичного здоров’я та підходи щодо його реалізації може відрізнятися, але загальні служби залишаються незмінними.

Окрім основних служб, ветерани та членних їх сімей у Великій Британії мають доступ до національної гарячої лінії, що надається через постійну цілодобову лінію психологічної підтримки
«Combat Stress 24 hour helpline», та інтегрованої, багатопрофільної, спеціально розробленої для ветеранів моделі психічного здоров’я та благополуччя, що фінансується на національному рівні службами NHS: Служба перехідного періоду, втручання та зв’язку у сфері психічного здоров’я ветеранів (TILS); Служба комплексного лікування психічного здоров’я ветеранів NHS (CTS); Високоінтенсивна служба психічного здоров’я ветеранів NHS (HIS). Наразі такі служби та їх повноваження перейшли до Op COURAGE.

Ветерани, які звертаються до сімейного лікаря, відділення невідкладної допомоги або служби психічного здоров’я NHS з тривалим психічним розладом, можуть бути направлені до громадської команди психічного здоров’я для отримання постійного догляду та підтримки. Громадська команда психічного здоров’я може направляти до ширших служб психічного здоров’я за потреби (тобто стаціонарних та амбулаторних служб) і мати можливість направляти до команд асертивної допомоги (також відомих як кризові команди або домашній догляд). Команди асертивної допомоги – це спеціалізовані служби психічного здоров’я, які надають персоналізовану, цілісну, довгострокову підтримку тим, хто має особливо складні потреби, та взаємодіють з організаціями в усьому секторі охорони здоров’я та соціального забезпечення [2].

Служба в армії також може збільшити ризик розвитку легкого когнітивного розладу (ЛКР), що впливає та зменшення розумових здібностей людини, пов’язаних з пам’яттю, мисленням та увагою у подальшому житті. Вплив щоденних стресових факторів на роботі та робота в напруженому

середовищі під час служби, а також адаптація до цивільного способу життя після служби пов’язані з фізичними та психічними симптомами або розладами у ветеранів, включаючи депресію, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), черепно-мозкову травму (ЧМТ) та погане серцево-судинне здоров’я (наприклад, високий кров'яний тиск або діабет 2 типу). Огляд показав, що військові ветерани з посттравматичним стресовим розладом, депресією, черепно-мозковою травмою, які страждали на ожиріння або вживали підвищений рівень алкоголю, мали більшу ймовірність розвитку ЛКР [3].

З урахуванням отриманих даних наукових досліджень ветерани Великої Британії відчувають проблеми з ментальним здоров’ям протягом дванадцяти років після завершення служби [4].

За результатами проведеного опитування та дослідження ветеранів Великої Британії щодо показників рівня ментального здоров’я, діагностики та можливості встановлення певних відхилень від норми, було виявлено ряд проблемних питань та пропозицій з покращення надання послуг відновлення:

головна – усі учасники описували труднощі з усвідомленням того, що вони страждають від проблем психічного здоров’я, незважаючи на наявність серйозних симптомів. Деякі учасники вважали, що все гаразд, тоді як інші учасники описували ігнорування або применшення своїх симптомів, або не знали, куди звернутися за допомогою. Троє учасники описали, як вони помилково пояснювали свої симптоми труднощами, пов’язаними з фізичним здоров’ям, а не проблемами психічного здоров’я;

виникло багато пропозицій щодо покращення досвіду звернення за допомогою для ветеранів у майбутньому. Учасники визначили такі чотири сфери, де можна було б внести покращення: процедури реінтеграції військовослужбовців; навчання медичних працівників військовому контексту; підвищення обізнаності громадськості про психічне здоров’я ветеранів та доступні спеціалізовані послуги через рекламу та працевлаштування та навчання ветеранів для підтримки інших ветеранів з проблемами психічного здоров’я у зверненні за професійною допомогою;

засоби масової інформації та мобільні додатки (застосунки) для

військовослужбовців та ветеранів, діагностика, мотивація та доступ до допомоги від спеціалізованих служб для ветеранів були важливими факторами, що сприяють зверненню за допомогою.

Це дослідження також виявило низку перешкод та факторів, які можуть вплинути на шлях ветерана до звернення за допомогою до професійних служб з питань психічного здоров'я. Такі фактори, як досягнення кризової точки, соціальна підтримка, засоби масової інформації, діагноз ПТСР та спеціалізовані служби психічного здоров'я для ветеранів, виявилися важливими для протидії переконанням, пов'язаним зі стигмою, та для підтримки ветеранів у зверненні за допомогою [5].

Таким чином, практичні проблеми, що виникають при відновленні психічного здоров'я ветеранів Великої Британії та України схожі. Основна задача яка потребує вирішення – це забезпечення належної кампанії для інформування ветеранів щодо можливості отримання послуг з відновлення ментального здоров'я, вчасне виявлення та усвідомленян проблем, які можуть бути вирішені за допомогою спеціалізованих служб, громадських організацій ветеранів та суспільством.

Висновки. Досвід Великої Британії у відновленні ментального здоров'я ветеранів та членів їх сімей має велике значення та може бути запозичений Україною для надання та забезпечення психологічної допомоги вказаним категоріям осіб.

Прийняття у 2025 році Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» є значним досягненням та кроком на шляху побудови сталої та дієвої системи відновлення психічного здоров'я ветеранів війни для ресоціалізації.

Участь Великої Британії у численних війнах та локальних воєнних конфліктах та побудова системи державних та приватних інституцій для відновлення та підтримки ментального здоров'я ветеранів, військовослужбовців та членів їх сімей може стати у нагоді для нашої держави, як країни яка зазнала військової агресії.

Список літературних джерел.

1. Murphy, D., Hunt E., Luzon O., Greenberg N. (2014). Exploring positive pathways to care for members of theUK armed forces receiving treatment for PTSD: A quali-tative study. *European Journal of Psychotraumatology*. 5 (2014): 21759. http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.21759.

2. Osborne, A., McGill, A., & Kiernan, M. D. (2021). Pathways into Mental Health Services for UK Veterans. Covenant Fund. Retrieved from: https://covenantfund.org.uk/wp-content/uploads/2021/04/2021-Pathways_into_Mental_Health_Services_for_UK_Veterans.pdf.

3. Akhanemhe R., Stevelink S., Greenberg N. Update report on the Cognitive Ageing and Heath in Military Veterans (COGNITIVE) study Retrieved from: https://kcmhr.org/update-report-on-the-cognitive-ageing-and-heath-in-military-veterans-cognitive-study.

4. Murphy, D. (2016). Supporting veterans.*Counselling and Psychotherapy Journal*. Retrieved from: http://www.kcl.ac.uk/kcmhr/publications/assetfiles/2016/Murphy2016.pdf.

5. Mellotte H., Murphy D., Rafferty L., Greenberg N. (2017). Pathways into mental health care for UK veterans: a qualitative study. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017. Vol. 8, 1389207 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2017.1389207#abstract.

Денис Прохоренко,
аспірант 3 року навчання,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОТРАВМИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Психотравмуючі події можуть мати глибокий вплив на психіку дитини, у тому числі, з особливими освітніми потребами (ООП). Вразливість цієї категорії дітей зумовлена не лише особливостями їхнього психофізичного розвитку, але й низкою соціально-психологічних факторів – обмеженим комунікативним досвідом, труднощами в самовираженні, низькою стресостійкістю та підвищеною залежністю від дорослих.

Діагностика психотравми у дітей з ООП спирається на міждисциплінарний підхід, що інтегрує знання з клінічної психології, нейропсихології, спеціальної педагогіки, психотерапії та нейропсихіатрії.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали:

Медико-психологічний підхід – ґрунтується на уявленні про психотравму як наслідок надмірного психоемоційного або фізіологічного стресу, що справляє деструктивний вплив на центральну нервову систему дитини. У межах цього підходу психотравма розглядається не як ізольоване психічне явище, а як системне порушення адаптаційних, емоційних і когнітивних функцій, що формуються на тлі функціональної вразливості нейропсихологічного профілю дитини (Т. Краснікова, О. Скрипченко, О. Чабан, Л. Шевцова, T. Ayres, A. Bundy, B. van der Kolk, A. Koomar, B. Perry та ін.).

Психолого-педагогічний підхід – передбачає не ізольовану психотерапевтичну допомогу, а **створення цілісної системи психоемоційної підтримки**, інтегрованої у всі аспекти взаємодії дитини з освітнім і соціальним середовищем, що забезпечує не лише стабілізацію психоемоційного стану, а й активне включення дитини в процес розвитку, навчання та соціалізації (О. Бондаренко, С. Максименко, М. Матяш, В. Панок, Т. Яценко). У межах цього

підходу психотравма розглядається не лише як емоційний або психофізіологічний розлад, а як **порушення соціальної ситуації розвитку**, що ускладнює процес інтеріоризації норм, цінностей, способів поведінки та саморегуляції.

Соціально-екологічний підхід – ґрунтується на уявленні про психіку дитини як складну відкриту систему, функціонування якої детерміноване багаторівневою взаємодією із зовнішнім середовищем. Виходячи з теоретичних положень, сформульованих у працях У. Бронфенбреннера, Ю. Орлова та І. Беха, психотравма розглядається не лише як індивідуальна реакція на критичну подію, а як наслідок порушення балансу у системі «дитина-середовище», що проявляється через розрив або деформацію зв'язків між мікро- та мезо- рівнями. У цьому контексті, стресогенний вплив є не лише зовнішнім подразником, а фактором дестабілізації системної взаємодії, в якій розвивається особистість дитини.

4. *Травмоцентричний підхід*, ґрунтується на уявленні про психотравму як багатовимірне явище, що охоплює тілесний, когнітивний та емоційний рівні функціонування особистості (Дж. Герман, Б. ван дер Колк, В. Куніцина). Цей підхід акцентує увагу не лише на психологічних реакціях, але й на соматичних проявах травматичного досвіду, які закарбовуються у нервовій системі й впливають на повсякденну поведінку, сприйняття та здатність до емоційного реагування.

5. *Інтегративний підхід* – виступає як цілісна методологічна стратегія, що орієнтується на міждисциплінарне поєднання педагогічних, психологічних, соціальних і медичних знань для забезпечення комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (І. Єрмаков, В. Бондарь, І. Мадзігон, С. Максименко, О. Савченко, M. Ainscow, N. Barber, U. Bronfenbrenner, T. Booth, S. Cecі, A. Dyson, M. Turner **та ін.).** Цей підхід базується на визнанні багатовимірності розвитку дитини, в якій кожна сфера функціонування (когнітивна, емоційна, комунікативна, поведінкова, соматична) має взаємозв'язок і потребує цілісного аналізу та впливу.

Діагностика психотравми у дітей з особливими освітніми потребами базується на низці **основних** та **корекційно-розвивальних принципів**, які враховують їхні індивідуальні особливості, психофізичний стан і потребу в спеціальному супроводі:

- **принцип дотримання прав дитини:** забезпечення безпеки, поваги до гідності та недопущення повторної травматизації під час діагностики;

- п**ринцип індивідуального підходу:** урахування вікових, когнітивних, емоційних і комунікативних особливостей кожної дитини;

- п**ринцип конфіденційності:** захист персональних даних і результатів діагностики;

- п**ринцип системності:** діагностика має охоплювати не лише наслідки травми, а й загальний психоемоційний стан, поведінку, соціальні зв'язки;

- п**ринцип мультидисциплінарності:** участь команди фахівців (психолог, дефектолог, логопед, соціальний педагог, медик тощо) для комплексної оцінки стану дитини;

- **принцип опори на сильні сторони:** виявлення збережених ресурсів дитини та їх використання в процесі діагностики і подальшої допомоги;

- принцип безпечного середовища – створення довірливої атмосфери для зниження тривоги та опору в процесі обстеження;

- п**ринцип поетапності й поступовості:** проведення діагностики в адаптованому темпі, з урахуванням толерантності дитини до навантажень;

- п**ринцип розвитку через взаємодію:** використання діагностичних ситуацій як можливості для розвитку комунікації, самовираження й соціальних навичок;

- п**ринцип корекційної направленості:** діагностика має не лише виявляти труднощі, а й бути підґрунтям для подальшого індивідуального супроводу й корекційно-розвивальної роботи.

- принцип індивідуалізації – адаптації діагностичних методик до типу порушення, віку, мовленнєвих і когнітивних можливостей дитини;

- принцип комплексності – поєднання спостереження, психодіагностичних методів, аналізу поведінки, залучення батьків, педагогів, інших спеціалістів та

ін.

Дослідження психотравми у дітей з особливими освітніми потребами передбачає комплексну оцінку змін, що відбуваються на різних рівнях психіки під впливом травматичного досвіду. У дітей з ООП, з огляду на особливості розвитку, **психотравма найбільш виразно фіксується на рівні емоційно-вольової та когнітивно-поведінкової сфер,** які найменш стабільні в умовах психічного перенавантаження. У цих сферах найчастіше спостерігаються патологічні або дезадаптивні реакції на травматичні події.

У емоційно-вольовій сфері психотравма виявляється через емоційну нестабільність, труднощі у контролі афектів, високий рівень тривожності, страхи, знижену самооцінку, а також через порушення вольової регуляції: зниження ініціативності, емоційну загальмованість або навпаки – імпульсивні афективні вибухи. Ці порушення набувають хронічного характеру у дітей, які не отримують належної психологічної підтримки або знаходяться в умовах соціальної ізоляції чи нестачі безпечного середовища.

Когнітивна сфера при психотравмі характеризується порушеннями уваги, зниженням пізнавальної активності, труднощами у навчанні, сприйнятті нової інформації та формуванні причинно-наслідкових зв’язків.

Пов’язані з цим поведінкові реакції включають агресивність, уникнення контактів, імпульсивність, стереотипності, а також відмову від діяльності.

Соціальні наслідки психотравми виявляються у труднощах під час встановлення міжособистісних стосунків, порушення довіри до дорослих, страхів щодо соціального осуду або залишення, а також ізоляцію або нав’язливе прагнення до симбіотичних стосунків. Ці прояви тісно переплітаються з поведінковими симптомами та впливають на адаптацію в освітньому середовищі.

Таким чином, складність структури психотравми у дітей з особливими освітніми потребами зумовлює необхідність спрямування діагностичних, психокорекційних та реабілітаційних заходів насамперед на підтримку емоційних, когнітивних, поведінкових та соціальних функціональних рівнів.

Список літературних джерел.

1. Грабовська, Н. Психологічна арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами / Н. Грабовська // Психологія і соціальна робота. – 2018. – № 5. – С. 21–27.
2. Наумбург, М. Психотерапія через мистецтво: Теорія та практика / М. Наумбург. – Київ: Психологія, 2005. – 196 с.
3. Сухомлинська, О. М. Сучасні підходи до соціально-психологічного супроводу дітей з ООП / О. М. Сухомлинська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2021. – № 3. – С. 10–18.
4. Kramer, E. Art as Therapy with Children / Edith Kramer. – New York: Schocken Books, 1971. – 306 p.
5. Landreth, G. L. Play Therapy: The Art of the Relationship / Garry L. Landreth. – New York: Routledge, 2012. – 432 p.

Леся Прохоренко,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, директор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
Імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна;
Олег Орлов,
кандидат психологічних наук,
заступник директора з науково-експериментальної роботи,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
Імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗМІН: ІННОВАЦІЇ, ТРУДНОЩІ ТА ВИКЛИКИ

Освіта осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у сучасній Україні переживає глибокі трансформації, спричинені суспільними, воєнними та технологічними змінами. Система спеціальної освіти інтегрується у єдиний освітній простір, спираючись на принципи інклюзії, рівності можливостей, гуманізму та дитиноцентризму. Нові нормативні документи – зокрема, Порядок утворення та умов функціонування спеціальних класів (МОН, 2024) –

визначають інноваційні підходи до організації навчання дітей з різними рівнями підтримки, що вимагає системної адаптації педагогічних, організаційних і методичних практик.

Інновації в освіті осіб з ООП базуються на модернізації нормативно-правового забезпечення. Порядок утворення спеціальних класів (2024) уперше чітко встановлює граничну наповнюваність груп залежно від рівня підтримки, типу порушень розвитку та фахового складу педагогів. Визначено нові вимоги до командного підходу – участь психолога, дефектолога, логопеда, асистента вчителя та тьютора є обов'язковою. Це свідчить про перехід від моделі індивідуальної педагогічної відповідальності до мультидисциплінарного підходу у навчанні дітей з ООП. Також документ унормовує дистанційні засідання команд психолого-педагогічного супроводу, що є важливим під час воєнного стану та для дітей, які тимчасово перемістилися.

Однією з ключових інновацій є запровадження електронних індивідуальних програм розвитку (ІПР). Вони мають бути створені протягом місяця після зарахування дитини до закладу та узгоджені з планом реабілітації. Це забезпечує безперервність освітнього маршруту між дитсадком, школою, ІРЦ і реабілітаційним центром. ІПР стає не лише документом, а й інструментом управління освітнім процесом, що дозволяє відстежувати динаміку розвитку дитини в цифровому середовищі.

У сфері дошкілля одним із найважливіших нововведень стало розширення можливостей створення спеціальних груп у приватних та відомчих закладах освіти. Це відкриває шлях до ширшого охоплення дітей дошкільною освітою.

Запровадження ресурсних кімнат, електронного обліку дітей, посади асистента вихователя, участі батьків у процесі підтримки – формує сучасну модель дошкільної інклюзії.

Індивідуальні програми розвитку для дошкільнят дозволяють оптимально поєднувати освітні, корекційні й реабілітаційні завдання.

Одним із головних бар'єрів інновацій є дефіцит кадрів спеціальної освіти. У громадах бракує тифлопедагогів, сурдопедагогів, олігофренопедагогів, а також

асистентів вихователя. Формальне виконання вимог без достатнього рівня професійної підготовки призводить до зниження якості освітнього процесу. Необхідним кроком є запровадження системи безперервного підвищення кваліфікації педагогів, створення регіональних центрів тренінгової підготовки, розширення спеціалізацій у педагогічних університетах.

Упровадження принципів універсального дизайну та розумного пристосування залишається декларативним без належного фінансування. Більшість шкіл і садків не мають адаптованих меблів, сенсорного обладнання, дидактичних матеріалів, спеціальних підручників, адаптивного ПЗ.

Водночас, сучасні цифрові рішення – електронні платформи для ІПР, програми альтернативної комунікації, віртуальні тренажери для дітей з порушеннями слуху чи зору – мають потенціал стати інноваційним ресурсом спеціальної освіти.

Воєнні події суттєво вплинули на дітей з ООП і систему їх підтримки. Проблеми емоційної травматизації, втрати дому, переселення й зміни середовища вимагають посилення психологічного супроводу. ІРЦ стикаються з перевантаженням, кадровим дефіцитом, відсутністю стабільного фінансування. Частина центрів працює дистанційно, що знижує якість комплексної оцінки дитини. Водночас у практику впроваджується психологічна підтримка батьків дітей з ООП, елементи травмоорієнтованої педагогіки, використання технік емоційної саморегуляції, що є важливою інноваційною складовою після 2022 року.

Водночас, сучасна система освіти дітей з особливими освітніми потребами стикається з низкою системних викликів, які посилилися внаслідок воєнних дій, переміщення населення та загальної нестабільності.

Незважаючи на позитивні зрушення, діти з ООП часто залишаються ізольованими у межах спеціальних груп або класів. Відсутність спільних заходів з інклюзивними учнями обмежує формування комунікативних і соціальних компетентностей.

Найгострішими є кадрові, організаційні, фінансові та психолого-

педагогічні проблеми. Відчувається гострий дефіцит кваліфікованих фахівців – психологів, дефектологів, логопедів, реабілітологів, особливо в регіонах, де тривають бойові дії або де значно скоротилася чисельність населення. Висока плинність кадрів спричинена переселенням спеціалістів, мобілізацією, втратою житла чи зміною місця роботи. Відсутня можливість оперативно заміщати вакансії або залучати додаткових спеціалістів у разі зростання навантаження, що знижує якість корекційно-розвиткової роботи.

Проведення повноцінної психолого-педагогічної оцінки дітей з ООП ускладнене через обмежений доступ до дітей, переміщення, тимчасове закриття закладів освіти. Бракує часу, кваліфікованих фахівців і ресурсів для якісної діагностики. Крім того, діти, які пережили травматичний досвід війни, демонструють нестабільний емоційний стан, що ускладнює об’єктивну оцінку їхніх потреб і рівня розвитку.

Фінансове забезпечення залишається однією з ключових проблем. В умовах воєнного часу ресурси державного та місцевих бюджетів часто переорієнтовуються на оборонні або гуманітарні потреби. Це призводить до нестачі субвенцій для забезпечення ресурсних кімнат, оновлення матеріально-технічної бази, оплати праці фахівців. Відсутність гнучких механізмів швидкого перерозподілу коштів у кризових ситуаціях гальмує розвиток освітніх програм підтримки дітей з ООП.

У невеликих громадах бракує можливостей для організації системної допомоги дітям з ООП. Недостатня взаємодія між ІРЦ, закладами освіти, соціальними службами та громадськими організаціями знижує ефективність роботи. Часто відсутні локальні програми психологічної підтримки дітей, які пережили психотравму, або ці програми мають епізодичний характер.

Велика кількість дітей-переселенців потребує комплексної підтримки – психологічної, соціальної та освітньої. Психотравматичний досвід війни негативно впливає на увагу, поведінку, пам’ять, навчальну мотивацію. Це ускладнює адаптацію дітей у нових колективах.

Освітній процес ускладнюється браком сучасних навчально-методичних

посібників і дидактичних матеріалів, адаптованих до різних рівнів підтримки. В умовах дистанційного або змішаного навчання особливо гостро відчувається дефіцит електронних ресурсів, навчально-наочних матеріалів, інтерактивних засобів комунікації. Відсутність адаптованого контенту з урахуванням психоемоційного стану дітей з ООП обмежує ефективність навчання.

Поряд з цим, політика поступового скорочення або закриття спеціальних закладів освіти, яка реалізується під гаслом повної інклюзії, викликає значне занепокоєння серед фахівців галузі. Такий підхід часто не враховує індивідуальних потреб дітей з тяжкими та комплексними порушеннями розвитку, для яких спеціальні школи є не лише освітнім, а й реабілітаційним і соціальним середовищем. Закриття цих установ призводить до втрати унікального кадрового потенціалу – дефектологів, логопедів, тифлопедагогів, сурдопедагогів, а також до зниження якості надання спеціальних освітніх і корекційних послуг. Повна інтеграція без належного ресурсного, методичного та психологічного забезпечення може мати зворотний ефект – ізоляцію дитини в масовому середовищі, що не готове до її потреб. Тому доцільним є не ліквідація спеціальних закладів, а їх модернізація та інтеграція в єдиний освітній простір сумісно з розвитком інклюзивної освіти.

Отже, серед позитивних тенденцій – збереження нормативно-правових основ підтримки дітей з особливими освітніми потребами, розвиток інклюзивної культури в громадах, упровадження гнучких форм навчання та дистанційної взаємодії команд супроводу. Водночас існують суттєві негативні чинники: політика на зменшення спеціальних закладів в Україні, нерівномірний розподіл ресурсів між регіонами, недостатність фінансування, обмежений доступ до сучасних навчальних матеріалів і психологічних послуг, кадровий дефіцит.

Таким чином, інновації в освіті осіб з ООП – це не лише технологічне оновлення, а зміна філософії освітнього процесу. Вони мають бути спрямовані на створення єдиної системи, у якій кожна дитина має рівні можливості для розвитку, незалежно від стану здоров’я, місця проживання чи соціальних обставин.

Список літературних джерел.

1. Міністерство освіти і науки України. *Порядок утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти*. Наказ МОН України від 20.09.2024. : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text
2. **Постанова Кабінету Міністрів України № 1036 від 26 серпня 2025 року «***Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти* : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1036-2025-%D0%BF#Text
3. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. – Bristol: CSIE, 2019.
4. UNESCO. *Ensuring Inclusive and Equitable Quality Education for All*. – Paris, 2022.
5. Florian L., Pantić N. *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling*. – Springer, 2023.

Рибак Ольга Анатоліївна,
к.пед.н., старший науковий співробітник відділу
української жестової мови,
Інститут спеціальної педагогіки та психології імені
Миколи Ярмаченка НАПН України, директор
Хмельницького
інклюзивно-ресурсного центру №1

РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКІСНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку (КО) особи з порушеннями слуху із застосуванням жестової мови – це важливий процес, спрямований на всебічне вивчення когнітивного, мовленнєвого, емоційного, соціального розвитку дитини з урахуванням її комунікативних особливостей. Метою комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, в тому числі і дитини з порушеннями слуху, є визначення рівня її загального розвитку, інтелектуального, мовного, емоційного, соціального і рухового, виявлення сильних сторін та потреб у підтримці, формування індивідуальні потреби та корекційно-розвиткового маршруту, а також забезпечення адекватної комунікації дитини та родини (жестомовної) із фахівцями ІРЦ через жестову мову або інші альтернативні засоби.

Оцінка проводиться рідною або основною мовою дитини. Якщо дитина комунікує жестовою мовою, то спілкування, тестування, інструкції подаються нею. За необхідності використовується переклад інструкцій на українську жестову мову. Мета такої КО дитини з порушеннями слуху – це не перевірка знань усного мовлення, а оцінка реальних когнітивних та комунікативних здібностей дитини. Важливо створити емоційно комфортне середовище, щоб дитина могла проявити свій потенціал [1].

Основні напрямки оцінювання: когнітивний розвиток із застосуванням невербальних методик, наприклад, Leiter, ігрових завдань на логіку, пам'ять, увагу тощо; друга сфера – це мовленнєвий та комунікативний розвиток [2]. Тут ми розглядатимемо рівень володіння жестовою мовою, розуміння зверненого мовлення або жестів, розвиток дактильного або письмового мовлення [3,4]; емоційно-соціальний розвиток – особливості спілкування з однолітками та дорослими, самооцінка, поведінкові реакції, емоційна стабільність; руховий розвиток включатиме дослідження дрібної та загальної моторики, рівня просторової орієнтації; академічна готовність дитини та навчальні навички – знання букв, цифр, рівень загальної пізнавальної активності, наявність компетенцій відповідно до стандарту.

Інструменти та методики: адаптовані тести з перекладом жестовою мовою або невербальні методики, спостереження в природніх умовах: гра, взаємодія тощо, бесіда з батьками щодо розвитку дитини, її комунікативного досвіду, використання слухових апаратів чи кохлеарних імплантатів, аналіз продуктів діяльності – зошитів, малюнків, творчих робіт тощо.

За результатами оцінювання формується загальна психолого-педагогічна характеристика за результатами оцінювання, де буде відображено рівень розвитку кожної з перерахованих вище сфер, рекомендації щодо адаптацій середовища, опису ефективних засобів комунікації, пропозицій щодо підтримки в освітньому процесі тощо.

Роль перекладача/ки в процесі проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з порушеннями слуху в умовах інклюзивно-

ресурсного центрі (ІРЦ) є надзвичайно важливою [5], адже саме від його/її професійної участі залежить точність результатів оцінювання та комфорт дитини.

Перекладач/ка жестової мови – це посередник у процесі комунікації дитини, яка послуговується українською жестовою мовою та командою фахівців ІРЦ [5,6]. Його головна мета – забезпечити рівний доступ дитини до процесу оцінювання, зробити комунікацію зрозумілою, точною та комфортною.

Основними завданнями перекладача/ки під час КО будуть наступні:

1. Передача інформації – переклад інструкцій, запитань, пояснень фахівців ІРЦ жестовою мовою, передача відповідей дитини та/або батьків усною українською мовою членам команди, забезпечення повноти, точності та нейтральності перекладу (без спотворень змісту).

2. Підтримка комунікативного середовища: створення сприятливих умов, щоб дитина могла проявити свої сильні сторони, забезпечення зорового контакту, правильного розташування в просторі (щоб дитина бачила і перекладача і фахівця ІРЦ).

3. Адаптація інструкцій: за потреби - адаптування складних лінгвістичних конструкцій української мови до жестового варіанту, зберігаючи зміст, допомога у поясненні умов завдань, якщо вони мають вербальний компонент.

4. Підтримка команди ІРЦ: консультування фахівців щодо особливостей комунікації жестовою мовою тощо.

Роль перекладача/ки на етапах проведення КО:

- підготовчий етап: знайомство з дитиною, її рівнем володіння жестовою мовою, обговорення із фахівцями ІРЦ форми співпраці;
- проведення КО: забезпечує двосторонній переклад між дитиною та фахівцями, стежить за комфортом, допомагає уникати непорозумінь;
- підбиття підсумків: може надати коментарі команді ІРЦ щодо рівня володіння жестовою мовою дитиною або особливостей комунікації (за згодою);

- зворотній зв’язок із батьками: перекладає результати оцінки, якщо батьки теж послуговуються жестовою мовою, перекладає питання батьків та відповіді фахівців за результатами КО.

Отже, наявність перекладача української жестової мови під час проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку (КО) особи з порушеннями слуху – це вимога до забезпечення доступності оцінювання, якості наданих послуг в умовах ІРЦ та реалізація засад безбар’єрності.

Список використаних джерел:

1. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Рапіна Л.А. (2025). Шляхи реалізації мовної політики української жестової мови: монографія. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ, 2025. Режим доступу https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746117
2. Кульбіда С.В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 256 с.
3. Ручна-Зручна розмова. Путівник жестовою мовою / Ганна Ткач. Ілля. Ірини Куценко. - Київ : ТОВ «Видавничий дім «Міміно»», 2023. - 120 с. (переклад жестовою мовою Ольги Рибак).
4. Міськов Г.В. (2025). Вимірювання базових емоційних реакцій під час війни: кроки емпіричного дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання, №118 (2), 193-213.* https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.239
5. Рибак О.А. (2024). *Перекладач жестової мови: основні аспекти професійної діяльності в Україні*. Безбар'єрність в освіті особи з особливими потребами: досвід та інновації. *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології.* ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 348-351. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743146/
6. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Міськов Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : препринт. 50 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746119

Рібцун Юлія Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

АФАЗІЇ У ВІЙСЬКОВИХ: ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ ТА ВІДНОВЛЕННЯ

В умовах воєнного стану в Україні особливої актуальності набуває логопсиходіагностична та логопсиховідновлювальна робота з військовими, які, внаслідок отриманих під час бойових дій черепно-мозкових травм, контузій, вогнепальних, вибухово-осколкових поранень, отруєння хімічно-біологічними речовинами (хімічна зброя у газоподібному, аерозольному вигляді; біологічна зброя – заражена вода тощо), психологічних стресів і травм (ПТСР), ішемічних інсультів, нейроінфекцій, гематом, пухлин, нейродегенеративних процесів головного мозку (особливо в мовленнєвих, зорово- і слухо-мовленнєвих ділянках), післяопераційних ускладнень, мають різні форми афазії [2].

Афазія (від гр. а – заперечна частка, phasis – висловлювання) – тотальна або часткова втрата вже сформованого мовлення внаслідок локальних уражень домінантної півкулі головного мозку, що характеризується семантичними, фонематичними, морфологічними й синтаксичними порушеннями при відсутності розладів мовленнєво-рухового апарату та слуху [1].

Клінічний огляд військового з афазією дозволяє комплексно оцінити його стан, починаючи з медичного огляду (невролог, нейрохірург), аналізу результатів комп'ютерної або магнітно-резонансної терапії (нейровізуалізація), нейропсихологічного обстеження, що включає визначення орієнтування військового з афазією у часі, місці, наявності критичності, адекватності поведінки, емоційного регулювання, наявності рухових порушень на рівні загального, локомоторного, пальцево-п'ясткового, орального, артикуляційного праксису, гнозису, уваги, пам'яті різних модальностей, мислення та завершуючи логопедичною діагностикою розуміння зверненого та усіх сторін власного мовлення, навичок читання і письма [5].

Слід зважати на те, що в польових умовах діагностика вимушено обмежується швидкими скринінгами для визначення стану свідомості, розуміння та можливості активного мовлення військового з афазією. У випадках наявних черепно-мозкових травм (контузій) обстеження може бути взагалі неможливим через наявність комбінованої травматизації, втрату свідомості, стан шоку, обмеженість ресурсів і потребу в швидкому лікарському висновку, що спирається на аналіз інформативних даних, отриманих від побратимів (оцінка претравматичного стану) [4].

Діагностика афазій вимагає залучення індивідуалізованого логопсихосинергетичного підходу, комплексного аналізу наявних порушень, адже мовленнєві розлади можуть мати різноваріантні прояви. Саме завдяки глибинному розумінню медичних, психологічних діагнозів, логопедичних висновків з одночасним аналізом зовнішнього фону виникнення порушень (каузально зрозумілий військовий контекст) нададуть змогу забезпечити точну, ефективну подальшу роботу з військовими з афазіями [3].

Різні форми та ступені тяжкості проявів афазії у військових зумовлюють варіативність лікувально- та логопсиховідновлювальної роботи, що і підтверджує важливість використання авторського логопсихосинергетичного підходу (Рібцун, 2021), який передбачає комплексну роботу фахівців, урахування унікальних потреб і потенційних можливостей військового з афазією.

Загалом виділяють два періоди у відновлювальній роботі з особами з афазіями: гострий (до двох місяців після фіксації афатичних проявів) та резидуальний (після двох і надалі) (Л. Баблюк, Н. Дерман, О. Дубенко, А. Івахненко, О. Лляння, Т. Макухова, І. Пущина, Ю. Рібцун, А. Савицький, І. Сулятицький та ін.).

У гострий період реалізуються завдання щодо: а) розгальмовування тих мовленнєвих структур, які ніби «застигли» внаслідок афазії; б) пропедевтики виникнення та фіксації деяких афатичних симптомів (аграматизми, емболи, латеральні парафазії); в) нормалізації самооцінки осіб з афазіями («працюємо на результат»).

У резидуальний період важливим є: а) гальмування фахівцями наявних в осіб з афазіями залишкових патологічних зв'язків, заміна їх новими продуктивними; б) робота з використанням доступного, цікавого матеріалу, максимально наближеного до професійних уподобань особи з афазією, з виключенням рівня «дитячого фону», що у переважній більшості викликає негативно-протестні реакції. Надзвичайно важливим є не просто відновлення чи формування окремих мовних одиниць, а створення та підтримання мотивації до комунікації.

Основними складовими лікувально- та логопсиховідновлювальної роботи з особами з афазіями (Рібцун, 2025) є:

- *медичні впливи,* постійний нагляд, телемедицина, фізіотерапія (відновлення повноцінного кровообігу, нейронних зв'язків, зменшення набряку мозку);
- *мовно-мовленнєва терапія*, спрямована на відновлення навичок ковтання, розуміння усного мовлення, наслідувального повторення окремих лексем і фраз з відповідним граматичним узгодженням, поліпшення якісних характеристик голосу, звуковимови, просодичної, ритмічної складових, зв'язного мовлення, читання і письма. Окрім дидактичних методів, стане в нагоді використання альтернативних засобів спілкування, комп'ютерні чи мобільні додатки, програми активізації та розвитку мовлення, підтримання комунікації;
- *комунікативно-соціальна реабілітація*, що передбачає навчання військового стратегіям адаптації у домашніх умовах (реінтеграція: здійснення покупок, приготування їжі) чи при поверненні на фронт (посильні завдання, спілкування, нові виклики);
- *фізично-мовленнєві заняття* у вигляді виконання загальнорозвивальних (у т. ч. з використанням технологій аугментованої реальності), нейромоторних (стимуляція окремих відділів мозку, нормалізація тонусу м'язів) вправ з посильним мовленнєвим супроводом;

- *психологічне консультування*, акцентоване на наявних у військових з афазіями емоційних труднощів (переживання втрати мовлення, рухових функцій; горювання, гнів, страх, розчарування тощо);
- *індивідуальна та групова психотерапія,* зосереджена на питаннях формування адекватної самооцінки, подолання фобічно-депресивних станів (розладів), відчуттів відчуження, «негативної інакшості», «незручності у спілкуванні», нав'язливих думок щодо уявного перешкоджання іншим через наявність мовленнєвих чи мовленнєво-рухових труднощів; психологічної підтримки, взаємопідтримки (серед інших військових з афазіями – «рівний серед рівних»), соціальної інтеграції, мотивації обміну корисним досвідом, копінг-стратегіями; онлайн-групи підтримки;
- *військові програми підтримки* у вигляді проведення спільних спеціально розроблених тренувань із залученням інших військових (побратимів), обізнаних в темі афазій;
- *професійна реабілітація*, що здійснюється при потребі професійної перепідготовки, набуття нових або адаптації (модифікації) наявних навичок;
- *родинне середовище,* в якому родичі (близькі люди) виступають опорою, надією та активними помічниками при виконанні усіх відновлювальних завдань (емоційна підтримка, емпатія, фізична допомога); підтримка родин ветеранів з афазіями.

Неабияке значення мають *громадські ініціативи* у вигляді організації інклюзивного середовища, створення спільнот для військових, ветеранів з афазіями з метою соціального включення, залучення до культурно-соціальних заходів, повноцінного відновлення, надання різнорівневої, у т. ч. й правової, підтримки як під час продовження військової служби, так і на подальших етапах. Зустрічі з експертами, надання відкритої та доступної інформації про афазії (книги, брошури, онлайн-ресурси), підвищення обізнаності громадськості про особливості людей з афазіями (профілактичні, освітні заходи) допомагають у мотивуванні подолання наявних стигм (типу «невиліковний хворий»), активній участі у лікувально-відновлювальних заходах задля продовження повноцінного

життя.

Важливим є *проведення науково-дослідної роботи* медичного (неврологія, нейрохірургія), фізично-реабілітаційного, психолого-психотерапевтичного, логопедичного спрямування щодо розроблення нових методик, інноваційних підходів задля виявлення психологічних механізмів мовленнєвих розладів, технологій відновлення психомовленнєвих функцій і стратегій втручань.

Список літературних джерел.

1. Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник. К. : Генеза, 2024. С. 23-24. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744771

2. Рібцун Ю. В. Травматизація в умовах війни. Особливості психологічної допомоги особам з афатичними порушеннями. *Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу у воєнний і повоєнний час* : матеріали методолог. семінару НАПН України 16 лист. 2023 р. К. : Педагогічна думка, 2023. С. 245-248. URL: https://lib.iitta.gov.ua/738128/

3. Рібцун Ю. В., Манькевич І. І. Особливості усного мовлення дорослих з моторною афазією. *Освіта осіб з особливими потребами в дії*: реалії в умовах війни : матер. Всеукр. конф. молодих вчених. К. : ІСПП, 2024. С. 80-85. URL: https://tinyurl.com/2bcqmjbz

4. Kaplia O., Ribtsun Y. Barbashova I., Chobaniuk M., Ptashchenko O. Development of Ukrainian education in the conditions of military incursion. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Volume 6. Issue 10. P. 1-6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/740752

5. Vasylieva N., Kulesha-Liubinets M., Trubaieva K., Dub M., Ribtsun Y. & Ivantsev N. Speech Therapy as a Component of Comprehensive Rehabilitation of Patients with Acute Impairment of Cerebral Circulation. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022. 13(3), P. 181-194. URL: https://lib.iitta.gov.ua/732004

Рудик Олександр Карімович,
фахівець редакції перекладу жестовою мовою,
департамент інформаційного мовлення,
дирекція інформаційного мовлення НСТУ,
член Асоціації перекладачів жестової мови
та людей з інвалідністю

РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА/КИ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДОСТУПНОСТІ ДЛЯ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Діяльність перекладача жестової мови є надзвичайно важливою з огляду на статус у законодавстві української жестової мови [1-3], а у сфері інформаційної доступності спрямована на:

1. Усунення комунікативних бар'єрів та реалізацію права глухої людини на доступ до інформації. Завдяки цьому такі люди отримують інформацію одночасно з усіма:

- під час телеетерів, брифінгів;
- навчання у закладах освіти;
- офіційних заходів, концертів, театральних вистав;
- судових засідань, медичних консультацій, ділових зустрічей тощо

Таким чином, перекладач допомагає в забезпечені конституційного права особи на доступ до інформації.

2. Підтримку інклюзивного суспільства. Українська жестова мова – це не просто засіб комунікаціїї, а повноцінна мова, природна візуально-жестова мовна система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалася еволюційним шляхом і використовується як основний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб [4]. Застосування української жестової мови сприяє інтеграції глухих людей в соціальне, культурне, професійне життя завдяки:

- подоланню бар'єрів у спілкуванні;
- підвищенню рівня довіри та взаєморозуміння;
- формування толерантного суспільства.

3. Гарантію достовірності та точності повідомлень. Професійний перекладач/ка не лише передає зміст сказаного, а й зберігає емоційний тон, стиль і контекст мовця. Це особливо важливо у новинах, офіційних заявах чи надзвичайних повідомленнях, де точність перекладу може мати вирішальне значення

Зупинимось детальніше на ролі перекладача/ки жестової мови у засобах масової інформації (ЗМІ).

1. У сфері медіа перекладач/ка жестової мови є не лише перекладачем/кою, і комунікатором між звуковою інформацією та візуальним сприйняттям. Він сприяє отриманню глухими:

- оперативних новин;
- соціально-важливих повідомлень;
- культурних та освітніх програм;
- розважальних шоу, концертів, спортивних трансляцій тощо.

Таким чином, переклад українською жестовою мовою забезпечує присутність жестомовної авдиторії в медіапросторі, роблячи її видимою та залученою.

2. Інтерпретація контексту, емоцій та інтонацій. У ЗМІ важливо не лише «що сказано» (мануальний компонент), а й як це сказано (немануальний компонент). Перекладач/ка жестової мови передає:

- інтонацію ведучого чи спікера через просодику та жести;
- емоційну складову новини чи виступу;
- культурний підтекст повідомлення

Це дозволяє глухим глядачам відчути атмосферу події, а не просто зрозуміти зміст.

3. Підвищення інформаційної доступності та довіри. Коли медіаконтент супроводжується перекладом жестовою мовою, це створює:

- відчуття включеності жестомовної авдиторії в спільний інформаційний простір;
- підвищення рівня довіри до медіа серед таких глядачів;

- зміцнення іміджу держави як такої, що дбає про кожного громадянина.

4. Соціально-виховна функція. Присутність перекладача/ки жестової мови в кадрі має важливе символічне значення:

- формує позитивне ставлення до жестової мови серед неглухої авдиторії;
- привертає увагу до проблем глухих людей;
- навчає суспільство сприймати інклюзію (включеність кожного) та рівність прав як норму.

5. Участь у створенні контенту. Сучасний перекладач/ка жестової мови у ЗМІ – це не лише «людина у віконці», він/вона часто бере участь у підготовці сценаріїв та текстів для адаптації жестовою мовою, редагуванні перекладеного відео, розробці інклюзивних форматів програм (концерти, шоу з перекладом). Тобто він/вона є повноцінним членом творчої команди ЗМІ.

6. Офіційні та кризові повідомлення. Під час надзвичайних подій – війни, пандемії, стихійних лих – саме супровід перекладом на жестову мову цих повідомлень допомагає жестомовним громадянам своєчасно отримати критично важливу інформацію. Присутність перекладача/чки на екрані під час офіційних брифінгів – це ознака відповідальної державної комунікації.

7. Культурний зв'язок між спільнотами. Переклад жестовою мовою у ЗМІ сприяє взаєморозумінню між культурою слухових та культурою глухих:

- такі люди відчувають повагу до своєї ідентичності та бачать, що українська жестова мова має суспільне значення;
- неглухі дізнаються більше про українську жестову мову та культуру глухих.

Отже, перекладач/ка жестової мови у ЗМІ – це не лише технічний виконавець, а застосування української жестової мови – не технічна функція, це знак того, що інформація в Україні належить кожному [1;5], незалежно від будь-яких фізичних характеристик та особливостей.

Список літературних джерел.

1. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Рапіна Л.А. (2025). Шляхи реалізації мовної політики української жестової мови: монографія. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ, 2025. Режим доступу https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746117
2. Рибак О.А. (2024). *Перекладач жестової мови: основні аспекти професійної діяльності в Україні*. Безбар'єрність в освіті особи з особливими потребами: досвід та інновації. *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології.* ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 348-351. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743146/
3. Кульбіда С.В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 256 с.
4. Кульбіда С.В. (2008). Українська жестова мова. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком інтер, 2008. С. 928.
5. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Міськов Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : препринт. 50 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746119

Саєнко Тетяна Андріївна,
доктор філософії,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Модернізація освітньої політики в нашій країні, впровадження європейських цінностей у суспільне життя призвели то принципових змін. На сьогодні загальноприйнятою є соціальна модель сприйняття дітей з особливими потребами, метою якої є усвідомлення суспільством цінності кожної людини незалежно від рівня інтелекту, стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок, чи досягнень. Серед всіх хромосомних аномалій синдром Дауна посідає перше місці. За даними Центру медичної статистики в нашій країні щороку народжується близько 450 дітей цієї нозологічної групи.

Діти з синдромом Дауна складають особливу нозологічну групу, адже структура порушення при цій хромосомній аномалії містить велику сукупність супутніх порушень розвитку. Порушення формування комунікативно-

мовленнєвих навичок входять до складу загальної структури порушення та мають негативний вплив на подальше становлення дитини з цією генетичною аномалією. Переддошкільний вік є найбільш чутливим для розвитку вищих психічних функцій, адже мозок в цей час формує найбільшу кількість нейронних мереж, тобто відрізняється періодом найбільшої пластичності. Саме в цей час дитина засвоює сенсорні еталон, навички спілкування, уявлення про навколишній світ, які є підґрунтям для подальшого розвитку та навчання.

Відтак, дослідження організації логокорекційного супроводу дітей переддошкільного віку з синдромом Дауна є актуальним.

Дизонтогенез психічного розвитку при синдромі Дауна, напрямки психолого-педагогічного супроводу вивчалися та продовжують вивчатися українськими науковцями, серед яких Ю. Бойчук, І. Гладченко, Н. Дмітрієва, О. Казачінер, Р. Ковтун, А. Міненко, Н. Пахомова, А. Савицький, Т. Саєнко, О. Сидоренко, О. Чеботарьова, Д. Шульженко та інші.

Вчені дійшли висновку, що при синдромі Дауна найбільш порушеними є пізнавальна діяльність та комунікативно-мовленнєва сфера. Операції мислення, слухомовленнєва пам’ять, довільна увага, сприйняття є значно порушеними. Проте, діти цієї категорії соціально орієнтовані, на основі міміко-інтонаційних засобів швидко встановлюють взаємодію з іншими людьми, мають високорозвинену наслідувальну діяльність та достатньо збережений зоровий гнозис та зорове мислення.

Порушення комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з синдромом Дауна мають комплексний характер та позначаються на всіх компонентах мовленнєвої системи, функціях та видах мовлення. Відтак, у дітей цієї нозологічної групи спостерігається значний дефіцит лексичного запасу, несформованість граматичної сторони мовлення, грубі порушення фонетико-фонематичної сторони мовлення, несформованість зв’язного мовлення.

В основі порушення комунікативно-мовленнєвої сфери при синдромі Дауна лежить: гіпотонус м’язів артикуляційного апарату, недостатня рухливість органів артикуляції, надмірна рухливість суглобів, порушення діяльності

аналізаторних систем (близько 60 % від загальної кількості дітей), порушення інтелекту. Зазначений комплекс порушень призводить до: несформованості артикуляційного праксису, гнозису (слухового, зорового, тактильного); недостатнього розвитку уваги, операцій мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), різних видів пам'яті.

Слід зазначити, що умовами для унормованого комунікативно-мовленнєвого розвитку є: достатній рівень розвитку розуміння зверненого мовлення, когнітивної сфери та артикуляційного праксису. Відтак, формування навичок спілкування у дітей досліджуваної категорії від початку натального періоду відбувається в дизонтогенетичних умовах та потребує спеціально організованого логокорекційного супроводу.

Для визначення напрямків організації логокорекційного супроводу дітей переддошкільного віку з синдромом Дауна слід розглянути особливості мовленнєвого дизонтогенезу, характерні зазначеній віковій категорії дітей з цією генетичною аномалією.

Відтак, особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей переддошкільного віку (1-3 роки) у дітей з синдромом Дауна характеризуються: пролонгованими термінами долінгвістичного етапу (зберігаються лепетне мовлення, вокалізації, звукокомплекси); недостатнім рівнем розвитку розуміння зверненого мовлення (тривалий час зберігається ситуативний рівень); пасивний словник різко обмежений побутовою тематикою; експресивне мовлення представлено невеликою кількістю слів з двох відкритих складів (переважно іменників) та аморфних слів-коренів; тільки деяка частина дітей цієї категорії близько трьох років опановує просту фразу. В цей період, як і у дітей з унормованим типом розвитку, у дітей досліджуваної нозологічної групи виникає та розвивається ситуативно-ділова форма спілкування. Отже, дорослий забезпечує організацію спільної діяльності з дитиною, створює розвиткове середовище, підтримує спілкування з дитиною з використанням доступних засобів (невербальних та вербальних), організовує спільну предметну діяльність задля успішного пізнання навколишньої дійсності.

Враховуючи вищевикладене, корекційно-розвиткова робота з формування навичок спілкування повинна здійснюватися комплексно, командою фахівців (логопед, психолог, дефектолог, реабілітолог, музичний терапевт). Зупинимося на питаннях організації логокорекційного супроводу та напрямках роботи логопеда з дітьми переддошкільного віку з синдромом Дауна.

Як вже було зазначено, діти досліджуваної категорії проходять ту саму поетапність становлення комунікативно-мовленнєвої сфери, проте терміни її формування значно пролонговані. Саме тому, побудова логокорекційного супроводу повинна починатися з етапу формування психологічної бази мовлення, а вже згодом етапу формування вербальних засобів спілкування. Вся робота повинна буди спланована з врахуванням дизонтогенетичних особливостей дітей з синдромом Дауна.

Педагогічні умови здійснення логокорекційного супроводу:

– індивідуалізація корекційно-розвиткової роботи;

– планування корекційно-розвиткового впливу з врахуванням зони найближчого розвитку;

– опора на провідний вид діяльності (предметна діяльність);

– опора на візуальний канал сприйняття інформації;

– створення мовленнєвого середовища;

– варіативність форм роботи та видів діяльності;

– використання візуального та ігрового методу роботи.

Напрямки роботи для формування психологічної бази мовлення: розвиток сили, тривалості та цілеспрямованості видихуємого струменя повітря; розвиток артикуляційного праксису; розвиток слухового, зорового, тактильного гнозису; формування основних понять; розвиток розуміння зверненого мовлення; формування навичок виконання інструкції (простої, складної); розвиток почуття ритму; стимуляція мовленнєвої активності (звуконаслідувальна діяльність).

Для здійснення корекційно-розвиткового впливу для формування психологічної бази мовлення доцільно використовувати: логопедичний масаж (зондовий, мануальний); артикуляційна гімнастика (пасивна, активна);

кінезіологічні вправи; пальчикову гімнастику, логоритмічні вправи; ігри з дитячими музичними інструментами; гру «Чарівний мішечок»; логопедичні поспівки; вправи на відтворення візуально-ритмічних рядів; вправи на порівняння предметів за кольором, формою, текстурою; вправи на співвіднесення реальних предметів з їх зображенням; вправи на розрізнення побутових шумів, голосів тварин, звуків природи; виконання простих доручень; рамки Монтессорі; дошки Сегена; пірамідки.

Напрямки роботи для формування вербальних засобів спілкування: збагачення пасивного словника та його подальша актуалізація (побутовий словник, лексичні теми); розвиток фонематичних процесів; формування елементарного фразового мовлення; формування словозміни (робота здійснюється паралельно з формуванням елементарної фрази); формування звукоскладової структури слова; формування діалогічного мовлення (вміння відповідати простою фразою, ставити питання).

Для здійснення корекційно-розвиткового впливу для формування вербальних засобів спілкування доцільно використовувати: методи альтернативної комунікації (допомагають візуально структурувати прохання та фразове висловлювання); ігри з дидактичними іграшками (за лексичними темами); посібник «Розумні кнопки»; фразові конструктори; ігри з дидактичною лялькою.

Отже, дослідження проблематики організації логокорекційного супроводу дітей переддошкільного віку з синдромом Дауна дозволило зробити нам наступні висновки. Переддошкільний вік дітей цієї категорії є найсинзетивнішим для початку логокорекційної роботи. Відповідно до вікових та дизонтогенетичних особливостей дітей цієї нозологічної групи реалізацію корекційної роботи необхідно здійснювати у два послідовних взаємопов’язаних етапи: етап формування психологічної бази мовлення; етап формування вербального мовлення.

Список літературних джерел.

1. Саєнко Т.А. Порівняльна характеристика онтогенезу комунікативно мовленнєвого розвитку та його дизонтогенезу при синдромі Дауна. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 44. Київ, 2023. С. 66-73. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.10

2. Саєнко Т.А. Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна : дис. … д-ра філософії в галузі педагогіки : 016. Київ, 2025. 317 с.

3. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В., Ліщук Н.І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

Соколова Ганна Борисівна,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
директор навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти
Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
Кузіна Олена Іванівна,
здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016
Спеціальна освіта Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна

ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю удосконалення системи корекційно-розвивальної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, які мають значні труднощі у формуванні мовленнєвої діяльності. Недостатній розвиток слухового сприймання, артикуляційних і фонематичних процесів, а також обмежений словниковий запас негативно впливають на якість навчальної та комунікативної діяльності таких дітей.

Сучасні тенденції спеціальної освіти вимагають переходу від фрагментарних методик до інтегративних моделей корекційної роботи, що об'єднують логопедичні, сурдопедагогічні, психологічні та педагогічні підходи. Саме інтегративна модель забезпечує цілісність педагогічного впливу, сприяє розвитку усного та писемного мовлення, комунікативних умінь і соціальної адаптації дитини.

Отже, розроблення та впровадження ефективної інтегративної моделі корекційної роботи є актуальним напрямом сучасної спеціальної педагогіки та логопедії, що має вагоме практичне й соціальне значення.

Розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху є складним і багатоаспектним процесом, що потребує системного, поетапного та інтегративного підходу. Порушення слуху значною мірою впливають на формування всіх компонентів мовленнєвої діяльності, ускладнюючи сприймання, відтворення, розуміння і використання мови як засобу комунікації. У дітей з порушеннями слуху обмежений доступ до акустичних сигналів, що призводить до неповноцінного формування фонематичних процесів, недостатнього розвитку словника, граматичної структури мовлення, труднощів у побудові зв'язного висловлювання [2]. Унаслідок цього страждає не лише мовленнєва, а й когнітивна, емоційна та соціальна сфери дитини. Молодший шкільний вік є особливо важливим для подолання зазначених труднощів, адже саме в цей період формуються основи навчальної діяльності, розвиваються комунікативні навички, закладаються механізми соціальної взаємодії та пізнавальної активності.

Характеристика мовленнєвих порушень у дітей з порушеннями слуху охоплює широкий спектр проявів, зумовлених ступенем і часом настання втрати слуху, своєчасністю діагностики та початку корекційно-розвиткової роботи.

Психолого-педагогічні основи формування мовлення дітей з порушеннями слуху базуються на розумінні єдності сенсорного, когнітивного і мовленнєвого розвитку. Мовлення формується на основі зорових, слухових, тактильних і кінестетичних відчуттів, що мають компенсаторне значення у випадку втрати або зниження слуху. У процесі навчання та виховання важливо забезпечити

максимальне використання збережених аналізаторів, стимулювати зорове сприймання артикуляційних рухів, міміки, жестів, підтримувати мотивацію до комунікації. Важливо також створювати позитивний емоційний фон, що сприяє зниженню тривожності, підвищує впевненість дитини у власних можливостях. Корекційна робота має здійснюватися на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого та комунікативного підходів, що забезпечують активну позицію дитини у процесі пізнання й мовленнєвої практики [3].

Одним із ключових напрямів сучасної спеціальної педагогіки є пошук інтегративних моделей, які дозволяють об'єднати різні аспекти корекційного впливу в єдину систему. Інтегративна модель корекційної роботи передбачає взаємопов'язану діяльність логопеда, сурдопедагога, психолога, учителя початкових класів, а також батьків.

У межах інтегративної моделі особливе значення надається побудові індивідуальної траєкторії мовленнєвого розвитку кожної дитини. На початковому етапі проводиться детальна діагностика мовленнєвого та слухового статусу, виявляються провідні труднощі та компенсаторні можливості. На основі результатів діагностики формується індивідуальний корекційний маршрут, що враховує рівень збереженості слуху, стан артикуляційного апарату, когнітивні особливості, мотиваційно-емоційний стан і соціальне оточення дитини. Основна мета такого маршруту – забезпечити поступове формування мовлення від наслідування звуків і складів до самостійного продукування фраз і зв'язних висловлювань. У цьому процесі важливо інтегрувати слухове, зорове, тактильне і моторне сприймання, що створює мультисенсорну основу для розвитку мовлення.

Зміст корекційної роботи в інтегративній моделі охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів: формування звуковимови, розвиток фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, оволодіння граматичною структурою мовлення, розвиток зв'язного мовлення та формування комунікативної компетентності. Під час занять широко застосовуються артикуляційні вправи, логоритмічні ігри, вправи на розрізнення звуків і складів, а також мовленнєві

ситуації, що моделюють реальні комунікативні обставини. Для дітей з порушеннями слуху надзвичайно важливо поєднувати усне мовлення із жестовою підтримкою, використанням дактильної абетки та візуальних символів. Це сприяє кращому розумінню змісту мовлення та формує основу для подальшого розвитку словесного спілкування.

Форми організації корекційної роботи в межах інтегративної моделі можуть бути індивідуальними, груповими або колективними залежно від завдань і рівня розвитку дітей.

Методи інтегративної корекційної роботи поєднують елементи логопедичної, сурдопедагогічної, психотерапевтичної та арт-терапевтичної практики. Важливе місце посідає метод слухового тренування, який сприяє розвитку залишкового слуху та навичок слухового сприймання. Методика формування артикуляційних навичок базується на поєднанні дзеркальних вправ, зорового спостереження, кінестетичних відчуттів і дихальних технік. Для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення застосовуються дидактичні ігри, тематичні бесіди, вправи на порівняння, класифікацію, узагальнення предметів і явищ. Комунікативна спрямованість занять забезпечується створенням ситуацій живого спілкування — у парах, мікрогрупах, колективі. Психологічна складова інтегративної моделі полягає у розвитку позитивної самооцінки, впевненості у власних силах, подоланні емоційної напруженості, що часто супроводжує дітей із сенсорними порушеннями.

Одним із найважливіших чинників успішності інтегративної моделі є тісна співпраця фахівців різного профілю. Логопед відповідає за безпосередню корекцію мовленнєвих порушень, формування артикуляційних, фонематичних і лексико-граматичних навичок. Сурдопедагог здійснює навчання використанню слухових апаратів або кохлеарних імплантів, розвиток слухового сприймання, формування навичок слухо-зорового контролю. Психолог забезпечує підтримку емоційного стану дитини, формує позитивну мотивацію до навчання, допомагає долати труднощі соціальної адаптації. Учитель початкових класів інтегрує мовленнєві завдання у загальноосвітній процес, застосовує диференційований

підхід, забезпечує сприятливе середовище для спілкування. Тільки скоординована діяльність усіх фахівців забезпечує цілісність корекційного процесу і підвищує його результативність.

Не менш важливою складовою інтегративної моделі є активна участь батьків. Родина виступає первинним середовищем, де формується мовленнєва активність дитини, її ставлення до спілкування та самовираження. Емоційно-позитивний контакт між батьками і дитиною є основою для формування мотивації до мовленнєвої діяльності, подолання замкненості та тривожності. Важливо також проводити психолого-педагогічну просвіту батьків, спрямовану на розуміння сутності мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху та шляхів його підтримки.

Інноваційним аспектом інтегративної моделі є використання сучасних технологій і засобів комунікації. Доцільно застосовувати комп'ютерні програми для розвитку слухового сприймання, тренажери з артикуляційною підтримкою, інтерактивні вправи на розпізнавання звуків і слів. Використання мультимедійних засобів допомагає створити динамічне мовленнєве середовище, яке максимально наближене до природного.

Отже, інтегративна модель корекційної роботи для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху виступає сучасною ефективною формою організації спеціальної педагогічної допомоги, яка забезпечує цілісність, системність і безперервність корекційного впливу. Вона спрямована не лише на формування мовленнєвих навичок, а й на розвиток особистості дитини, її комунікативної компетентності, емоційного комфорту та соціальної успішності.

Список літературних джерел.

1. Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В. Чути і спілкуватись. Крок за кроком з батьками. Методичний супровід та психологічна підтримка: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків. Київ. 2023. Режим доступу: https://ispukr.org.ua/?p=11486

2. Кульбіда С.В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститутспеціальної педагогікиі психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України, відділ навчання жестової мови. 2021. URL: https://doi.org/10.33189/isp21.01.

3. Литовченко С.В., Таранченко О.М., Жук В.В., Шевченко В.М., Литвинова, В.В., Федоренко, О.Ф. Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776

Сорокіна Анна Олегівна,
учитель англійської мови, КЗО «Спеціальна школа №10» ДОР»,
старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

МОВА, ЯКУ БАЧАТЬ СЕРЦЕМ: НАВІЩО ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ВИВЧАТИ АНГЛІЙСЬКУ ЖЕСТОВУ МОВУ

У сучасному світі, де комунікація стає головним інструментом інтеграції людини в суспільство, питання мовного розвитку дітей з порушеннями слуху набуває особливого значення. Жестова мова виступає не просто засобом спілкування, а й найважливішим елементом культурної та когнітивної ідентичності глухих людей. Однак, в умовах Європейської інтеграції України, особливу увагу заслуговує вивчення не тільки української, але й англійської жестової мови, яка відкриває нові можливості для освіти, міжкультурного спілкування та професійного зростання людей із порушеннями слуху.

Вивчення англійської жестової мови дітьми з порушеннями слуху сприяє розширенню їх комунікативних кордонів, знайомить з міжнародним співтовариством глухих і розвиває гнучкість мислення. Освоєння ще одної жестової мови допомагає формувати мовну свідомість, підвищує рівень самореалізації та впевненості дитини у власних силах.

Відтак, звернення до проблеми вивчення англійської жестової мови дітьми

з порушеннями слуху актуальне не тільки з точки зору лінгвістики та педагогіки, але й у контексті гуманістичних цінностей сучасної освіти, а саме забезпечення рівних можливостей та культурного діалогу.

Сучасні українські й зарубіжні дослідження свідчать про зростаючу увагу до ролі жестової мови у формуванні мовної, когнітивної та соціальної компетентності дітей із порушеннями слуху. Так, учені [1] наголошують, що інклюзивна освіта має враховувати природний шлях засвоєння мови дітьми, для яких жестова мова є основним засобом спілкування. Використання жестової мови в навчальному процесі не лише полегшує комунікацію, а й сприяє формуванню позитивної самоідентифікації дитини в колективі.

У роботі [2] акцентовано увагу на проблемах та перспективах інтеграції української жестової мови у шкільну освіту. Поєднання жестової та писемної форм української мови створює умови для розвитку білінгвальної компетентності, а також забезпечує більш ефективне засвоєння навчального матеріалу.

У закордонних джерелах питання жестового білінгвізму розглядається в ширшому міжкультурному контексті. Grosjean F. [3] доводить, що вивчення жестової мови стимулює когнітивну гнучкість і розширює межі сприйняття світу.

Таким чином, український і зарубіжний досвід підтверджує важливість вивчання англійської жестової мови у процесі навчання дітей з порушеннями слуху як ефективного засобу розвитку, комунікації та міжкультурної взаємодії.

Сучасна освітня парадигма все більше орієнтується на принципи інклюзії та багатомовності. Для дітей з порушеннями слуху мова стає не просто засобом спілкування, а ключем до світу, способом пізнання та вираження емоцій. Жестова мова, маючи візуально-просторову природу, відображає образне мислення глухих дітей, розвиває їхню увагу, пам’ять, здатність до аналізу та абстрагування. Однак обмеження спілкування лише рамками української жестової мови може звужувати культурний та освітній горизонт дитини.

Вивчення англійської жестової мови відкриває перед дітьми з

порушеннями слуху нові можливості для взаємодії з іншими дітьми з-за кордону, в яких є порушення слуху. На відміну від усних мов, жестові системи різних країн не є універсальними, тому знання декількох жестових мов формує у дитини гнучкість мислення і міжкультурну компетентність. Освоєння англійської жестової мови сприяє розумінню інших культурних моделей, розвиває толерантність та впевненість у власній комунікації.

З педагогічної точки зору, вивчення англійської жестової мови позитивно впливає на загальний когнітивний розвиток. Білінгвізм, включаючи жестову мову, стимулює розвиток пам'яті, уваги та мовної свідомості. Діти, які володіють двома мовними системами (українською та англійською жестовими мовами), легше засвоюють нові поняття, швидше адаптуються до різних комунікативних ситуацій і демонструють вищий рівень соціального інтелекту.

Окрім того, володіння англійською жестовою мовою створює реальні перспективи для професійного та особистісного зростання. В епоху цифровізації та міжнародних комунікацій англійська жестова мова використовується не тільки в освітніх установах, але й в онлайн-просторі, в міжнародних конференціях, культурних проєктах, програмах обміну тощо. Таким чином, знання англійської жестової мови стає важливим інструментом соціалізації та самореалізації для глухих дітей.

На окрему увагу заслуговує емоційно-культурний аспект, адже жестова мова – це мова емоцій, образів і рухів, мова, яку дійсно можна «бачити серцем». Освоюючи англійську жестову мову, дитина отримує доступ не просто до іншої системи знаків, а до цілого світу людських історій, жестової поезії та, навіть, мистецтва. Це формує естетичне сприйняття, емоційну виразність і здатність до емпатії.

Важливим завданням сучасної школи є створення умов, в яких вивчення англійської жестової мови буде не просто «для галочки», а органічною частиною освітнього процесу. Це вимагає методичних розробок, підготовки педагогів, створення мультимедійних матеріалів та обміну досвідом із зарубіжними фахівцями.

Отже, вивчення англійської жестової мови дітьми з порушеннями слуху виходить далеко за рамки простої мовної практики. Це не тільки інструмент комунікації, але й потужний ресурс особистісного зростання, міжкультурного діалогу та усвідомлення власної цінності.

Англійська жестова мова стає мостом, об'єднуючи людей, які розмовляють різними мовами, але розуміють один одного через рух, емоції та погляд. Ця мова вчить бачити не тільки руками, але й серцем, сприймати світ у його багатогранності та красі. Для глухих дітей вона може стати тим самим вікном, через яке вони відчувають себе частиною великого, різноманітного і дружнього світу.

Список літературних джерел.

1. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія. За ред. Н. Рідей, Л. Панченко. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 326 с.

2. Диська І. Жестова мова як повноцінний засіб комунікації // В*італьні слова Коломоєць А. О.* 2022. Вип. 5. С. 22.

3. Grosjean F. Bilingual: Life and reality. Cambridge, MA : Harvard University Press, 2010.

Супрун Дарія Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України;
Супрун Микола Олексійович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова;
Кондратенко Валентина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової і спеціальної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького;
Макаренко Павло Валентинович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національної академії Національної гвардії України

АКАДЕМІК В. М. СИНЬОВ
ТА ВІТЧИЗНЯНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

(до 85-річчя від дня народження)

14 березня 2025 року виповнилося 85 років видатному українському вченому-новатору, заслуженому юристу України, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Національної академії педагогічних наук України, Почесному Президенту Асоціації корекційних педагогів України, Почесному члену громадської організації «Пенітенціарна асоціація України», поету, естрадному драматургу, аматору-виконавцеві ліричних пісень, судді національної категорії з настільного тенісу, полковнику внутрішньої служби у відставці Віктору Миколайовичу Синьову. Це був останній прижиттєвий ювілей нашого Вчителя... 15 квітня 2025 року він переступив межу Вічності... Ми є сучасниками Вченого, що зобов'язує нас всіляко осмислювати й пропагувати його Геніальні ідеї у сфері людинознавчої науки!

Віктор Миколайович народився у весняні березневі дні 1940 року в сім'ї відомих в СРСР артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова. Батьки після війни гастролювали майже по всьому Радянському Союзу. З ними подорожував і Віктор. Сцена і повний глядацький зал для нього були

рідною домівкою. І тому, де б і нині не виступав Віктор Миколайович, його доповіді, спів та вірші, завжди сприймаються аудиторією бурхливими оплесками.

Закінчивши київську школу № 25, В. М. Синьов вступає до педагогічного факультету (відділення спеціальної педагогіки) Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, який успішно закінчує у 1962 році та отримує диплом з відзнакою за спеціальністю «Дефектологія: педагогіка і методика початкового навчання». В студентські роки здобуває звання «Майстра спорту СРСР з настільного тенісу», бере активну участь у художній самодіяльності, творчих колективах, у КВК, керує збірною інституту з баскетболу. По завершенню навчання працює вихователем, вчителем школи-інтернату № 1, а потім – старшим методистом Республіканського кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України, з 1964 р. по 1975 р. – викладачем, старшим викладачем, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького (з перервою з вересня 1966 р. по серпень 1968 р. на навчання у аспірантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР у Москві, де достроково у 1968 році під науковим керівництвом видатного вітчизняного вченого Г. М. Дульнєва захищає кандидатську дисертацію зі спеціальної педагогіки).

У 1975 році В. М. Синьова запрошують на посаду старшого наукового співробітника НДІ педагогіки України, де він працює до 1980 року, коли був переведений у кадри Міністерства внутрішніх справ СРСР, зокрема у Київський філіал Всесоюзного інституту підвищення кваліфікації керівних працівників МВС СРСР (з 1992 року Київський інститут внутрішніх справ при НАВСУ, з 2003 року – Київський юридичний інститут МВС України). За роки служби обіймає посади від начальника навчального відділу, доцента, професора, начальника кафедри до першого проректора Інституту. За цей час захищає докторську дисертацію (1988 р.) з проблем корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи, обирається член-кореспондентом (1993 р.), дійсним членом НАПН України (1995 р.) та отримує почесне звання «Заслужений юрист

України» (1995 р.). У вересні 2003 року академік В. М. Синьов повертається у Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова на посаду директора Інституту корекційної педагогіки та психології, де продовжував працювати до останнього дня, з 2019 року вже на посаді професора кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології.

Серед вагомих здобутків вченого необхідно наголосити на тому, що ним та під його керівництвом було зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудової педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Характерною рисою педагогічних поглядів академіка В. М. Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки і психології стало те, що він розглядає побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

Важливо відзначити, що В. М. Синьов є повним кавалером ордену «За заслуги», нагороджений Лицарським Хрестом «За заслуги» Європейської академії природничих наук, орденом Святого рівноапостольного Князя Володимира Великого та багатьма відзнаками МОН України, НАН України, НАПН України, МВС України.

Представники наукової школи В. М. Синьова працюють в навчальних та наукових установах України, Молдови, Литви, Білорусії, Болгарії, Англія, США та ін. Ним підготовлено понад 30 докторів наук та понад 100 кандидатів наук із різних психологопедагогічних і юридичних галузей знань. В. М. Синьов був членом багатьох спеціалізованих вчених рад навчальних та наукових закладів, серед яких Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут психології НАПН України імені Г. С. Костюка та ін., був головним редактором низки фахових видань. Має понад 600 наукових та науково-методичних публікацій.

Ознайомлення із науковим доробком академіка Віктора Миколайовича Синьова дає підстави для ствердження, що його постать займає знакове місце в когорті сучасних вчених-дефектологів як України так і світової дефектологічної

спільноти. Спектр ідей вченого заслуговує на творче осмислення і використання як його сучасниками так і прийдешніми поколіннями вчених та педагогів-практиків [1-7].

Список літературних джерел.

1. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. 2002. № 33. С. 137–145.
2. Шеремет М. К., Супрун М.О. Основні наукові здобутки В.М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005, С. 138–243.
3. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології». К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, С. 50–54.
4. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС . 2008. –№ 3. С. 170–177.
5. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. ПрофесорВ.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. С. 13–23.
6. Супрун М.О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т.8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. -К.: «Атіка», 2014. -С. 1469-1470.
7. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.

Сухіна Ірина Вячеславівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

У сучасних умовах воєнного стану питання резильєнтності педагогів набуває особливої актуальності. Стійкість до стресу, здатність до адаптації та відновлення після кризових ситуацій визначають не лише ефективність

професійної діяльності вчителя, а й психоемоційний клімат у закладі освіти загалом. Саме тому проблема розвитку **резильєнтності** педагогів постає як ключовий напрям сучасної психологічної науки та спеціальної педагогіки зокрема.

Резильєнтність педагога є складним багаторівневим феноменом, який поєднує когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та поведінкові компоненти. Вона визначає здатність фахівця зберігати ефективність професійної діяльності, внутрішню рівновагу та психічне здоров'я в умовах кризових чи травматичних ситуацій. Резильєнтний педагог не лише здатний адаптуватися до змін, а й трансформує негативний досвід у ресурс для розвитку, зберігаючи почуття сенсу професійної місії.

У науковій літературі резильєнтність розглядається як динамічна система взаємодії внутрішніх особистісних ресурсів (саморегуляція, самоефективність, оптимізм, смисложиттєві орієнтації) та зовнішніх факторів (соціальна підтримка, професійне середовище, командна взаємодія). Саме баланс цих складників визначає рівень професійної життєстійкості педагога.

Вітчизняні психологи підкреслюють зв'язок між професійною самореалізацією вчителя, внутрішніми цінностями, соціальною підтримкою й психологічним благополуччям. (Мерзлякова, 2023; Галузяк і Бойко, 2024).

Особлива увага приділяється: формуванню навичок емоційної компетентності; розвитку усвідомленої професійної позиції; застосуванню інтерактивних методів самопідтримки (арт-терапія, коучинг, психоосвітні семінари).

У контексті воєнних подій в Україні резильєнтність педагогів набуває особливого значення як механізм психічного самозбереження. Ключовими психологічними чинниками розвитку резильєнтності вчителя виокремлюють:

- позитивна Я-концепція, що підтримує почуття власної значущості та професійної гідності;

- усвідомлення смислу діяльності, яке надає роботі глибшого екзистенційного наповнення;
- соціальна підтримка колег і спільноти, яка формує відчуття єдності та безпеки;
- саморегуляція емоцій і когнітивна гнучкість, що забезпечують контроль над стресом;
- мотивація до допомоги іншим як форма просоціальної активності (Цюман і Нагула, 2022).

Таким чином, психологічна стійкість педагогів формується не лише на рівні індивідуальної психіки, а й у просторі професійної культури, колективної взаємодії та соціального контексту.

Вітчизняні автори підкреслюють, що в умовах соціальної турбулентності саме резильєнтність виступає провідним чинником збереження психічного здоров'я освітян і стабільності освітнього процесу.

Зарубіжні автори (Crompton et al., 2023; Yang et al., 2023) наголошують, що резильєнтність учителя формується завдяки взаємодії особистісних ресурсів (емоційна регуляція, рефлексивність, самоефективність) і зовнішніх – підтримка колег, довіра, чітка структура роботи.

Аналіз досвіду зарубіжних освітніх свідчить про те, що у країнах із розвиненою культурою психологічної підтримки педагоги проходять обов'язкові програми розвитку резильєнтності. Вони включають:

- когнітивно-поведінкові тренінги для відновлення мисленнєвої гнучкості;
- практики майндфулнес для зниження рівня тривожності та емоційного вигорання;
- формування орієнтації на зростання;
- рефлексивні практики професійного осмислення власного досвіду.

Ці підходи засвідчують, що розвиток резильєнтності є не епізодичним, а системним компонентом професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Підсумовуючи вищесказане вбачається, що шляхи розвитку резильєнтності у педагогів на сучасному етапі освіти можуть включати наступні напрями:

1. Освітні тренінги з психологічної стійкості.

Доцільно включати модулі з емоційної саморегуляції, кризової комунікації, технік майндфулнес у програми підвищення кваліфікації педагогів.

2. Психологічна супервізія.

Регулярні зустрічі з психологом або коучем сприяють профілактиці вигорання, допомагають аналізувати професійні труднощі.

3. Організаційна культура підтримки.

Адміністрація має створювати безпечне середовище, де обговорення емоційних труднощів є нормою, а взаємодопомога – частиною корпоративних цінностей.

4. Програми самодопомоги.

Використання щоденних практик релаксації, ведення щоденника вдячності, усвідомлені перерви під час роботи – прості, але дієві інструменти для збереження стійкості.

Таким чином, резильєнтність педагогів, які навчають дітей з особливими освітніми потребами, є основою ефективної адаптації до викликів сучасності, індикатором їхньої психологічної зрілості та професійної компетентності. Вона визначає здатність не лише долати труднощі, а й розвиватися через них, зберігаючи ціннісну орієнтацію на виховання, гуманізм та соціальну відповідальність. Формування резильєнтності педагогів – це інвестиція у стабільність освітнього середовища, у розвиток майбутнього покоління, а також у психічне здоров’я суспільства в цілому.

Список літературних джерел.

1. Цюман, Т., & Нагула, О. (2022). Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 38(2), 83-89. https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/351
2. Мерзлякова, О. Л. (2023). Коди життєстійкості: проєкт з розвитку резильєнтності освітян. *Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я*, (2), 115-122. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738369/1/Merzliakova_Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2022-Issue%2031%281%29%20%281%29-62-74.pdf
3. Галузяк, В., & Бойко, В. (2024). Психологічні підходи і техніки розвитку резильєнтності педагогів: зарубіжний досвід. *Серія: Педагогіка і психологія*, (1), 77-86. https://vspu.net
4. Crompton, H., et al. (2023). *Teacher resilience during COVID-19. Frontiers in Education*, 8, 9854409. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9854409
5. Yang, M., et al. (2023). *Teaching with collective resilience during COVID-19. Frontiers in Psychology*, 14, 9899788. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9899788

Таранченко Оксана Миколаївна
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Інклюзивна освіта у світовому вимірі наразі розглядається не лише як соціально-педагогічна новація, а як науково та експериментально вивірена система практичного втілення її ключових концептів і принципів, що базується на використанні специфічного кейсу інструментів − взаємопов'язаних технологій, методів і практик, які забезпечують рівний доступ до якісного навчання всім дітям, зокрема учням з особливими освітніми потребами. За результатами тривалих досліджень ми згрупували цей методичний інструментарій інклюзивної освіти у кілька взаємопов'язаних і взаємопроникних

технологічних комплексів: *технології соціокультурного перетворення; технології менеджменту системи освіти/управлінські технології; технології співпраці/взаємодії; технології супроводу/сервісної підтримки; технології асистування/тьюторської підтримки; технології викладання/навчання*. Така кластерна дефрагментація обумовлена тим, що сучасний освітній простір потребує комплексного застосування дієвих практик, де кожен елемент (методичний інструмент) посилює інший. До прикладу стисло представимо останній зі згаданих технологічних комплексів.

Інструментальний комплекс технологій викладання/навчання в інклюзивній освіті охоплює сукупність педагогічних, психологічних, технологічних та інших засобів, спрямованих на реалізацію принципів доступності, індивідуалізації та ефективної підтримки учнів в освітньому процесі. Цей кейс інструментарію формувався поступово, упродовж кількох десятиліть у низці провідних країн світу, які першими розпочинали втілювати інклюзивну парадигму та формували відповідні освітні практики. Очевидно, що його першооснову свого часу складали традиційні методики викладання/навчання в сукупності зі спеціальними підходами, які практикувалися в закладах для дітей різних нозологічних груп. З кожним десятиліттям методичний арсенал цього комплексу доповнювався, розширювався та відшліфовувався емпірикою, стаючи універсальнішим і варіативнішим. Наразі, набувши певної автентичності (як інструментарій інклюзивної практики), він охопив низку векторів, прагматично орієнтованих на створення освітнього процесу прийнятного та ефективного майже для всіх учнів (з максимальним спектром особливостей і специфічних потреб). Його базове розгалуження ми умовно розподілили на кілька взаємопов’язаних блоків (з доволі умовними назвами) і згрупували за функціоналом відповідних інструментів. Це блоки:

1. *Проєктування навчання і змісту.* Блок охоплює педагогічні методичні й технологічні інструменти, що визначають стратегії створення навчального змісту та структуру освітнього процесу з урахуванням індивідуальних

особливостей учнів. Його завдання − забезпечити доступність знань, варіативність способів навчання та залучення всіх здобувачів освіти (до прикладу, через використання універсального дизайну для навчання, диференційованого викладання / навчання, багаторівневої системи підтримки тощо).

2. Організація освітнього середовища і взаємодії. Блок інструментарію призначений для створення середовища, яке не лише фізично доступне, а й психологічно безпечне, мотивуюче та соціально сприятливе. Він визначає архітектуру взаємодії між учасниками освітнього процесу та закладає підґрунтя для формування культури інклюзивності у класі/групі (зокрема через використання спільного викладання, парного/групового навчання та ін.).

3. Моніторинг, оцінювання, індивідуальне планування. Блок охоплює інструменти створення та втілення ІПР, формативне оцінювання, функціонально-поведінкове оцінювання, розроблення планів поведінкової підтримки, моніторингу прогресу та ін. Інструменти цього блоку формують замкнений цикл планування, реалізації та коригування освітнього процесу (так, зокрема, ІПР задає цілі; моніторинг прогресу і формативне оцінювання дають змогу відстежувати ефективність втручань; поведінкові стратегії забезпечують індивідуалізовану підтримку у випадку певних проблем).

4. Поведінкова, соціально-емоційна підтримка. Успішна реалізація інклюзивної освіти неможлива без системи цілісної підтримки, яка охоплює поведінковий та соціально-емоційний аспекти розвитку учнів. Цей блок складають інструменти комплексної стратегії, що поєднують превенцію/профілактику, раннє втручання, корекційні та компенсаторні заходи. Методичний інструментарій (зокрема, позитивна поведінкова підтримка, соціально-емоційне навчання, практики, засновані на усвідомленні травми (травмоінформативний підхід) тощо) орієнтований на створення безпечного освітнього середовища, де всі діти почуваються спроможними, залученими та захищеними.

5. Технологічні та ресурсні інструменти. Інноваційні технології й адаптовані ресурси дедалі більше визначають успішність інклюзивного навчання, допомагаючи максимально індивідуалізувати освітній процес, підвищуючи доступність навчального змісту та сприяючи автономії учнів з ООП (йдеться, до прикладу, про **допоміжні й адаптивні технології, цифрові платформи та спеціалізовані освітні ресурси, ресурсне забезпечення, а також міжсекторальну підтримку тощо)**. Технологічні та ресурсні інструменти стають потужними каталізаторами, допомагаючи поєднувати педагогічні стратегії із сучасними цифровими рішеннями та створювати освітнє середовище, яке позитивно впливає на академічні результати, соціальне інтегрування та рівень самостійності таких учнів.

6. Кадрові, міждисциплінарні та сімейно-громадські інструменти. Ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від залучення людських ресурсів, міждисциплінарної взаємодії та активної участі родини й громади (що тісно пов'язує цей блок з низкою визначених нами технологічних комплексів, представлених на початку). Цей блок охоплює кадрові та організаційні механізми, які забезпечують комплексну підтримку учнів з ООП, а також створення партнерських відносин для сталого розвитку інклюзивного середовища (йдеться, зокрема, про діяльність міждисциплінарної команди супроводу разом з профільними спеціалістами, асистентів і тьюторів, залучення сім'ї та громадських структур, а також професійний розвиток педагогів і наставництво).

Наразі українська освіта має унікальну можливість трансформувати практику всіх освітніх закладів цілісно інтегруючи представлений інструментальний комплекс технологій викладання/навчання, що враховує реалії постраждалої від війни системи, соціально-психологічні особливості учнів (не лише з ООП, а загалом всієї дитячої популяції нашої країни, що переживає досвід війни) та потребу у формуванні інклюзивного, безпечного й доступного освітнього середовища. Цей комплекс є багаторівневим і динамічним, з важливим функціоналом − забезпечення рівного доступу до якісної освіти,

незалежно від індивідуальних можливостей учня чи соціального контексту через інтеграцію педагогічних, психологічних та технологічних стратегій. У воєнний і післявоєнний період цей технологічний комплекс бачиться доволі універсальним: він відповідає вимогам НУШ, а також забезпечує можливість гнучко реагувати на специфічні виклики (наслідки війни, збільшення кількості дітей із травматичним досвідом, стрімка цифровізація тощо). На наше переконання інструментальний комплекс технологій викладання/навчання (з базовим розгалуженням, представленим у низці наших публікацій) має стати основою удосконалення інклюзивної практики у післявоєнний період. Серед необхідних кроків у цьому напрямі бачиться: інституціоналізація універсального дизайну для навчання як стандарту для розроблення всього курикулуму; впровадження мультирівневої підтримки в усіх закладах освіти; системне впровадження соціально-емоційного навчання, а також практик, які враховують травматичний досвід дітей нашої країни; розвиток інфраструктури та астортименту допоміжних (асистивних) технологій, зокрема в умовах цифровізації; фахове підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (опанування відповідних методик, про які йшлося вище). Широке впровадження цього інструментального комплексу стане потужним рушієм для відновлення системи освіти як простору соціальної згуртованості та плекання прийдешній поколінь нашої країни.

Список літературних джерел.

1. Биков, В.Ю. (2020). Технології відкритої освіти: перспективи впровадження в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78 (6), 24-34.
2. Софій Н. (2017). Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання.* № 2. С. 89-96.
3. Федоренко О. (2014). Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів. *Особлива дитина: навчання і виховання.* № 4 (72). С. 75-80.
4. McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS.* Guilford Press.

5. CASEL. (2020). *SEL Framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
6. CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
7. Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7th ed.). Pearson.

Трикоз Сніжана Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

КОРЕКЦІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПІЗНАЄМО ПРИРОДУ» У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ/КЛАСІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Проблема розширення знань у дітей про навколишній світ наразі набула особливого значення, що пов’язано з реформуванням освіти у напрямку формування в учнів компетенцій, подолання відриву отриманих в школі знань від їх практичного застосування. Оскільки діти цілісно пізнають світ доцільність вивчення змістових ліній, що вивчають людину, зв’язки людини з природою, стало основною причиною створення на базі навчального предмета «Природознавство» інтегрованого курсу «Пізнаємо природу». Яким би цікавим та корисним не було вивчення природознавства, воно не вирішувало завдань соціального розвитку учня, а між тим, людина – істота як біологічна так і соціальна. Більше того, людина народжується як біологічна істота, а розвивається як соціальна, як член суспільства. Вивчення навколишнього світу, що охоплює теми: природа – людина – суспільство, стало основною концептуальною ідеєю при розробці інтегрованого курсу «Пізнаємо природу». Вивчення даного навчального курсу у спеціальних закладах загальної середньої освіти є пропедевтикою у вивченні природознавчої галузі у подальших 7-10 класах на предметах «Географія» і «Фізика і хімія у побуті».

Основна мета інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» - це формування

природничих компетентностей учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, усвідомлення своєї приналежності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями, відповідно до їх вікових особливостей, досвіду дослідження природи, розуміння змін, зумовлених людською діяльністю, усвідомлення відповідальності за наслідки такої діяльності; розвиток екологічних компетентностей, що передбачають дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадливого використання природних ресурсів; розвиток наскрізних вмінь – читати з розумінням, вчитися висловлювати свою думку, діяти творчо, виявляти ініціативу, вчитись приймати рішення та розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими.

Основна ідея курсу полягає в розкритті та встановленні зв'язків між компонентами живої і неживої природи, усвідомленні належності людини до природи та суспільства, створенні передумов для бережливого ставлення до навколишнього середовища, у розумінні впливу трудової діяльності людей на всі компоненти природи. Інтегрований курс «Пізнаємо природу» сприяє вихованню у дітей любові до природи, до свого краю, вихованню екологічної свідомості, бережливого ставлення до власного здоров'я і життя.

Зміст інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» в 5-6 класах розроблено з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Зміст має корекційне спрямування, що передбачає використання спеціальних методів і прийомів та організаційних форм навчання (індивідуально-диференційований підхід).

Ефективність засвоєння природничого матеріалу дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку досягається за допомогою прийомів порівняння, співставлення подібних понять, явищ, визначення спільного і відмінного; за допомогою методів, які використовуються природничими науками: проведення спостережень, дослідів, практичних робіт, демонстрації натуральних об'єктів, екскурсій. Навчальний матеріал має практичне спрямування, що забезпечує можливості використання учнями набутих уявлень і понять як на уроках, так і у повсякденному житті.

Структура інтегрованого курсу будується на основі лінійного та спірально-концентричного принципу, що передбачає поступове поглиблення та розширення знань та повторення теоретичного і практичного матеріалу з метою усвідомлення та узагальнення сутності явищ і процесів відповідно до вікових та пізнавальних особливостей учнів.

Добір навчального матеріалу здійснено відповідно до пізнавальних можливостей учнів 5-6 класів із порушеннями інтелектуального розвитку з урахуванням загально дидактичних принципів навчання, а також, принципу достатності навчального матеріалу для формування у дітей уявлень про навколишній світ, усвідомлення своєї належності до природи, розуміння сутності об'єктів живої та неживої природи, зв'язків між природою та трудовою діяльністю людини; та принципу доступності матеріалу для сприймання та засвоєння дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку.

Наскрізним для всього курсу є питання охорони природи. Вивчаючи зміст інтегрованого курсу діти мають усвідомити тісний зв'язок між життям людини й природою, необхідність оберігати природу приумножувати її багатства. Не розкриваючи поняття про біологічну рівновагу в природі, дітям надаються уявлення про те, що загибель одного природного об'єкта може привести до загибелі інших.

Зміст предметів природознавчої галузі створює умови для формування учбової діяльності, розвитку пізнавальних процесів, мовлення, емоційної сфери в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Урахування психічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі засвоєння природознавчого змісту сприятиме корекції їх пізнавальної, особистісної сфери та мовленнєвої діяльності.

Психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями має специфічні особливості, разом з тим, передбачає проходження основних етапів його становлення нормотипової дитини. Перш за все це стосується певної послідовності розвитку всіх психічних процесів, ролі діяльності у психічному розвитку, ролі мовлення у формуванні вищих психічних функцій, провідної ролі

навчання у психічному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для пізнання навколишнього світу дуже важливим є розвиток чуттєвого сприймання, завдяки якому відбувається виявлення (впізнавання), розрізнення, ідентифікація об'єкта. Учні 5, 6 класів досить добре володіють усіма цими діями, якщо об'єкт розглядається ізольовано чи розташований у знайомому середовищі, а інші об'єкти, що його оточують легко впізнаванні. Але поза класної кімнати у реальних умовах навколишнього світу діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть розгубитися, їхнє сприймання розпорошується, їм важко зосередитись на певному об’єкті. Для запобігання цьому, для успішного формування цілісного сприймання навколишнього світу необхідно дотримуватися чіткої організації формування цілеспрямованого сприймання/спостереження об’єкта, що вивчається.

По-перше, необхідно чітко формулювати перед учнями загальне завдання спостереження та конкретизувати завдання. Наприклад, діти розглядають живі об'єкти (цуценя, рибу, птицю). Ставиться загальна мета – порівняти поведінку тварин, виділити в ній загальне, відповісти на запитання: «Що у поведінці тварини свідчить про те, що вона жива істота?» Потім мета конкретизується: поспостерігати за рухами цих тварин, визначити їх характер, відповісти на запитання: «Який зовнішній вигляд мають тварини: якої вони величини, чим вкрито тіло тварини, які кінцівки мають?», «Як рухаються ці тварини?», «Як харчуються?», «Чи однаково реагують на мову людини?», «Чи можна привчити цих тварин виконувати команди людини?» і т.п.

По-друге, важливо створити умови для результативнішого сприймання. Заздалегідь продумайте місце проведення спостереження, розташування об'єкта що вивчається, раціональне розміщення дітей. Якщо спостереження проводиться поза класом та школою, то попередньо відвідайте це місце, визначте, як розставити учнів, щоб об'єкт був доступний для сприймання кожному, добре освітлений тощо.

По-третє, заздалегідь складіть план та способи обстеження, продумайте

питання, які можна поставити дітям. Постарайтеся передбачити питання самих учнів, які можуть виникнути під час обстеження. Наприклад, на екскурсії до лісу вчитель пропонує план розгляду дерев, кущів, трав:

а) Знайдіть серед рослин дерево, розгляньте стовбур, визначте його колір, форму; порівняйте товщину стовбурів різних дерев; порахуйте, скільки великих гілок відходить від стовбура;

б) знайдіть серед рослин кущі, спробуйте визначити, чим вони відрізняються від дерев; назвіть особливості зовнішнього вигляду дерев і кущів, зверніть увагу на кількість стовбурців у куща, визначте особливості зовнішнього вигляду всіх кущів.

в) знайдіть серед дерев трави, порівняйте їх з деревами та кущами: чим вони схожі і чим відрізняються, які органи мають трави.

Вчетверте, окрім безпосереднього розгляду об'єкта, що відбувається на основі зорового сприйняття, продумайте використання інших аналізаторів – слуху, смаку, нюху. Наприклад, в осінньому лісі можна почути, як падає і шарудить під ногами листя, згадати, які літні звуки природи зараз зникли, порівняти запахи різних грибів, скуштувати ягоди горобини. Використання різних відчуттів дозволить учневі дати повнішу характеристику об'єкта. Різні аналізатори можна використовувати у найнесподіваніших ситуаціях. Так, під час екскурсії містом (селом) діти відповідають на запитання: «Які звуки міста (села) ви чуєте?», «Чи однакові запахи, які ми відчули в лісі та на автомагістралі?».

Важливо застосовувати таку послідовність дій при організації екскурсій, цільових прогулянок, під час проведення спостережень у куточку природи. В процесі вивчення інтегрованого курсу «Пізнаємо природу». Наприклад, під час проведення:

- спостережень у куточку природи: розвиток рослини з насіння (черешка, листка), порівняння рослин за формою, кольором, величиною листя (квіток) і т.п;

– екскурсії поза школою – по рідному місту (селу), до краєзнавчого (художнього, історичного, біологічного) музею, до художнього салону, до лісу (на водойму, луг, у полі, город, сад);

- цільові прогулянки: на річку, ставок; «Ліс та його мешканці»; «Знайомі незнайомці (рослини навколо нас)», до ферми, до зоопарку («Тварини лісу»); «Голоси птахів».

Сенсорне виховання на уроці з вивчення навколишнього світу має бути невіддільне від змісту навчального матеріалу. Наприклад, властивості речовини (розчиняється, розчиняє, ліпиться, розсипається та інше), форма предмета (плоский, круглий і т. п.), умови проживання (клімат, рослинність та інш.) вивчаються з урахуванням чуттєвого досвіду учнів. Наприклад, при вивченні властивостей піску та глини учень залучається до ситуації припущення та перевірки практичним шляхом таких властивостей глини та піску, як сипкість та провідність.

Список літературних джерел.

1. Блеч Г.О. Методичні рекомендації щодо навчання природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. – К.: Освіта України, 2011. – 72с.

2. Трикоз С. В. Методичні рекомендації щодо формування природничих понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на матеріалі предмета «Я і Україна» / Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць. К. : Освіта України, 2009. – Вип. 4. – С.243-258.

Трофименко Людмила Іванівна,
к. пед. н., ст. н. сп, ,
ст. н. сп. відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема опанування граматичного компоненту мовлення дітьми з особливими освітніми потребами є однією з найгостріших у сучасній українській логопедії та спеціальній педагогіці (Брушневська І., Гриненко О., Калмикова Л.,

Рібцун Ю., Соботович Є., Тарасун В., Тищенко В., Трофименко Л., Чередніченко Н. та ін.). Недостатній розвиток граматичних навичок в учнів призводить до труднощів у побудові висловлювань, порушення зв'язності мовлення, численних помилок під час оволодіння письмом та читанням. Це, у свою чергу, негативно впливає на рівень навчальної мотивації, пізнавальну активність та соціальну інтеграцію учнів.

Сучасна освітня практика потребує створення та впровадження інноваційних засобів навчання, спрямованих на задоволення потреб дітей з особливими освітніми і мовленнєвими потребами. Відповідно до виявлених, обґрунтованих та висвітлених у попередніх дослідженнях труднощів опанування граматичних знань в учнів із особливими освітніми потребами (Трофименко Л.) розроблено навчальний посібник «Подолання труднощів засвоєння та використання граматики», адресований учням початкових класів, які мають певні особливості розвитку мовлення в граматичній ланці і потребують педагогічної підтримки в освітньому середовищі. Посібник розроблено з урахуванням психолінгвістичних закономірностей формування мовлення та зорієнтований на розвиток мовленнєвої компетентності, необхідної для успішного навчання у школі.

Метою створення посібника є забезпечення поступового подолання труднощів засвоєння граматики молодшими школярами з особливими освітніми потребами у форматі цілісної системи корекційно-розвиткової роботи, а саме:

− сприяти засвоєнню та усвідомленому використанню граматичних категорій учнями з мовленнєвими потребами;

− формувати вміння аналізувати, будувати, трансформувати мовні одиниці;

− надати учням, вчителям та логопедам ефективні інструменти для виправлення порушень граматичної системи мови.

Інструментарій посібника може використовуватись як додатковий для попередження і подолання труднощів оволодіння читанням і письмом, зокрема аграматичної дисграфії, дизорфографії, дислексії.

Реалізація цієї мети передбачає:

− формування у дітей здатності правильно використовувати граматичні форми у мовленні;

− розвиток мовленнєвого слуху, уваги, пам’яті як бази для граматичних узагальнень;

− створення умов для активного використання граматики у різних видах мовленнєвої діяльності;

− підвищення рівня комунікативної компетентності та навчальної успішності учнів.

Розроблений і запропонований посібник відповідає потребам освітньої практики, адже містить спеціально дібрані вправи і завдання, спрямовані на формування граматичних категорій у доступній навчальній та ігровій формі.

Посібник спрямовано на системну корекційну роботу:

− через структуровану подачу матеріалу, поетапність, доступні вправи, рівні підтримки, зорову допомогу;

− з урахуванням індивідуальних мовленнєвих особливостей учнів, проявів мовленнєвого порушення.

Посібник складається з таких модулів:

1. Привертання уваги до граматичного оформлення слів − розуміння та узгодження родових, числових, відмінкових форм різних частин мови, вправи на виділення граматичних форм у мовленні. Розуміння та визначення смислових зв’язків між словами, виражених за допомогою граматичних морфем, конструкцій та порядку слів.

2. Будова слова – опанування будови слова, робота з морфемами (основа, корінь, префікс, суфікс, закінчення).

3. Словотвір − утворення нових слів та розуміння словотворчих моделей, добір слів з однотипними морфемами (суфіксами, префіксами); розвиток уміння добирати спільнокореневі слова до заданого кореня (пісня → пісенька, співати → співак), утворення слів із заданими афіксами.

4. Морфологічний аналіз − аналіз частини мови, граматичних ознак, розбір

слів за будовою.

5. Частини мови − розуміння ознак і функцій частин мови, їх узгодження (іменник, прикметник, дієслово, прийменник, займенник, прислівник), ідентифікація, класифікація, вживання частин мови.

6. Синтаксис − побудова речень, узгодження, порядок слів.

7. Перевір себе − тестові завдання, самостійні вправи для оцінювання особистого прогресу. Узагальнення знань − інтеграція всіх тем у вправи в різних контекстах.

Кожен модуль побудовано за принципами поступовості: від простого до складного, з високою стимуляцією мовленнєвої уваги та підтримкою зорових стимулів і опор.

Очікується, що після використання посібника діти продемонструють:

− зростання розуміння та застосування граматичних понять та категорій;

− зменшення кількості граматичних помилок в усному та писемному мовленні;

− покращення зв’язності висловлювань;

− підвищення мовленнєвої впевненості й мотивації.

Запропонований посібник поєднує теоретичні засади психолінгвістики з практичними інструментами корекції, що забезпечує його універсальність і цінність для педагогічної практики. Запровадження такого ресурсу може суттєво підвищити якість мовної підтримки учнів з ООП, зменшити або подолати труднощі в освітньому процесі та сприяти соціальній інтеграції. Він може бути використаний у інклюзивних класах, на логопедичних та корекційно-розвиткових заняттях, як підтримка для батьків у самостійній роботі учнів.

Список літературних джерел.

1. Гриненко О. М. Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2013. 200 с.

2. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / упоряд. Тищенко В.В,

Линдіна Є.Ю. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

3. Трофименко Л.І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 2 (98). С. 64-73. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723550

4. Трофименко Л. І. Формування морфологічних знань у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення у контексті вивчення теми «Будова слова» // Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №3. С. 40-48.

5. Трофименко Л.І. Граматична компетенція як ключовий аспект мовленнєвого розвитку учнів з особливими освітніми потребами. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації*: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 24-24 жовтня 2024. Київ, 2024. С. 414-420. https://ispukr.org.ua/?p=12711

Турубарова Анастасія Володимирівна,
доктор психологічних наук, доцент,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
Смоляк Володимир Мирославович,
кандидат педагогічних наук,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У КОНТЕКСТІ ТРАВМО-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ

Актуальність теми зумовлена тривалим збройним конфліктом росії проти України, який продовжує чинити **негативний вплив на освітній процес, особливо для учнів з особливими освітніми потребами, які потребують стабільних та психологічно безпечних умов для навчання і розвитку. Постійні обстріли, евакуації та перерви в освітньому процесі погіршують доступ до інклюзивної освіти та створюють додаткові психологічні навантаження. Недостатній рівень розробки та впровадження психолого-**

педагогічних стратегій, орієнтованих на травмо-інформований підхід, підвищує ризики порушень емоційного та соціального розвитку цих учнів. **У таких умовах стає необхідним системне застосування в освітньому процесі психотерапевтичних методів і технік для забезпечення емоційної підтримки, формування навичок саморегуляції та адаптації учнів в колективі**. Таким чином, **впровадження** психологічної підтримки у контексті травмо-інформованого підходу **є нагальною потребою для забезпечення права учнів з особливими освітніми потребами на безпечне навчання, психологічне благополуччя та цілісний особистісний розвиток у воєнний час**.

Психологічна безпека освітнього середовища визначається як стан, що забезпечує емоційну стабільність, захист від насильства та сприяє соціальній інтеграції учнів [2]. У контексті інклюзивного навчання, психологічна безпека передбачає адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб дитини та створення підтримувального середовища. В умовах воєнного стану, забезпечення психологічної безпеки стає критично важливим для запобігання регресу у розвитку та емоційній стабільності дитини [3]. Дослідження показують, що здорове безпечне середовище включає фізичну безпеку та емоційну підтримку, сприяє формуванню соціальних навичок через групові взаємодії та емпатію [2; 1]. Впровадження травмо-інформованого підходу в інклюзивній освіті під час воєнного стану забезпечує психологічну підтримку, сприяє саморегуляції учнів та їхній поступовій інтеграції у соціальний простір.

Травмо-інформований підхід базуються на усвідомленні впливу травми на когнітивний, емоційний та соціальний розвиток учнів з особливими освітніми потребами. Він передбачає створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, яке мінімізує тригери травми, сприяє розвитку емпатії та інтеграції учнів у колектив. У межах цього підходу психологи та педагоги використовують комплекс психотерапевтичних методів і технік.

Арттерапія як психотерапевтичний метод використовує малювання, ліплення чи колажі для вираження емоцій особистості без вербалізації, дозволяє обробляти травму через творчість, покращує емоційну регуляцію. Важливим

аспектом є створення безпечного простору, де дитина може відкрито виражати свої почуття без страху оцінювання. Регулярне застосування арттерапії сприяє зниженню рівня тривоги, розвитку самоусвідомлення та підвищенню загального психоемоційного благополуччя. У груповому форматі арттерапія сприяє соціальній взаємодії, формуючи емпатію серед однолітків.

Когнітивно-поведінкова терапія спрямована на зміну негативних думок і поведінкових реакцій, викликаних травмою. Застосовується в роботі з тривожними станами учнів з особливими освітніми потребами, сприяє формуванню навичок саморегуляції через адаптовані вправи, що допомагають інтегруватися в групові взаємодії. Застосування цієї терапії в закладах освіти підтримує створення стабільного середовища через регулярний моніторинг емоційного стану учнів.

Групова психосоціальна підтримка передбачає створення малих груп для розвитку довіри та соціальних навичок через спільні активності, наприклад, розповіді чи ігри. Вона спрямована на формування безпечного простору, у якому учні з особливими освітніми потребами можуть відкрито висловлювати емоції та отримувати взаємну підтримку. Робота проводиться у малих групах, що дозволяє створити атмосферу довіри та сприяє розвитку навичок спілкування й співпраці. Під час занять використовуються інтерактивні методи – спільні ігри, творчі завдання, обговорення життєвих ситуацій, розповіді чи рольові вправи. Такі активності допомагають зменшити тривожність, підвищити самооцінку та покращити соціальну адаптацію учнів. У воєнний час цей метод особливо ефективний, адже сприяє психологічній стабільності, відновленню почуття безпеки дітей.

Техніки дихальних вправ застосовуються для зниження рівня стресу та відновлення емоційної рівноваги учнів. Такі вправи можна проводити як індивідуально, так і в групі, у спокійній атмосфері. Регулярне виконання дихальних технік сприяє розвитку саморегуляції, підвищенню концентрації уваги та формуванню навичок подолання тривоги.

Сенсорні вправи включають тактильні ігри, вестибулярні вправи та пропріоцептивні. Вони спрямовані на стимуляцію різних сенсорних систем організму для відновлення нервово-психічної рівноваги дитини. Тактильні ігри включають маніпуляції з різними матеріалами (пісок, вода, крупи, пластилін), що допомагає знизити напруження та розвинути відчуття безпеки через дотик. Вестибулярні вправи, наприклад, розгойдування, обертання чи ходіння по лінії, покращують координацію та просторову орієнтацію. Пропріоцептивні активності, пов'язані з натисканням, стисканням чи тягненням предметів, сприяють відчуттю власного тіла та стабілізують емоційний стан. Регулярне використання сенсорних вправ допомагає зменшити гіперзбудливість, підвищити концентрацію уваги, сприяє соціальній взаємодії й адаптації учнів після травматичного досвіду.

Техніки релаксації з елементами «усвідомленості» спрямовані на розвиток усвідомленої присутності та внутрішнього спокою через зосередження уваги на поточному моменті. Основними вправами є «сканування тіла», коли учень поетапно звертає увагу на відчуття в різних частинах тіла, та «спрямована увага» – фокусування на диханні, звуках чи візуальних об'єктах. Такі практики допомагають зменшити рівень стресу, тривожності та м'язової напруги, покращуючи здатність до самоконтролю. Для учнів із сенсорними порушеннями використовуються адаптовані формати занять – короткі аудіозаписи з чіткими інструкціями або візуальні підказки. Регулярне застосування цих технік сприяє стабілізації емоційного стану та підвищенню концентрації уваги дитини.

Таким чином, травмо-інформований підхід у роботі з учнями з особливими освітніми потребами забезпечує цілісне розуміння впливу травми на розвиток особистості та визначає необхідність створення безпечного соціального середовища. Він орієнтується не лише на подолання наслідків травми, а й на відновлення почуття контролю, довіри та психологічної стійкості учнів. Комплексне використання вищезазначених психотерапевтичних методів і технік в освітньому процесі дозволяє педагогам і психологам **забезпечувати емоційну підтримку, сприяти відновленню почуття безпеки, формуванню навичок**

саморегуляції та інтеграції учнів з особливими освітніми потребами, які пережили травматичні події, у соціальне середовище.

Список літературних джерел.

1. Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу : зб. наук. статей, тез доповідей та ін. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф., 07 березня 2025 р. / Редкол.: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, Ф. І. Полянський, Н. Б. Стрийвус, Г. І. Герасимчук, М. І. Чорна. – Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2025. – 566 с.

2. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування: практичний посібник / авт. кол.: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, М. В. Саврасов; за наук. ред. Н. В. Лунченко. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, НАПН України, 2024. – 134 с.

3. Фасолько Т. С., Олійник Г. І., Горшкова Г. В. Створення безпечного та здорового освітнього середовища в закладах дошкільної освіти / Т. С. Фасолько, Г. І. Олійник, Г. В. Горшкова // Педагогічна академія: наукові записки. – 2024. – DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12652622.

Філіпчук Наталія Миколаївна,
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР,
м. Кривий Ріг, Україна

ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Дозвольте представити вам свій досвід роботи з учнями, які мають порушення слуху, у Криворізькій спеціальній школі "Сузір'я". Маючи 6-річний стаж роботи вчителем української мови та літератури в умовах спеціальної освіти, я переконалася, що корекційно-розвиткова робота є невід'ємною складовою освітнього процесу з дітьми з ООП, особливо на уроках гуманітарного циклу, де формування мовленнєвих навичок та соціалізація

відіграють важливу роль.

Основна мета роботи вчителя української мови та літератури з дітьми з порушеннями слуху полягає у формуванні повноцінної комунікативної особистості та максимально можливій компенсації мовленнєвого дефекту через освітній процес. І дуже важливу роль тут відіграє правильна організація корекційно-розвиткової роботи, основними напрямками якої є:

1. Формування та розвиток усного мовлення, а саме:

- Формування **правильної вимови та інтонації** мовлення (робота над фонетичною стороною).
- Навчання **читання з губ (візуального сприйняття)** усного мовлення відомого учням тексту (матеріалу). Цьому виду роботи потрібно надати особливого значення. Я, наприклад, у своїй роботі на уроках української мови використовую такий вид роботи, як написання коротких диктантів по зчитуванню з губ (2-3 речення), таким чином вдосконалюючи у дітей з ПС навички читання з губ.
- **Збагачення лексичного запасу:** систематичне розширення активного словника з активним впровадженням білінгвального навчання.
- **Розвиток граматичної будови мовлення:** формування навичок правильного узгодження слів, побудови речень та засвоєння граматичних категорій (відмінки, часи, роди).

2. Освітні та комунікативні завдання

- **Оволодіння писемним мовленням:** навчання грамоти, формування навичок читання та письма (включно зі зв'язним писемним мовленням – творами, переказами, есе).
- **Соціалізація та інтеграція:** навчання учнів ефективній комунікації в різних життєвих ситуаціях для їхньої подальшої інтеграції в суспільстві.
- **Засвоєння літературних знань:** знайомство з українською літературою, формування навичок аналізу художнього тексту. Тут величезну роль відіграє шкільна бібліотека, її оснащення художньою літературою.

У наш час фіксується стрімке зниження читацької активності серед молоді.

Ключовим чинником є домінування новітніх інформаційних технологій у повсякденному житті, що обмежує простір книги та нівелює мотивацію до читання. Перевага надається пасивному споживанню медіаконтенту (зокрема, пасивне гортання стрічки Тік Току чи Інстаграму), яке є значно менш ресурснозатратним, ніж інтелектуально напружене вдумливе читання.

Ця ж негативна тенденція спостерігається і серед дітей з порушенням слуху(ПС). Спостереження свідчать, що більшість дітей з порушеннями слуху мало цікавляться художньою літературою. Основною причиною цього є недостатній інтерес до читання, продиктований відсутністю свідомого сприймання, а значить невмінням самостійно оцінювати та аналізувати твір.

Відповідно, пріоритетним завданням для фахівців спеціальних навчальних закладів є культивування інтересу до читання та формування читацької компетентності.

На основі мого шестирічного досвіду роботи з дітьми з порушеннями слуху, я стверджую: на уроках літератури, крім розвитку навичок читання, розуміння й аналізу, а також пізнавальної активності, пам'яті та мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, синтез), не менш важливо сформувати в дітей потребу в читанні як життєву необхідність.

Урок літератури обов'язково включає інтенсивну роботу з текстом, активно використовуючи білінгвальний метод при подачі матеріалу, дає можливість вчителю донести до дитини з ПС красу і лексичне розмаїття рідної мови, передає емоційну основу літературного твору і, як наслідок, спонукає дитину до самостійного продовження знайомства з творчістю письменника. Досконале володіння жестовою мовою полегшує дитині з ПС вивчення словесної мови. Таким чином, дитина, яка володіє жестовою мовою, отримує хорошу мовну основу. На жаль, Програми НУШ навантажені творами, які дуже складні для розуміння нечуючих дітей. Діти не можуть самостійно зрозуміти прочитані тексти, більшість незрозумілих слів знижує цікавість до читання та ускладнює розуміння тексту.

Діти з ПС сприймають світ переважно візуально, а словесна мова (як усна,

так і письмова) для них є вторинною, що створює значні труднощі в роботі з текстом. Тому корекційна робота має бути спрямована на подолання цих мовленнєвих бар'єрів.

Перед тим, як перейти до методів, необхідно згадати про ключові труднощі, з якими мають справу учні з ПС:

1. **Словниковий запас:** обмежений, часто відсутнє розуміння абстрактних понять, фразеологізмів.
2. **Граматика:** складнощі з розумінням синтаксичних конструкцій, часових форм, відмінкових закінчень.

Корекційна робота на уроках української літератури має будуватися на **комплексному підході**, що поєднує різні методичні прийоми:

1. Візуалізація та наочність

- **Метод опорних схем і таблиць:** використання схем для відображення сюжету, системи образів. Це допомагає візуалізувати зв'язки та логіку тексту.
- **Використання ілюстрацій та відеоматеріалів:** перегляд буктрейлерів (Буктрейлер – це короткий відеоролик, що створюється за мотивами твору для його реклами та популяризації, зацікавлення читача), екранізацій, мультфільмів, ілюстрацій до творів перед читанням або під час аналізу. Візуальний ряд слугує "місточком" до розуміння тексту.

2. Спеціальна робота над лексикою та граматикою

- **Попереднє зняття лексичних труднощів:** перед читанням обов'язково проводиться **глоса́рій** — пояснення ключових слів, незрозумілих виразів, їхня жестова та письмова фіксація.
- **Переклад та адаптація тексту:** складні речення спрощуються, абстрактні поняття замінюються на більш конкретні (звісно, з подальшим поверненням до оригіналу). Використовується **дактилювання** та **калькована жестова мова (**КЖМ**)** для повного донесення інформації.

3. Діяльнісний підхід

- **Драматизація та інсценування:** розігрування уривків, сцен, діалогів. Це дозволяє учням "прожити" емоції та краще зрозуміти мотиви героїв.
- **Творчі завдання:** малюнки за мотивами твору. Учень "перекладає" літературний текст на зрозумілу йому візуальну мову.

Мій невеликий досвід роботи переконує мене, що при читанні вчителем твору потрібно користуватись саме КЖМ , яка дублює словесну мову. Цей метод дає можливість передати дитині своєрідність мовленнєвих засобів твору та авторського задуму. Таке синхронне читання дозволяє нечуючим дітям глибше зрозуміти авторську своєрідність твору, запам'ятати граматичне написання слів.

Яскрава емоційна міміка вчителя помножена на грамотний жест обов'язково знайде відгук у дитини з ПС, заохотить її до подальшого знайомства з художнім твором.

Залучаючи дітей до читання, ставлю собі за мету, щоб кожен урок літератури формував в учнів свідоме бажання до читання. Для цього нечуюча дитина має чітко розуміти лексичне значення слова, згодом словосполучення, смислову фразу, речення. Тому велике значення на уроці надаю словниковій роботі, починаючи з такого важливого етапу уроку як фонетична зарядка, де іде опрацювання контрольного звука.

Школярі вилучають із прочитаного твору слова з контрольним звуком, наприклад, **Андрій Малишко «Пісня про рушник»** контрольний звук "М", записують на дошці стовпчиком, проговорюють ці слова та показують жестовою мовою чи дактелем.

Мати,

моя,

мене,

материнська.

Пропоную до поданих слів вилучити з тексту супроводжувальні слова і доповнити ними запис на дошці.

Рідна мати моя;

ти мене проводжала;

материнська усмішка.

Після опрацювання словосполучень слід переходити до роботи з реченнями. Це поглиблює навички читання та сприяє розумінню стилю автора нечуючими учнями.

Оскільки учням з ПС надзвичайно важко зрозуміти ідейно-художню глибину віршованого твору, жестова мова (ЖМ) стає необхідним інструментом. Саме вона дає змогу дітям усвідомити та засвоїти складний поетичний зміст.

Отже, корекційна робота на уроках української мови та літератури з дітьми з ПС — це творчий, але надзвичайно відповідальний процес. Наш успіх залежить від того, наскільки ми зможемо візуалізувати слово, адаптувати зміст і мотивувати дитину. Використання жестової мови, наочності, діяльнісних та ігрових методів перетворює урок із вимушеної необхідності на захоплюючу подорож у світ української культури та мистецтва слова.

Хохліна Олена Петрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

СУТНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Спеціальним завданням освіти дітей з ООП є корекція їхнього розвитку. Ефективному забезпеченню цього процесу сприяє використання фахівцями однозначного розуміння суті корекції, її місця в освіті, специфіки її складових, психологічних та педагогічних аспектів.

Під корекцією розуміється послаблення, подолання недоліків розвитку, запобігання їм та сприяння розвиткові дитини в цілому з метою якнайбільшого наближення до норми. Важливо сказати, що поняття корекції нерозривно пов´язане з ключовою психологічною категорією «розвиток», який показує «життя» психічного як процесу, так і результату; а його суть - це кількісні, якісні та структурні зміни психіки - переважно прогресивні, від простого до складного,

від нижчого до вищого, що характеризуються незворотністю, здатністю до накопичення змін, надбудовою нових змін над попередніми, виникненням психічних новоутворень. Психічний розвиток стосується змін усіх складових психіки, а також форм активності людини, у яких породжується, проявляється, функціонує та формується психічне. Відповідно, ефектами розвитку (і корекції) є конкретні психічні явища або їх характеристики, психіка в цілому (О.Хохліна та ін.).

Корекція розглядається як відносно самостійна складова освіти дітей з ООП, яка здійснюється в умовах спеціальних та інклюзивних навчальних закладів. Саме корекція є основою, органічним стрижнем усієї навчально-виховної роботи в освіті таких дітей: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність власне педагогічних ефектів. То яке ж місце посідає корекція у системі освіти дітей з порушеннями розвитку? Наведемо основні теоретичні позиції з цього питання.

Корекція – це підсистема у системах загальної і спеціальної освіти; це передусім система як частина метасистеми (тобто зовнішньої), в яку вона вписана і в якій функціонує. З огляду на це корекційна робота функціонує в таких метасистемах, як “система загальної освіти” і “система спеціальної освіти” (як і інклюзивної). Щодо них корекція є підсистемою, тобто системою більш низького порядку (М.Каган).

Корекція - це підсистема загальної освіти та відносно самостійна педагогічна система. Її важливо пов´язати з усіма основними компонентами системи освіти й лише після цього розглядати внутрішні структури підсистеми та їх змістово-педагогічну роль (Б.Тупоногов). Розгляд корекції як підсистеми загальної освіти дає змогу відобразити в ній усі найважливіші закони педагогіки, принципи навчання й виховання та охопити у цілісному вигляді її мету, зміст, методи, форми і результати (В.Синьов). А бачення в ній відносно самостійної педагогічної системи передбачає з´ясування особливостей реалізації загальних принципів навчання і виховання, побудови всіх її складових ланок та визначення своїх специфічних закономірностей.

Корекція – інтегруюча складова системи освіти дітей з ООП. Складовими загальної освіти є процеси навчання та виховання. Саме в процесі навчання та виховання дитина розвивається. Так само й освіту дітей з ООП становлять навчання та виховання, в процесі яких здійснюється корекція. Співвідношення між навчанням (як і вихованням) та корекцією розвитку розумово відсталої дитини є аналогічним до того, що існує між навчанням та розвитком нормальної дитини. При цьому провідна роль належить навчанню, але тільки за умови, що навчання активно, цілеспрямовано організовує вчитель у корекційно-розвивальному напрямі (Г. Дульнєв). Таким чином стверджується, що корекція, як спеціально організований і спрямований процес, не може існувати поза навчанням і вихованням. Саме навчання (як і виховання) є провідним чинником у розвитку обтяженої вадами дитини. Але як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у системі освіти дітей з ООП розглядається саме корекція: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання та виховання дітей, ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками.

Корекційну роботу необхідно розглядати як педагогічну систему, як спеціально організований педагогічний процес, який здійснюється його засобами - цільовим, організаційним, змістовим, методичним і результативним компонентами (Ю.Бабанський, В.Баудіш, В.Синьов, О.Хохліна та ін.). Специфіка корекції як педагогічної системи - в її меті, педагогічному процесі (організації, змісті, методиці), показниках ефективності; вона визначається її предметом (О.Хохліна) - складовою розвитку, яка виправляється та розвивається, її психологічним змістом, механізмами, закономірностями функціонування, змістовими лініями, особливостями і можливостями становлення у дітей з певними порушеннями розвитку. Усі компоненти корекції (мета, організація, зміст, методика, показники ефективності), порівняно з навчанням та вихованням, мають свою специфіку.

1) Мета корекції – виправити вади розвитку, розвивати дитину в цілому (тоді як мета навчання – дати учням знання, вміння та навички, відповідно до

навчальної програми). Досягнення корекційної мети може відбуватися і в процесі навчання, але особливості педагогічного процесу при цьому визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу (як у навчанні), скільки предметом корекції. 2) Організація корекційного впливу - це підготовка та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмного матеріалу (що є організацією навчання), а й для роботи з подолання в них недоліків розвитку (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту чи особистості тощо). Організаційний бік роботи охоплює широкий діапазон питань від визначення оптимальної її форми, типу і структури заняття до забезпечення учнів необхідними матеріалами, інструментами тощо. 3) Цілеспрямований добір змістового забезпечення та використання його можливостей з корекційною метою: виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі, проте не будь-який навчальний матеріал має корекційне значення. Якщо ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію (наприклад, узагальнення), то навчальний матеріал має уможливлювати таку роботу. Наприклад, розв´язання математичної задачі повинне ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення предметів за спільною ознакою тощо. 4) Визначення відповідної до предмета корекції методики впливу. Так, для формування у школяра розумових дій використовуються учбово-практичні завдання, виконання яких неможливе без цих дій тощо. 5) Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати корекційні ефекти - показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що стосуються фізичного та психічного розвитку (інтелектуальної сфери, включаючи конкретні пізнавальні процеси, мовлення, емоційну, вольову сфери; особистості загалом та її складових – самосвідомості, спрямованості, здібностей, характеру, темпераменту; діяльності, спілкування й поведінки, набуття таких їх

характеристик як усвідомленість та регульованість; адаптаційних можливостей та ін.). Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесів, слід враховувати і різний термін їх досягнення: опанування учнями знань, умінь та навичок відбувається набагато швидше, ніж виправлення та становлення в них певних психологічних утворень.

Представлений вище матеріал стосується передусім педагогічного аспекту розгляду проблеми корекції. Але не менше значення для здійснення корекційної роботи має врахування й психологічних аспектів, що стосуються сутності предмета корекції, який визначає мету корекційного впливу та конструювання його засобів (організації, змісту, методики) і показників ефективності. Тут необхідною є опора на знання про загальні й специфічні закономірності розвитку та структуру дефекту і можливості його виправлення у дітей різних категорій. Теоретичною основою такої роботи мають слугувати й положення Л.Виготського, Г.Дульнєва, В.Лубовського та ін. про співвідношення навчання й розвитку, навчання й корекції; про провідну роль навчання щодо розвитку; необхідність його орієнтації на зону найближчого розвитку, на формування психічних утворень вищих рівнів організації, що характеризуються усвідомленістю й довільністю; про ефективність долання вад та розвитку в умовах спеціальної організації корекційно спрямованого педагогічного процесу та учбово-практичної діяльності учнів та ін.

Використання окреслених теоретичних положень у науковому дослідженні та практичній діяльності корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням як педагогічних, так і психологічних аспектів розгляду проблеми, сприятиме її системному вирішенню в контексті досягнення повноти цілей освіти підростаючого покоління в умовах спеціального чи інклюзивного навчального закладу.

Список літературних джерел

1. Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка. Київ.: «Вища школа», 1985. 328 с.

2. Синев В.Н. Коррекционная направленность учебно-воспитательного

процесса вспомогательной школы. *Введение в историю олигофренопедагогики* / Под ред. А.И.Капустина. Донецк: Лебедь, 1966. С.10-20.

3. Хохліна О.П. Корекція розвитку в системі освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи* (Серія «Психологія»). №3(57) 2025. С.1572-1585.

4. Хохліна О.П. Поняття розвитку в системі психологічних знань. *Всеукраїнська наукова конференція «Костюківські читання», присвячена 125-річчю від дня народження Григорія Силовича Костюка:* збірник матеріалів наукових доповідей (м. Київ, 23 квітня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С.163-170.

5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2000. 288 с.

Чеботарьова Олена Валентинівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ДОСВІД, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

За останнє десятиріччя зміст освіти дітей з особливими освітніми потребами зазнав кардинальних змін. Основними векторами його розвитку стали спрямованість на цінності демократичного суспільства, особистісний розвиток учнів, переорієнтація на набуття ключових компетентностей, необхідних людині у XXI столітті.

Забезпеченню реалізації права особистості на якісну шкільну освіту сприяли розроблені МОН України нормативні документи: Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепція Нової української школи», «Державний стандарт початкової освіти», «Державний стандарт базової

середньої освіти» та ін. У нормативних документах наголошено на важливості всебічного розвитку кожного учня, його здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб, забезпечення оптимальних умов психічного розвитку усіх дітей без винятку [1].

Проблема удосконалення змісту освіти осіб з ООП є однією з ключових у наукових працях вітчизняних вчених (В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, К. Тороп, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.). Автори розглядають навчально-методичне забезпечення як важливу складову ефективної реалізації освітнього процесу в умовах НУШ і вказують на його визначальне місце у підвищенні якості навчання та психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП. Науковці та практики акцентують увагу на доцільності використання варіативних форм навчання в умовах воєнного стану в країні, широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному форматі навчання, використанні спеціальних корекційних методів та прийомів для підтримки пізнавальної діяльності дітей з ООП, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов корекційно-розвивального супроводу учнів в умовах кризових викликів, окреслюють шляхи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, які працюють з дітьми в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

Серед осіб з особливими освітніми потребами діти з порушеннями інтелектуального розвитку становлять найуразливішу категорію дітей. Актуальним питанням сьогодення є розроблення інноваційних стратегій навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

Метою освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток

самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження професійного становлення.

Реалізація цієї мети передбачає вирішення низки пріоритетних завдань, зокрема: забезпечення інноваційного змісту освіти шляхом розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що передбачає доступність якісної освіти та успішну соціалізацію учнів.

Зазначимо, що з самого початку реформування освіти відповідно Концепції НУШ, науковці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України включилися в роботу з оновлення змісту освіти, увійшли до робочих груп з розроблення типових та модельних навчальних програм для 1-4 і 5-10 класів для осіб з ООП та відповідного навчально-методичного забезпечення. Лише за останні чотири роки співробітниками відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ІСПП імені Миколи Ярмаченка підготовлено близько 30 модельних навчальних програм, створено понад 20 підручників, які пройшли конкурсний відбір і рекомендовані МОН України до використання для учнів з особливими освітніми потребами. Здійснена значна робота з науково-методичного забезпечення освітнього процесу численними дидактичними матеріалами, методичними рекомендаціями та експериментальними розробками, які широко впроваджені в освітню практику і користуються попитом у вчителів спеціальних закладів загальної середньої освіти та закладів з інклюзивним навчанням.

Це передусім навчальні і методичні посібники, спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу у шкільному навчанні, а також ті, що є складниками навчально-методичних комплектів з предмета, створення яких слід вважати дієвим засобом навчально-методичного забезпечення освітнього процесу[2; 3].

Зокрема, це практичні посібники, які роблено відповідно до нових модельних навчальних програм для учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку (отримали Гриф МОН) на основі Державного

стандарту базової середньої освіти:

- Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: МАТЕМАТИКА;
- Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: ТЕХНОЛОГІЇ;
- Методичні основи корекційної навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: УКРАЇНСЬКА МОВА;
- Методичні основи корекційної навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: «ЗДОРОВ'Я, БЕЗПЕКА ТА ДОБРОБУТ»;
- Методичні основи корекційної навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА;
- Методичні основи корекційної навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: ПРИРОДНИЧА ГАЛУЗЬ;
- Методичні основи психологічно супроводу батьків дітей ООП: ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ.

Зміст інноваційних навчально-методичних комплектів для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розроблено з урахуванням Концепції НУШ, основних досягнень спеціальної педагогіки і психології, наукових напрацювань у сфері зарубіжного та вітчизняного досвіду навчання дітей з різним ступенем порушеннями інтелектуального розвитку, основних напрямів соціалізації та соціально-трудової адаптації учнів означеної категорії. Розроблене програмне забезпечення освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечується на основі реалізації корекційно-адаптаційних технологій розвитку мовлення, трудової, соціально-побутової, самообслуговуючої діяльності, особистісного, пізнавального, емоційно-ціннісного розвитку, формування здоров'язбережувальних навичок, математичних та природничих уявлень та ін.

У навчально-методичних посібниках висвітлено теоретичні та практичні засади підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку при вивченні основних навчальних предметів та інтегрованих курсів в процесі спеціально

організованого корекційно-розвивального навчання, розкрито питання змісту та методики викладання навчальних предметів у спеціальних закладах загальної середньої освіти та закладах загальної середньої освіти зі спеціальними класами. Авторами розглянуто завдання, принципи, форми, методи і засоби реалізації змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, даються відповіді на актуальні питання щодо варіативності змісту у Новій українській школі та специфіки практико-орієнтованого викладання.

Посібники створено з метою надати педагогам, психологам, асистентам учителів, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, а також батькам учнів з інтелектуальними порушеннями практичний інструментарій для організації навчання, що поєднує навчальні та корекційні компоненти. У них враховано особливості сприймання, пізнавальної діяльності, темпу опрацювання інформації та потребу в додатковій підтримці.

Матеріали посібника охоплюють основні педагогічні підходи, методичні принципи викладання навчальних предметів для учнів 5–10 класів з інтелектуальними порушеннями, приклади уроків, практико-орієнтовані завдання, а також інструменти для планування освітнього процесу. Окрема увага приділяється розвитку практичних умінь як основи для формування життєвої компетентності.

Автори акцентують увагу на висвітленні корекційно-розвивального потенціалу спеціальної освіти, зокрема вплив на розвиток мислення, мовлення, пам’яті, уваги, сенсомоторних та координаційних умінь, набуття життєво необхідних навичок та компетентностей учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Посібники містять практичні рекомендації, календарно-тематичне планування, зразки уроків, інструкційні картки та цікаві дидактичні матеріали, що сприятимуть ефективній організації навчального процесу з урахуванням особливих освітніх потреб учнів. Навчально-методичні комплекти адресовано педагогам, психологам, фахівцям (консультантам) ІРЦ, батькам дітей з ООП, усім зацікавленим користувачам.

Отже, розроблене авторськими колективами науковців та практиків сучасне навчально-методичне та дидактичне забезпечення змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є сучасним інноваційним ресурсом, що стане корисним у щоденній педагогічній діяльності, сприятиме формуванню ключових та предметних компетентностей школярів, допоможе зробити навчання доступним, змістовним і життєво важливим, а також підтримуватиме педагогів у їхній відповідальній освітній місії. Перспективним подальшим напрямом є забезпечення змісту профільної освіти школярів з ООП, розроблення програмного і корекційно-розвивального компонентів їхнього навчання.

Список літературних джерел.

1. Чеботарьова, О. (2025). Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 117(1), 97–114. https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.215 https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/215

2. Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступеня (2022): Авт.: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Сухіна І.В., Мякушко О.І., Бобренко І.В. та ін.) Режим доступа: https://mon.gov.ua; https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732307/1/%2B%D0%90%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%.pdf

3. Чеботарьова О.В. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: технології: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 170 с.

Чеботарьова Олена Валентинівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Цимбалюк Наталія Павлівна,
директорка КЗ ЛОР Багатопрофільний навчально-реабілітаційний
центр Святого Миколая (Львів, Україна)
Білецька Наталія Миколаївна,
заступник директора з методичної роботи з питань експерименту
КЗ ЛОР Багатопрофільний навчально-реабілітаційний
центр Святого Миколая (Львів, Україна)

ОСВІТНЬО-СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ЦЕНТР ЯК ВАЖЛИВИЙ ПРОСТІР ІНКЛЮЗІЇ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ, РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Відділення освітньо-соціально-культурного центру (ОСКЦ) – це унікальний інклюзивний простір, який формує нову культуру інклюзії, реабілітації, соціалізації та всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які перебувають на інклюзивному навчанні або навчаються на індивідуальній формі навчання [1].

Актуальність діяльності відділення. Освітньо-соціально-культурний центр (ОСКЦ) – це відповідь на сучасні виклики нашого суспільства. За офіційними даними МОН України, кількість учнів з ООП в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) зросла майже вдвічі за останні п’ять років. За даними МОЗ, кількість дітей з розладами спектру аутизму зросла на 64% за останні 5 років, з синдромом Дауна – приблизно на 35–60% за останні 6 років. Прогнозується, що кількість дітей з різними порушеннями зростатиме і надалі. У цих умовах діяльність ОСКЦ є надзвичайно актуальною, адже педагоги відділення надають комплексні корекційно-розвиткові, реабілітаційні та соціокультурні послуги, яких не можуть забезпечити ні звичайні ЗЗСО, ні ІРЦ. Така модель має не лише зберігатися, а й масштабуватися на громади всієї області, оскільки саме вона дає змогу закривати реальні потреби дітей з ООП та

їхніх родин, а також формує сталу інфраструктуру підтримки в системі інклюзивної освіти Львівщини.

Унікальність відділення ОСКЦ:

1. Системність. Відділення забезпечує системні та довготривалі позаурочні корекційно-розвивальні, реабілітаційні та соціокультурні заходи у форматі «поза школою». ОСКЦ закриває такі потреби, як: корекція, реабілітація, гармонійний розвиток, стабільне позашкільне середовище, соціалізація, якісне дозвілля, профорієнтація, батьківська підтримка, підтримка педагогів інших закладів освіти, які працюють з дітьми з ООП (навчання для них), методичні напрацювання.

2. Мультидисциплінарність. Відділення функціонує на основі мультидисциплінарного підходу: у його складі постійно працюють усі необхідні фахівці – вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, вчителі-реабілітологи, вчитель фізичної культури, соціальний педагог та вихователі. Завдяки щоденній командній роботі діти отримують не розрізнені послуги, а комплексну програму освітньо-корекційного та реабілітаційного супроводу, яка охоплює усі сфери розвитку дитини. Така модель забезпечує цілісність і системність допомоги, створює умови для максимальної ефективності занять і реальної інтеграції дитини в освітній та соціальний простір.

3. Доказова та унікальна модель допомоги дітям з ООП. У відділенні поєднано стандартні корекційно-розвиткові практики з сучасними інноваційними методиками, ефективність яких підтверджена науковими дослідженнями. Це – іпотерапія, каністерапія, нейрокорекція, мозочкова стимуляція, сенсорна інтеграція, арттерапія, альтернативна та додаткова комунікація, поведінкова корекція, методика «*VoiceToys» (в Україні цю методику має лише «БП НРЦ Святого Миколая»),* застосунок з АДК «*TippyTalk*». Звичайний ЗЗСО не має кадрових і матеріально-технічних можливостей для надання такого комплексу послуг, адже вони вимагають спеціалізованого обладнання, підготовлених фахівців та інтегрованої командної роботи. Саме тому діяльність ОСКЦ є унікальною для регіону та критично

важливою для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

4. Щорічна двотижнева програма навчання для батьків дітей з ООП в рамках проведення інклюзивних тренінгових таборів. Щороку на базі ОСКЦ проводяться інклюзивні тренінгові табори з двотижневою навчальною програмою для батьків дітей з ООП з усієї Львівської області. Програма таборів включає як теоретичні заняття з питань розвитку, корекції, реабілітації та виховання дітей з ООП, так і практичні майстер-класи, групи підтримки, індивідуальні консультації з фахівцями та обмін досвідом між батьками. Така форма підтримки дозволяє родинам краще розуміти потреби своїх дітей, оволодівати ефективними стратегіями взаємодії та отримувати цінну фахову допомогу в ресурсному середовищі.

5. Додатковий освітній супровід як чинник соціально-економічної інтеграції родин. Для дітей з ООП, які навчаються за індивідуальною формою в початковій школі, освітній процес обмежується лише 10 уроками на тиждень (включно з корекційною складовою), що в середньому становить лише 2 уроки на день. У другій половині дня дитина залишається без організованого супроводу, що створює критичні труднощі для родини – особливо для одного з батьків, який змушений постійно бути вдома і не має змоги працевлаштуватися.

Відділення ОСКЦ вирішує цю проблему: дитина з ООП після уроків у школі має можливість залишатися в Центрі, отримувати додаткову корекційно-реабілітаційну підтримку, брати участь у групових активностях та розвивати навички соціалізації в освітньому середовищі. Це не лише сприяє повноцінному розвитку самої дитини, а й відкриває батькам можливість працевлаштуватися.

У результаті – зростає рівень економічної активності родин, покращується добробут сімей з дітьми з ООП, а громада й область отримують реальний економічний ефект через збільшення участі працездатного населення у ринку праці, зменшення соціального навантаження та формування більш стійкого локального економічного середовища.

6. Партнерство дитини, родини, вчителів та фахівців як основа успішної інклюзії. Відділення ОСКЦ є ефективною моделлю взаємодії між дитиною, її

родиною, педагогічним колективом та спеціалістами Центру. Такий партнерський підхід дозволяє координувати зусилля всіх сторін, забезпечуючи індивідуалізовану підтримку і адаптацію освітнього процесу.

Філософія ОСКЦ відповідає на запити суспільства, школи та батьків, спільно будуючи єдиний корекційний маршрут, який враховує особливості кожної дитини та забезпечує довготривалий і стійкий результат. Регулярна комунікація і спільне прийняття рішень сприяють кращому розумінню потреб дитини, оперативному реагуванню на виклики та формуванню сприятливого середовища для навчання і розвитку.

Для кращого розуміння особливостей дітей з ООП фахівці ОСКЦ регулярно, у тісній співпраці з Львівським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти (ЛОІППО), Львівським обласним центром соціальних служб, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), представниками закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), закладів дошкільної та позашкільної освіти м. Львова та області, проводять навчання для асистентів дітей, асистентів вчителів, фахівців ІРЦ, батьків і педагогів.

Родини отримують підтримку і практичні рекомендації, а школа, позашкільні заклади та фахівці – інструменти для більш ефективної роботи. Завдяки такій інтегрованій співпраці забезпечується комплексний супровід дитини, що значно підвищує її шанси на успішну соціальну інтеграцію та повноцінне життя в громаді.

Чому саме в ОСКЦ мають іти діти?

1. Комплексність послуг в єдиному освітньо-реабілітаційному просторі. У відділенні діє повна команда фахівців (вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, вчителі-реабілітологи, вчитель фізичної культури, соціальний педагог, вихователі). Команда ОСКЦ надає послуги для дітей з різними порушеннями: РАС, синдром Дауна, порушення інтелектуального розвитку, затримка психомовленнєвоного розвитку, інше генетичні, психічні, фізичні та комплексні порушення розвитку.

2. Сталість, регулярність і додаткові можливості для сімей. Діти, які, для

прикладу, навчаються на індивідуальній формі у початковій школі, мають лише 10 уроків на тиждень (включно із корекційною складовою), тобто лише 2 уроки на день. Більше занять для них не передбачено, що створює значні труднощі для родин: батьки змушені перебувати з дитиною вдома і часто не мають можливості працевлаштуватися. Відділення ОСКЦ закриває цю потребу: після шкільних уроків дитина може отримувати додаткову корекцію та реабілітацію, брати участь у групових активностях і комунікувати з однолітками. Це одночасно забезпечує повноцінний розвиток та соціалізацію дитини і дає батькам змогу працювати, що забезпечує зростання рівня залучення батьків дітей з ООП до ринку праці (економічна вигода для громади й області).

3. Реальні результати для дітей. Діяльність ОСКЦ забезпечує відчутний прогрес у розвитку дітей: покращується фізична сфера та навички самообслуговування, розвивається мовлення і здатність до комунікації, формуються соціальні навички завдяки груповій роботі з однолітками, зменшуються поведінкові труднощі та емоційна напруга. Діти стають більш упевненими у собі, навчаються самостійності та отримують можливість більшого включення у шкільне та суспільне життя, що підтверджує ефективність моделі та її незамінність для родин.

5. Відділення ОСКЦ як регіональний навчально-методичний хаб інноваційної інклюзії та підтримки дітей з ООП. Локація на околиці м. Львова забезпечує доступ до висококваліфікованих кадрів і спеціалізованої інфраструктури. Діти з різних громад області можуть користуватися якісними комплексними послугами в ОСКЦ.

Список літературних джерел.

1. Чеботарьова, О. (2025). Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 117(1), 97–114. https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.215 https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/215

2. Комунальний заклад Львівської обласної «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» https://sviatoho-mykolaia.blogspot.com/p/blog-page_20.html

Чепчина Ірина Іванівна,
Голова ЦП Українського Товариства Глухих,
м. Київ, Україна

ОСВІТА ГЛУХИХ: РЕАЛІЇ І ВИКЛИКИ

З минулого: переваги та недоліки попередніх підходів

Серед плюсів і мінусів відзначимо наступне:

- Організація цільових груп для глухих здобувачів освіти.

Відповідно до Наказу МОН України від 2006 року, у багатьох закладах вищої освіти України було започатковано створення цільових груп для глухих абітурієнтів. Щороку відбір потенційних вступників здійснювався у стінах Центрального правління Українського товариства глухих (УТОГ), після чого вони вступали до чотирьох університетів та чотирьох коледжів України.

Результати вступних співбесід засвідчували достатній рівень знань з профільних дисциплін – зокрема, фізики та математики у таких закладах як КПІ імені Ігоря Сікорського та Національна металургійна академія України (м. Дніпро).

Згодом Всеукраїнський конкурс «Ерудит» для випускників 12-х класів спеціальних шкіл став важливим етапом відбору, який фактично відкривав їм шлях до вступу у ЗВО.

- Рівень володіння українською словесною мовою (УСМ)

Незважаючи на позитивні результати з профільних предметів, рівень володіння українською словесною мовою залишався стабільно низьким. Оцінки з української мови та літератури, як правило, не перевищували середнього рівня. Лише окремі учасники демонстрували достатньо добрі знання у цій галузі.

Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) та його вплив

Для глухих випускників спеціальних шкіл ЗНО було запроваджено у 2009

році. Результати тестування виявили критично низькі бали з одного ключового предмета – української мови. Саме цей факт став вирішальним у скороченні кількості спеціальних груп для глухих студентів у закладах вищої освіти.

Згодом у нормативних документах МОН України з'явився перелік захворювань, що надавав право випускникам спеціальних шкіл на звільнення від проходження ЗНО, а пізніше – і від участі у Національному мультипредметному тесті (НМТ). Проте сам факт низького рівня володіння українською мовою залишався незмінним і потребував системного аналізу.

Означена ситуація на загальнодержавному рівні актуалізує необхідність перегляду підходів до навчання у спеціальних школах, де здобувають освіту глухі та напівглухі учні. Вона вказує на потребу у вдосконаленні методик викладання та підвищенні мовної компетентності учнів зазначеної категорії.

Війна відкриває завісу: освітня міграція та нові виклики

Із початком війни та впродовж її тривалості Центральне правління УТОГ фіксує активну міграцію родин з дітьми за кордон – передусім з міркувань безпеки. Проте, як засвідчила практика, вирішальним чинником стала не лише безпека, а й рівень забезпечення прав, зокрема права на освіту. У багатьох країнах ці стандарти виявилися значно вищими, що стало додатковим стимулом для зміни місця проживання, а отже – і місця здобуття освіти.

Втім, навіть за кордоном існують певні проблеми, з якими стикаються глухі та напівглухі діти:

- <u>Обмежений доступ до спеціальних шкіл</u>

У низці країн, зокрема у Франції, спостерігається боротьба за право навчатися саме у спеціальній школі. Місцева влада часто пропонує альтернативні варіанти – інклюзивні класи у загальноосвітніх школах або інклюзивні навчальні заклади. Проте кількість місць у спеціальних школах є критично недостатньою.

- <u>Висока відповідальність батьків</u>

На відміну від українських реалій, у багатьох країнах зафіксовано високий рівень відповідальності батьків за добробут і розвиток дітей. Уже є випадки позбавлення батьківських прав глухими батьками, коли держава визнає

порушення прав дитини. У таких країнах захист дитячих прав має реальний, а не декларативний характер.

- Мовні виклики для глухих школярів

Глухі діти стикаються з необхідністю опанування другої – місцевої – жестової та словесної мови. Водночас зафіксовано позитивний факт: діти, які володіли українською жестовою мовою, досить легко адаптувалися до нової жестової системи, навіть якщо вона належала до іншої мовної родини (наприклад, німецької, португальської, ірландської тощо).

Однак педагоги шкіл різних країн також відзначають тривожну тенденцію – низький рівень володіння письмовою формою української словесної мови серед таких учнів.

Освіта глухих та напівглухих дітей за кордоном

Якщо коротко, то:

- Форми навчання

Глухі школярі можуть здобувати освіту як у спеціальних, так і в інклюзивних школах. Для навчання в інклюзивному середовищі передбачено підтримку сурдопедагога, асистента зі знанням жестової мови, а також освітнього перекладача жестової мови.

- Навчання у двох школах одночасно

У деяких країнах практикується модель паралельного навчання глухого школяра у двох закладах. Саме спеціальна школа відстежує рівень академічних знань дитини, і за умови позитивних результатів пропонує вивчення окремих предметів у загальноосвітній школі – зокрема, точних наук, медіатехнологій тощо. Саме тому будівлі двох типів шкіл часто розташовані поруч або навіть в одній споруді (така практика поширена, наприклад, у канадських школах).

- Контроль відвідуваності

Відвідування навчального закладу є важливою складовою освітнього процесу. Будь-який пропуск без поважної причини розглядається як серйозний сигнал і фіксується органами опіки та правоохоронними структурами. Існує чітко визначена кількість дозволених днів для відсутності, яка має бути погоджена зі

школою.

- Єдина програма – різні рівні сприймання

Незважаючи на різний рівень академічних знань, діти одного віку навчаються за єдиною програмою – як глухі, так і ті, що чують. Відмінність полягає у складності завдань, які адаптуються відповідно до рівня сприймання матеріалу. Учні можуть здогадуватись про диференціацію, але не завжди усвідомлюють її – і всі навчаються із задоволенням.

- Професійна орієнтація

Вектор на здобуття професії у шкільних закладах простежується чітко. Учень має опанувати щонайменше одну спеціальність, що відповідає його здібностям, інтересам і вподобанням. Відсутність документа про проходження професійного курсу може призвести до отримання статусу недієздатності та соціальної допомоги, що, своєю чергою, ускладнює можливість працевлаштування у дорослому віці.

Білінгвальне навчання: суть та міжнародне трактування

Міжнародна науково-практична конференція «Багатомовна освіта – це крок до розвитку глухої особистості», організована та проведена УТОГ, вкотре актуалізувала питання білінгвального навчання.

На теренах української сурдопедагогіки білінгвальне навчання зазвичай розуміється як використання двох мов самим учнем – без чіткого визначення форм чи функцій кожної з них. Таке трактування є поширеним серед фахівців, дотичних до освіти глухих.

Натомість міжнародна практика пропонує більш структуроване розуміння білінгвального підходу:

- Розподіл мов за функціями навчання

Навчальні предмети – точні, природничі, технічні, мовні науки тощо – викладаються національною жестовою мовою. Мовознавчі дисципліни спрямовані на опанування письмової форми національної словесної мови. Усне мовлення розвивається у тих учнів, які мають до цього схильність і вже вільно володіють писемним мовленням.

- Предмет «Жестова мова» як окрема освітня складова

У навчальних програмах передбачено окремий предмет «Жестова мова», адаптований для різних категорій учнів. Це можуть бути діти, для яких жестова мова є другою (після словесної), діти-емігранти (зокрема українські), які планомірно вивчають місцеву жестову мову, а також основна група учнів, що розвиває жестове мовлення у різних формах: доведення, аргументація, лекція, сценічний виступ тощо. Саме ці форми є фундаментом розвитку комунікативних навичок жестовою мовою – те, чого наразі бракує в українській освітній системі.

- Вимога до рівня володіння жестовою мовою серед персоналу

Ефективне білінгвальне навчання передбачає високий рівень володіння жестовою мовою усім педагогічним та обслуговуючим персоналом – на рівні носія. Це стосується всієї школи. У класі, окрім вчителя, працює асистент (а іноді й кілька), який надає підтримку окремим учням.

Таким чином, у спеціальній школі глухі діти мають змогу навчатися у комфортному мовному середовищі, що сприяє їхньому особистісному та академічному розвитку.

Спеціальні школи в Україні: умови для збереження та розвитку

Сьогодні варто відкрито говорити про майбутнє спеціальних шкіл в Україні – з урахуванням міжнародного досвіду розвитку освіти для глухих, аналізу допущених помилок та можливостей для впровадження прогресивних практик.

Не секрет, що розрив між українською освітньою системою та системами інших країн у сфері навчання глухих та напівглухих дітей іноді сягає кількох десятиліть. І хоча інклюзивна освіта поступово входить у наше життя, у багатьох країнах вона вже давно є стандартом.

Як зберегти спеціальні школи від можливого закриття – явища, яке, на жаль, вже відбулося в низці країн? Показовим є приклад Німеччини, де не було здійснено різких реформ, що дозволило зберегти спеціальні заклади.

Для обґрунтованого аналізу варто порівняти дві моделі: спеціальну школу та інклюзивну.

- Освітня програма

Формально програма для спеціальних шкіл існує. Проте виникає питання: чи отримують однакову освіту глухі учні та ті, що чують? Адже НМТ і ЗНО є єдиними для всіх. У цьому аспекті інклюзивне навчання має перевагу – воно орієнтоване на загальнодержавні стандарти.

- Підручники

Більшість глухих українців зазначають, що навчалися за підручниками для загальноосвітніх шкіл. У цьому питанні спеціальні та інклюзивні школи практично не відрізняються. Виникає питання: в чому різниця.

- Мовне середовище

У спеціальній школі глуха дитина перебуває серед однолітків зі схожими комунікативними потребами, що сприяє формуванню комфортного середовища. В інклюзивній школі учень має володіти високими комунікативними навичками, щоб повноцінно взаємодіяти. Водночас зростання кількості глухих учнів в інклюзивних закладах може позитивно впливати на мовне середовище – така тенденція вже спостерігається.

- Мовна компетентність педагогів

У спеціальних школах критично бракує вчителів зі знанням жестової мови, не кажучи вже про рівень носія. В інклюзивних школах ситуація ще складніша, проте з часом очікується поява асистентів та освітніх перекладачів жестової мови. Це ставить запитання: у чому тоді полягає принципова різниця між двома моделями?

- Рівень академічних знань

Глухі та напівглухі учні, які навчалися у масових школах, демонструють вищий рівень академічної підготовки. Хоча серед випускників спеціальних шкіл також є успішні приклади, для системного порівняння цього недостатньо.

- Формування самоідентичності

Самоідентичність глухої особистості формується у відповідному мовному середовищі – тобто у спеціальній школі. В інклюзивному середовищі вона розмивається. Водночас і в спеціальних школах рівень формування

самоідентичності залишається недостатнім. Лише у дорослому віці багато хто усвідомлює свою приналежність до спільноти Глухих.

Питань багато. І якщо ми прагнемо зберегти спеціальні школи, необхідно впроваджувати прогресивні зміни. Спеціальна школа має не уподібнюватися інклюзивній, а зберігати свою унікальність, відповідно до терміну «спеціальна» – і мати реальні переваги.

А батьки повинні мати право на свідомий вибір – обирати школу, яка найкраще відповідає потребам їхньої дитини.

Висновки

Аналіз сучасного стану спеціальних шкіл в Україні у контексті міжнародного досвіду засвідчує нагальну потребу в переосмисленні підходів до освіти глухих та напівглухих дітей. Попри поступове впровадження інклюзивної моделі, спеціальні школи залишаються важливим середовищем для формування мовної, культурної та особистісної ідентичності глухих учнів.

Водночас існує низка викликів, серед яких – недостатня мовна компетентність педагогів та відсутність практики білінгвального навчання. Збереження спеціальних шкіл можливе лише за умови їхнього оновлення, посилення унікальних функцій і чіткого визнання їхньої ролі у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти.

Рекомендації

- Жестомовна підготовка педагогічного та обслуговуючого персоналу

Забезпечення системної підготовки кадрів зі знанням жестової мови на рівні носія.

- Визнання культури та самоідентифікації глухих

Підтримка мовного середовища, що сприяє формуванню глухої особистості як повноцінного учасника освітнього процесу.

- Рівні права на якісну освіту через свою мову і культуру

Освітня модель має забезпечувати глухим учням рівні можливості у здобутті академічних знань – не шляхом асиміляції, а через визнання їхньої мови, культури та особливостей сприймання.

Череда Олександр Михайлович,
аспірант відділу психолого- педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Професійна компетентність психолога у системі спеціальної освіти (ССНО) є ключовим фактором забезпечення якісних психолого-педагогічних послуг для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). З огляду на інтенсивний розвиток інклюзивної освіти в Україні та світі, вивчення змісту, структури та шляхів формування цієї компетентності набуває особливої актуальності. Аналіз літературних джерел дозволяє систематизувати підходи до визначення ролі та вимог до фахівця, який працює у складному, мультидисциплінарному освітньому середовищі.

Теоретичне осмислення поняття "професійна компетентність" ґрунтується на роботах зарубіжних та вітчизняних вчених.

У загальнопедагогічному та психологічному контексті поняття компетентності розглядається як інтегративна характеристика фахівця.

А. Маркова визначає професійну компетентність як поєднання професійних знань, умінь, навичок, а також професійно значущих якостей особистості. Вона наголошує на важливості не лише "знати як", але й "хотіти і вміти діяти".

Н. Кузьміна розглядає компетентність як якість особистості, що дозволяє виконувати професійні функції на високому рівні, інтегруючи наукові знання та практичний досвід.

І. Зимня підкреслює, що компетентність є інтегральною характеристикою, яка включає когнітивну, мотиваційну, ціннісно-смислову та поведінкову складові.

Конкретизація поняття щодо діяльності психолога в освітній галузі

відображена в працях українських науковців. Т. Яценко та С. Максименко досліджували основи професійної підготовки психолога, акцентуючи на необхідності глибоких психологічних знань та практичних навичок роботи з особистістю.

В. Панок, Н. Чепелєва та В. Рибалка у своїх роботах, присвячених діяльності практичного психолога в системі освіти, наголошують, що компетентність має бути адаптована до специфіки освітнього середовища, включаючи готовність до співпраці з педагогічним колективом та адміністрацією.

Професійна діяльність психолога в системі спеціальної освіти має чітко виражену специфіку, зумовлену роботою з контингентом дітей з ООП та їхнім оточенням.

О. Бондар, В. Бондар та Т. Сак у галузі спеціальної педагогіки та психології акцентують на унікальності ролі психолога в команді фахівців. Психолог виступає не лише діагностом та коректором, але й ключовим консультантом, що забезпечує психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу.

Ключова вимога: здатність до індивідуалізації роботи. Жодна універсальна програма не є ефективною для дітей з ООП, що вимагає від психолога високої креативності та глибокого знання нозологій.

Літературні джерела підкреслюють необхідність володіння фахівцем вузькоспеціалізованим інструментарієм.

Діагностична компетентність: повинна включати не лише загальні методики, але й адаптовані або специфічні методики для оцінки пізнавальної сфери, емоційно-вольової сфери та соціальної взаємодії дітей з різними порушеннями (наприклад, методики для невербальних дітей, специфічна оцінка готовності до навчання).

Корекційна компетентність: вимагає знання сучасних корекційних технологій, таких як сенсорна інтеграція, методики роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) (наприклад, елементи АВА-терапії), та методики для розвитку компенсаторних можливостей.

На основі узагальнення літературних джерел, компетентність психолога ССНО доцільно структурувати за трьома основними блоками: фаховий, особистісний та технологічний.

Фахова (Спеціалізована) Компетентність

Цей блок є основою, що відображає знання спеціальної психології.

Знання основ дефектології та спеціальної психології: Праці В. Синьова, Т. Сак, Л. Виготського (теорія про складну структуру дефекту та компенсаторні можливості) є фундаментальними. Психолог повинен розуміти етіологію, патогенез та психологічну картину різних порушень.

Знання нормативно-правової бази: орієнтація в Законах України "Про освіту", "Про повну загальну середню освіту", положеннях про інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ).

Особистісно-етична та комунікативна компетентність

Особистісні якості набувають особливої ваги, оскільки робота є емоційно напруженою та вимагає високого рівня толерантності.

Етична зрілість: О. Костюк та Р. Овчарова виділяють етичну складову як ключову для психолога. Це готовність дотримання конфіденційності, емпатія та вміння будувати довірчі стосунки з дитиною, батьками, які часто перебувають у стані кризової ситуації.

Комунікативна компетентність: здатність до ефективної міжсекторальної та мультидисциплінарної взаємодії. Робота в команді ІРЦ (співпраця з дефектологами, логопедами, лікарями) вимагає вміння не лише надавати інформацію, але й приймати та інтегрувати погляди інших фахівців.

Рефлексивно-саморозвивальна компетентність

Це здатність до професійного зростання та протидії професійному вигоранню.

В. Семиченко та Н. Чепелєва наголошують на необхідності рефлексії професійної діяльності. Психолог ССНО повинен постійно аналізувати власну ефективність, особливо зважаючи на те, що динаміка розвитку дітей з ООП часто є повільною.

Супервізія та інтервізія: Сучасні дослідження (зокрема, у сфері практичної психології) підкреслюють важливість використання інституту супервізії як механізму підтримки та розвитку компетентності, запобігаючи емоційному вигоранню.

Аналіз літературних джерел підтверджує, що професійна компетентність психолога в системі спеціальної освіти є інтегративним, багаторівневим утворенням. Вона виходить за межі загальнопсихологічної підготовки та вимагає глибокої спеціалізації у галузі дефектології, клінічної психології, а також високого рівня особистісної зрілості та комунікативних навичок для роботи у складній міждисциплінарній команді. Подальше дослідження має бути зосереджене на розробці ефективних програм підготовки та механізмів професійної підтримки (супервізії) цих фахівців.

Список літературних джерел.

1. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017). (Зі змінами та доповненнями).
2. Положення про інклюзивно-ресурсний центр (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545).
3. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика спеціальної освіти*. К.: Либідь. 234с.
4. Сак, Т. В. (2018). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (1), 40–51.
5. Шевцов, А. Г. (2019). *Інклюзивна освіта: Навчальний посібник*. К.: Фенікс. 318с.

Чорноконь Світлана Василівна,
вчитель-дефектолог, директор
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
селище Нова Ушиця , Україна

МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ: ВЧИТЕЛЬ, ЛОГОПЕД, СІМ'Я – ЗАПОРУКА ПОЗИТИВНОЇ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Сучасна спеціальна школа працює в умовах, коли успішність дитини з порушенням мовлення залежить від командної взаємодії між педагогами,

логопедами та сім'єю. Як зазначає Л. С. Виготський, *«навчання стає ефективним лише тоді, коли воно організоване в зоні найближчого розвитку дитини та відбувається у співпраці з дорослими»* (Виготський, 1984). Це положення особливо важливе для логопедичної практики, адже мовленнєві труднощі дитини неможливо подолати лише силами одного спеціаліста. У спеціальній школі дитина з порушенням мовлення часто має супутні труднощі (порушення уваги, моторики, емоційної регуляції). Саме тому потрібен координатор (кейс-менеджер), який допомагає узгоджувати дії всіх учасників освітнього процесу.

За визначенням американських дослідників К. Браун і Р. Джонса, *«кейс-менеджмент — це систематичний процес оцінки, планування та координації послуг, що забезпечує максимальну ефективність допомоги дитині»* (Brown&Jones, 2015).

У нашій практиці кейс-менеджмент реалізується через створення індивідуальної програми розвитку (ІПР), де чітко прописані завдання для логопеда, вчителя, психолога та батьків.

Індивідуальну програму розвитку (ІПР) створює команда фахівців разом із батьками на основі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) або інших медичних висновків протягом двох тижнів з початку навчання. Ключовим елементом ІПР є чітко прописані завдання, які включають загальні відомості про учня, його індивідуальні особливості, рекомендації щодо освітнього процесу, корекційно-розвиткових послуг. Індивідуальна програма розвитку складається за формою, визначеною додатком 3 до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (зі змінами, внесеними Постановою КМУ від 30.08.2022 № 979).

На протязі навчального року в спеціальній школі вчитель-логопед на своїх заняттях проводить роботу з виправлення порушень звуковимови та вирішує такі завдання як:

- розвиток артикуляційної моторики;
- розвиток дрібної моторики і координації рухів;

- формування фонематичного слуху, навичок звукового аналізу та синтезу;

- збагачення словникового запасу;

- формування граматичного ладу мовлення;

- формування зв'язного мовлення відповідно до вікової норми.

Цілком очевидно, що рішення такого комплексу завдань можливе тільки при тісній ***взаємодії з педагогами та батьками.***

Як підкреслює М. Мастюкова, *«робота логопеда не може розглядатися ізольовано, вона має бути включена у систему навчання і виховання дитини»* (Мастюкова, 2002). Українська дослідниця Т. Філічева стверджує що, *«узгодженість дій між педагогами і логопедом є ключем до стабільного мовленнєвого прогресу дитини»* (Філічева, 2011). Спільними цілями логопеда та вчителя є:

- короткострокові – наприклад, автоматизація звука [р], розвиток фонематичного слуху;
- середньострокові – удосконалення комунікації у класному колективі;
- довгострокові – готовність дитини до інтеграції у звичайне освітнє середовище.

Регулярні командні зустрічі (раз на місяць) дають змогу відстежити динаміку та скоригувати індивідуальний план.

Ефективність корекційної роботи безпосередньо залежить від того, наскільки злагоджено будуть взаємодіяти вчитель-логопед і педагоги початкових класів, наскільки єдині будуть підходи і вимоги в їх роботі. Однією з найважливіших умов корекційної роботи є вироблення єдиних вимог до учня з боку вчителя і логопеда. Особливо істотним тут є розуміння вчителем необхідності дуже уважно і обережно оцінювати роботу учня з порушенням письма і читання, тому що такі діти не в змозі виконати завдання відповідно до норм. Оцінювання на логопедичному занятті базується, насамперед, на психолого-педагогічних параметрах роботи учня, тобто за уважність, активність, бажання працювати, а також за кількість самостійно виявлених і виправлених, а

не допущених ним помилок. Це пояснюється тим, що створення для учня сприятливого психологічного клімату на занятті значно важливіше нормативної оцінки. Вчитель-логопед повинен добре знати зміст і методи навчання рідної мови та читання. А також, які теми і в який час вивчаються в класі, для того, щоб на своїх заняттях обов'язково враховувати рівень програмних вимог. Інакше кажучи, логопедична робота з корекції відхилень в мовному розвитку повинна найтіснішим чином бути пов'язана з ліквідацією прогалин в знаннях тих розділів програмового матеріалу з рідної мови, засвоєння яких залежить від уміння аналізувати звуковий морфологічний склад слова. Саме тому, при плануванні роботи обираються лише головні розділи програми з граматики, які безпосередньо пов'язані зі змістом роботи, направленої на заповнення прогалин в мовному розвитку дітей. На основі систематичного повторення на логопедичних заняттях програмового матеріалу з граматики розвиваються і закріплюються навички усвідомленого вживання правил правопису. Крім того, в процесі повторення здійснюється дуже необхідна для даного контингенту дітей диференціація граматичних понять. Таким чином, логопед і вчитель, кожен зі своїм баченням ситуації, повинні прийти до взаєморозуміння для вироблення єдиного підходу до навчання учнів з вадами мовлення.

Сім'я – ключовий партнер логопеда. Як зазначає А. Леонтьєв, *«розвиток мовлення дитини визначається не лише педагогічними впливами, а й мовленнєвим середовищем у родині»* (Леонтьєв, 1997).

Мета психолого-педагогічної роботи з батьками дітей з порушенням мовлення: підвищити педагогічну компетентність батьків та налагодити довірливі партнерські стосунки.

Для досягнення цієї мети у співпраці вирішуються наступні завданні:

- залучення батьків усіх учнів до взаємодії з фахівцями закладу освіти;
- формування у батьків мотивації до тісних контактів з педагогами, психологом з метою отримання максимально повної інформації про дитину;
- удосконалення психологічної та освітньої грамотності батьків, інформування їх про те, як займатися з дитиною вдома і як її розвивати за стінами

закладу освіти;

- залучення батьків до корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з дітьми.

Ефективні форми роботи з батьками:

- **індивідуальні консультації** після занять;
- **батьківські «круглі столи»,** які об'єднують фахівців і батьків, допомагають знайти оптимальні підходи у взаємодії з дітьми, розкрити емоційний світ батьків, надати їм надію на те, що вони можуть розраховувати на підтримку і розуміння, допомагають змінити погляд на проблему;
- **батьківські тренінги**, де дорослі навчаються ігровим мовленнєвим вправам;
- **щоденники спостережень**, у які логопед та батьки записують результати виконання завдань.

Дослідження І. Лалаєвої підтверджують, що *«батьківська участь у корекційних заходах подвоює ефективність логопедичної роботи»* (Лалаєва, 2001).

Тільки тоді, коли сім'я виступає як суб'єкт освітнього процесу, як рівноправний партнер у вирішенні проблем медико-педагогічної та соціально психологічної реабілітації і професійного розвитку їхньої дитини, освіта може гарантувати надання стандартного мінімуму послуг, гармонізації відносин дитини з суспільством, її адаптацію та інтеграцію в суспільство, формування готовності до самостійного життя.

У моїй практиці був учень 8 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Логопедичні заняття були спрямовані на корекцію звуковимови та розвиток словникового запасу. Учитель пристосовував навчальні завдання, спрощуючи інструкції та використовуючи візуальні підказки. Батьки щодня виконували короткі мовленнєві правила вдома.

За 6 місяців ми отримали позитивну динаміку: дитина почала активно користуватися новими словами, зросла комунікативна впевненість, покращились оцінки з читання. Це стало можливим завдяки чіткому узгодженню дій усіх

учасників.

Таким чином, взаємодія фахівців та батьків завдяки чітким спільним планам, дозволяє повніше використовувати резерви корекційно-педагогічного впливу, підвищити ефективність логопедичної роботи, збільшити відсоток дітей, з грамотною мовою і правильною вимовою, створити атмосферу довіри між школою та сім'єю, підвищити якість освітнього процесу.

Список літературних джерел.

1. Виготський Л. С. *Мислення і мова.* – М., 1984.
2. Леонтьєв А. А. *Психологія спілкування.* – М., 1997.
3. Лалаєва І. Р. *Логопедія: навчальний посібник.* – СПб., 2001.
4. Філічева Т. Б. *Логопедія. Теорія і практика.* – М., 2011.
5. Мастюкова М. Є. *Порушення мовлення у дітей: корекційна робота.* – М., 2002.

Шевченко Володимир Миколайович,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М.Д. Ярмаченка
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІ ПОТРЕБИ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ СУРДОПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

Сучасні трансформації в освітньому просторі України й світу визначають якісно нові вимоги до професійної діяльності педагогів, зокрема сурдопедагогів, які здійснюють навчання та виховання дітей з порушеннями слуху. Підвищення кваліфікації у сфері спеціальної педагогіки набуває особливої ваги, адже мова йде не лише про вдосконалення педагогічної майстерності, а й про готовність працювати в умовах швидкоплинних змін, використання сучасних інформаційних технологій, розширення інклюзивних практик та активного

впровадження інноваційних методів навчання і реабілітації. Нові освітні реалії формуються під впливом глобальних процесів цифровізації, гуманізації та інтеграції освітніх систем, а також викликів, що постали внаслідок соціальних і політичних подій останніх років, зокрема війни, міграційних процесів, економічної нестабільності. В таких умовах суспільство очікує від фахівців високого рівня готовності до професійного саморозвитку, здатності до міждисциплінарної взаємодії та активної участі в інноваційних практиках [1, с. 279].

Підвищення кваліфікації сурдопедагогів у сучасних умовах має враховувати багатовимірність їхньої діяльності, що поєднує освітні, виховні, реабілітаційні та консультативні функції. Від педагога очікують не лише високої професійної компетентності у володінні методиками навчання дітей з порушеннями слуху, а й здатності ефективно використовувати можливості засобів слухопротезування, цифрові платформи для дистанційного навчання, альтернативні та додаткові засоби комунікації. Тому актуальною потребою стає системне оновлення програм підвищення кваліфікації, які б інтегрували сучасні наукові знання з практичними технологіями педагогічної взаємодії [2, с. 292].

З огляду на сучасні тенденції, важливим завданням є переорієнтація післядипломної освіти для сурдопедагогів від традиційних форм до більш гнучких, особистісно орієнтованих і компетентнісно спрямованих моделей. Це передбачає створення умов для безперервного професійного розвитку, що може реалізовуватися через онлайн-курси, вебінари, інтерактивні платформи, практичні майстер-класи, супервізійні сесії. Такі форми дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб конкретного фахівця, враховувати його досвід, стиль роботи, запити та індивідуальні професійні траєкторії.

Актуальною потребою виступає розвиток міждисциплінарних знань сурдопедагога. В умовах інклюзії він має взаємодіяти з різними фахівцями (психологами, логопедами, вчителями-дефектологами, реабілітологами, лікарями-отоларингологами, нейропсихологами, аудіологами). Така співпраця вимагає розуміння не лише педагогічних, але й медико-психологічних аспектів

розвитку дітей з порушеннями слуху та аудіології. Система підвищення кваліфікації має створювати можливості для формування компетентностей у сфері командної роботи, консультування сімей, інтеграції педагогічних та реабілітаційних підходів [4, с. 19].

Окремого значення набуває готовність сурдопедагога працювати в умовах цифровізації освіти. Використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ, мобільних додатків для розвитку слухового сприймання та мовлення дітей, технологій відеосупроводу та онлайн-консультацій вимагає відповідної підготовки. Часто сурдопедагоги відчувають труднощі у застосуванні цих засобів, що зумовлює потребу в цілеспрямованих програмах підвищення кваліфікації, орієнтованих на цифрову грамотність і педагогічний дизайн навчальних матеріалів. Це дозволить не лише урізноманітнити освітній процес, а й підвищити його доступність для дітей з порушеннями слуху.

Не менш важливою потребою є посилення уваги до соціально-емоційної складової професійної підготовки. Сурдопедагоги зустрічаються з великим навантаженням, працюють у ситуаціях емоційної напруги, що пов’язано з труднощами дітей у спілкуванні, високими очікуваннями батьків, складними життєвими обставинами сімей тощо. Система підвищення кваліфікації має включати елементи психоемоційної підтримки педагогів, навчання технік саморегуляції, профілактики професійного вигорання, розвитку стресостійкості та резильєнтності. Це важливо, адже здатність сурдопедагога зберігати емоційний баланс і ресурсність безпосередньо впливає на ефективність його роботи [3].

У контексті нових освітніх реалій, пов’язаних із розширенням інклюзивних практик, особливої ваги набуває компетентність у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху. Сурдопедагог має володіти знаннями про організацію навчального середовища, адаптацію програм, диференціацію завдань, формування індивідуальних освітніх траєкторій. Підвищення кваліфікації в цій галузі допоможе педагогу не лише виконувати корекційно-розвиткову роботу, а й ефективно інтегрувати дітей з порушеннями слуху у

загальноосвітнє середовище, забезпечуючи їм рівні можливості.

Особливої уваги в підготовці сурдопедагогів заслуговує вивчення зарубіжного досвіду, ознайомлення з новітніми методиками слухопротезування, раннього втручання, розвитку слухового сприймання й мовлення дітей з порушеннями слуху, що є важливим напрямом підвищення кваліфікації. Сучасна система має передбачати можливості академічної мобільності, участі у міжнародних конференціях, тренінгах, обміну досвідом з колегами інших країн. Це сприяє оновленню педагогічної практики, інтеграції України у світовий освітній простір [5, с. 17].

Не можна залишити поза увагою й нормативно-правовий аспект. Сурдопедагог має бути добре обізнаний з чинним законодавством й підзаконними актами щодо інклюзивного навчання, захисту прав дітей з інвалідністю, стандартів спеціальної освіти. Система підвищення кваліфікації повинна забезпечувати постійне оновлення знань у цій сфері, оскільки законодавчі зміни відбуваються досить динамічно і саме від їх розуміння залежить якість реалізації спеціального навчання та інклюзивної політики на практиці.

Таким чином, актуальні потреби системи підвищення кваліфікації сурдопедагогів зумовлюються як глобальними освітніми змінами, так і специфікою роботи з дітьми, які мають порушення слуху. Йдеться про необхідність інтеграції інноваційних технологій, розвитку цифрової компетентності, міждисциплінарної взаємодії, формування інклюзивної компетентності, забезпечення емоційної підтримки педагогів, ознайомлення з міжнародним досвідом і нормативними змінами. Лише створення гнучкої, багатовекторної та безперервної системи підвищення кваліфікації здатне забезпечити готовність сурдопедагога до ефективної роботи в нових освітніх реаліях. Це дозволить не лише підвищити якість навчання дітей з порушеннями слуху в умовах спеціальної освіти та інклюзивного навчання, а й сприятиме реалізації принципів гуманізації, рівних можливостей та безбар’єрності у сучасному суспільстві.

Список літературних джерел.

1. Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2019). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкіллі: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Симоненко О.І., 279 с. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/729747/

2. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика: монографія. Д. Пороги. 2013. 292 с.

3. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text.

4. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти в Україні.1918–1941 рр.: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К. 2004. 19 с.

5. Шевченко В.М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К. 2006. 17 с.

Якимчук Ганна Василівна,
наукова співробітниця,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,
м. Київ, Україна

ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В КОМПЛЕКСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОЦІНЦІ РОЗВИТКУ ОСОБИ

Мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією, тому взаємопов’язаність і взаємозумовленість мовлення і загальним психічним розвитком незаперечні. Слід сказати, що емоційно-вольовий і особистісній компоненти у розвитку і функціонуванні дитини невіддільні від психомовленнєвого. Саме тому психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з

особливими освітніми потребами є комплексною і охоплює згадані сфери: мовленнєву, когнітивну, емоційно-вольову. Проте виокремлення їх у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи [2, Додаток 5] не має означати ізольованості їхнього становлення, розвитку і функціонування. Цілісний погляд на особливості інтелектуального, мовленнєвого, емоційно-вольового і особистісного розвитку дитини з тим чи іншим психофізичним порушенням дає можливість правильно кваліфікувати це порушення, виявити типові прояви та взаємозв'язки між труднощами і відмежувати від інших порушень розвитку.

Якщо говорити про методичні засади вітчизняної психолого-педагогічної діагностики порушень мовлення, слід сказати, що слугує вона, насамперед, завданню диференційованої їх оцінки і подолання.

Причини мовленнєвого порушення, його глибинний механізм, характер, структура, особливості вторинної затримки психічного розвитку на тлі мовленнєвого недорозвинення, прогноз щодо корекції — усе це з'ясовується під час діагностики і не може обмежуватися описом виключно індивідуальних особливостей розвитку і труднощів дитини у відриві від встановлення діагнозу, що пропонується новими підходами, пов'язаними із широким запровадженням інклюзивної форми навчання дітей з психофізичними порушеннями [1].

Будь-яке порушення розвитку тою чи іншою мірою впливатиме на успішність навчання у школі, що власне і визначить категорію (типи) особливих освітніх потреб (труднощів). Наявність функціональних мовленнєвих труднощів, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей, може бути найбільш помітною навіть не для спеціаліста, але потребує обов'язкового з'ясування причин їх виникнення і прогнозу щодо усунення.

На нашу думку, ефективне подолання мовленнєвого порушення вимагає від фахівця розуміння його первинної природи, вторинних симптомів, які обумовлені системною мозковою організацією вищих психічних функцій, характеру детермінації з первинним дефектом. Це можливо встановити лише за умови проведення ретельної діагностики.

Розглянемо стисло засадничі положення вітчизняної діагностики порушень мовленнєвого розвитку необхідні для коректного встановлення первинного діагнозу і уникнення діагностичних помилок.

Психомовленнєва діяльність розглядається науковцями як поліфункціональний процес, пов'язаний з усіма психічними функціями (Є.Ф. Соботович, Е.А. Данілавічютє, Ю.В. Рібцун, Л.І. Трофименко). В основі засвоєння мовлення лежать психічні процеси, що функціонують і розвиваються у взаємодії з ним. Тому порушення мовлення не може розглядається як ізольоване порушення. Сама ж мовленнєва недостатність являє собою сукупність ознак різної етіології, структури, інтенсивності прояву, динаміки подолання. При цьому недостатність окремих психологічних механізмів та структурних компонентів психічної діяльності різною мірою ускладнює мовленнєве недорозвинення.

Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності якісно змінюється при порушенні інтелектуального розвитку дитини. Ідеться про мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії, генералізацію, прогнозування, контроль, утримання складної структури виконуваних дій, мисленнєві операції сукцесивного та симультанного аналізу і синтезу тощо. На цьому тлі психологічні механізми мовлення неминуче порушуються, що призведе до вторинного порушення мовленнєвої функції [3]. Так визначають типові маркери вторинності мовленнєвого недорозвинення [3]: наближеність віку мовленнєвого розвитку дитини до інтелектуального віку; відсутність диспропорції між виконанням рівноцінних за складністю завдань на вербальному та невербальному рівні; несприйнятливість до мір допомоги; нездатність до логічного перенесення (застосування здобутих способів дій в роботі з новим діагностичним матеріалом) тощо.

В процесі діагностування тяжких порушень мовлення первинного генезу виявлятимуться вторинні нашарування когнітивних, емоційно-вольових, фізичних, освітніх, особистісних, поведінкових труднощів. Потребуватимуть уваги особливості формування і функціонування окремих психологічних

механізмів та структурних компонентів, що забезпечують мовленнєву діяльність. Складнощі розмежування інтелектуального і мовленнєвого порушення тут полягають в недорозвиненні вербального інтелекту дитини з тяжкими порушенням мовлення, специфічних особливостях мисленнєвої діяльності, недостатності окремих психічних функцій, які маскують актуальні можливості дітей. Проте потенційні можливості розвитку і навчання, сприйнятливість до мір допомоги, здатність до логічного перенесення, здатність до активності у вирішенні поставлених завдань, достатній рівень працездатності зберігатимуться.

Отже, психолого-педагогічна оцінка стану мовленнєвого розвитку дитини має бути спрямована на співставлення інтелектуальних і мовленнєвих можливостей дитини. Першочергово з'ясовується рівень актуального і потенціал інтелектуального розвитку дитини, визначається ступінь розуміння динитою зверенного мовлення. Відповідно до цього пропонується діагностичний матеріал певної складності і міри допомоги у процесі його виконання.

Список літературних джерел.

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавічютє Е. А. та ін.. 2021. 200 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf

2. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова КМУ від 21 липня 2021 р. № 765. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text (дата звернення: 17.10.2025).

3. Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання): методичний посібник / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г.

Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2024. 86 с.

Olha Khrystiuk
Graduate Student, M.S. in Special Education (B–2) Candidate
Touro University, New York, USA

INDIVIDUALIZATION THROUGH PEER MODELING IN SMALL INCLUSIVE GROUPS: SUPPORTING COMMUNICATION, SOCIAL, AND SELF-HELP SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM

Abstract

Inclusive preschool education plays a crucial role in supporting the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), yet educators still face challenges in balancing individualization and social participation. Numerous studies highlight that children with ASD often struggle to initiate social interactions, use verbal communication, and engage in cooperative play [2; 3]. These difficulties can limit their inclusion and independence in classroom settings.

Peer-mediated instruction and intervention (PMII) is recognized as one of the most effective evidence-based practices for promoting social and communication skills among children with ASD [4]. Peer modeling, as a form of PMII, allows children to learn through natural interaction with typically developing peers. Structured peer play in inclusive preschool classrooms can enhance engagement among children with autism and encourage cooperative participation among peers. Individualized instruction and peer-based strategies are essential for inclusive learning environments [1].

The following sections describe how this approach was implemented and observed in an inclusive Pre-K classroom and summarize outcomes for both children with ASD and their neurotypical peers.

Peer Modeling as an Inclusive Strategy

Peer modeling was intentionally embedded across daily routines: during

morning circle, early literacy lessons, snack time, and transitions. Typically developing peers were paired with children with ASD to model greetings, turn-taking, requesting, cleaning up, and self-help routines such as handwashing or organizing materials. Teachers reinforced positive behaviors through praise, visuals, and gentle prompts, aligning with Universal Design for Learning (UDL) principles.

Peer modeling in this classroom took several forms. In some activities, the teacher provided direct demonstrations followed by peer imitation and feedback. In others, typically developing peers were encouraged to take leadership roles, modeling appropriate language, behaviors, and social interaction for classmates with autism. This approach appeared to foster greater confidence and empathy among neurotypical peers, while providing natural opportunities for children with ASD to practice communication and self-help routines in a supportive, play-based environment, based on classroom observation data. These patterns are consistent with previous research on structured peer interaction in inclusive preschool settings [2; 3].

Additional Forms of Peer Modeling in Inclusive Practice

Peer modeling was not limited to one method or setting. In the classroom, several complementary forms were applied depending on the activity and the child's needs. Direct peer modeling involved short demonstrations by typically developing children during circle time or small-group lessons. Embedded modeling occurred naturally throughout daily routines—such as clean-up, transitions, or snack time—providing frequent and authentic practice opportunities. Peer-assisted learning was used during early literacy and math centers, where partners worked together on shared goals, encouraging verbal communication and cooperation [3].

In some cases, short video peer models were used to reinforce behaviors visually, supporting children with strong visual learning preferences. This variety of approaches allowed the teacher to maintain flexibility while ensuring that every child had meaningful social and communication models throughout the day. When combined, these forms of peer modeling created a balanced system that promoted both independence and connection within the inclusive classroom [4].

Observed Outcomes

Over time, children with ASD showed noticeable improvements in communication, engagement, and emotional regulation. They began to use more gestures and words to express needs, participated actively in group play, and followed routines more independently. Incidents of challenging behaviors such as crying, screaming, and tantrums decreased as children gained new tools to communicate and self-regulate [2].

Typically developing peers demonstrated visible social growth. They became more empathetic, patient, and attentive to others' needs during play and cooperative activities. The opportunity to serve as helpers and role models fostered a genuine sense of confidence, empathy, and shared responsibility within the group, as evidenced by daily classroom observations. The classroom climate became more collaborative and emotionally safe, and both groups of children benefited from a shared sense of accomplishment and belonging, reflecting the broader trends in research on peer-mediated practices in early childhood classrooms [1; 4].

Conclusion

Peer modeling within small inclusive groups provides powerful opportunities for children with autism to learn communication, social, and self-help skills in natural settings. Classroom observations indicate that structured peer interactions can reduce challenging behaviors while increasing participation, confidence, and independence. At the same time, typically developing peers benefit through strengthened empathy, patience, and leadership—skills essential for building inclusive classroom communities.

This dual impact highlights peer modeling as an effective and sustainable approach for inclusive early childhood education. It not only supports children with ASD in achieving developmental goals but also cultivates social responsibility and acceptance among their peers. Future work should focus on developing systematic frameworks and teacher training modules to expand the use of peer modeling as an evidence-based practice across diverse preschool contexts, helping educators implement inclusion not as a program, but as a shared classroom culture.

REFERENCES

1. Bryant, B. R., Bryant, D. P., Smith, D. D. Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2019. 504 p.

2. Jin, H. et al. Effectiveness of Peer-Mediated Intervention on Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. Translational Pediatrics. 2022. Vol. 11, № 5, P. 663-675. DOI:10.21037/tp-22-110

3. Lee, Y., Gallup, J., Perihan, C., Fan, Y. Peer-Mediated Intervention's Effectiveness for Students with Autism Spectrum Disorder. Education Research: Theory and Practice, 2024. Vol. 35, № 4, P. 201-218.

URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1450043.pdf.

4. Sam, A., AFIRM Team. Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII) – EBP Brief Packet. Chapel Hill: University of North Carolina, 2015.

Олег Хотенюк,

аспірант ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ , Україна

ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України зумовлюють необхідність переосмислення ролі керівника закладу освіти як суб'єкта управління, здатного забезпечити реалізацію принципів інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта стала одним із ключових напрямів державної освітньої політики, що орієнтується на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, стану здоров'я, соціального чи культурного походження. У цьому контексті постає потреба у формуванні нової управлінської парадигми — інклюзивного менеджменту, який поєднує соціальну чутливість, лідерство, стратегічне бачення та ефективну організацію освітнього процесу.

Інклюзивний менеджмент у закладі освіти розглядається нами як комплекс управлінських дій, спрямованих на створення умов для успішного навчання,

розвитку і соціалізації всіх учасників освітнього процесу [2, 3, 4]. Це багатовимірне явище, що охоплює педагогічний, психологічний, соціальний і адміністративний компоненти. Керівник закладу освіти виступає ключовою фігурою у формуванні інклюзивної культури колективу, адже саме від його управлінських рішень залежить, чи стане заклад простором рівних можливостей [4].

У теоретичному вимірі інклюзивний менеджмент базується на таких принципах: гуманізм, партнерство, толерантність, відкритість до змін, колегіальність прийняття рішень, індивідуалізація підходів та гнучкість управлінських механізмів. Відповідно до положень «Нової української школи», керівник має бути не лише адміністратором, а й лідером освітніх змін, фасилітатором інклюзивних процесів, здатним до міжвідомчої взаємодії та координації ресурсів [4, 5].

В умовах освітніх реформ сформувалося ряд викликів, які впливають на освітній менеджмент, у тому числі щодо організації інклюзивного навчання.

Одним із головних викликів є кадрова підготовка. Багато керівників та педагогів не мають достатніх знань щодо організації інклюзивного навчання, специфіки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, формування толерантного середовища. Потреба у підвищенні кваліфікації управлінських кадрів є однією з ключових умов успішного впровадження інклюзії.

Другим викликом виступає ресурсне забезпечення. Незважаючи на позитивні зрушення, інфраструктура багатьох закладів освіти не відповідає вимогам безбар’єрності: відсутні пандуси, спеціальне обладнання, адаптовані навчальні матеріали. Керівник має забезпечити раціональне використання наявних ресурсів, залучення додаткового фінансування через партнерства, грантові програми, місцеві ініціативи.

Суттєвою проблемою є також психологічна готовність колективу. Часто педагогічні працівники мають стереотипні уявлення про інклюзію, що призводить до внутрішнього опору змінам. Завдання керівника полягає у створенні сприятливого мікроклімату, мотивації персоналу до професійного розвитку, формуванні спільного бачення інклюзивних цілей.

Додаткові труднощі створює нормативно-правова складність інклюзивного процесу. Постійні зміни у законодавстві, невідповідність між державними документами та реальними потребами закладу, складність звітності ускладнюють управлінські процедури. Тому керівник має бути компетентним у правових аспектах інклюзії, володіти навичками стратегічного планування та гнучкого реагування на зовнішні зміни.

Попри численні виклики, інклюзивний менеджмент відкриває перед керівниками закладів освіти широкі можливості для розвитку [3, 4, 5]. По-перше, впровадження інклюзивних принципів сприяє підвищенню якості освітніх послуг, адже орієнтація на індивідуальні потреби здобувачів освіти стимулює педагогів до творчого пошуку, оновлення методик і форм роботи. По-друге, інклюзивна практика створює підґрунтя для розвитку партнерства між школою, родинами, громадськістю та місцевою владою. Ефективний керівник здатен ініціювати мережеву взаємодію, формуючи коло підтримки, що підсилює ресурсну спроможність закладу. По-третє, інклюзивний менеджмент виступає інструментом розвитку корпоративної культури закладу освіти, побудованої на довірі, емпатії та взаємоповазі. Це сприяє підвищенню мотивації працівників, зниженню конфліктності та формуванню позитивного іміджу навчального закладу. Особливу роль відіграють цифрові технології, які розширюють можливості адаптації освітнього процесу: онлайн-платформи, інтерактивні матеріали, дистанційні форми навчання забезпечують доступність освіти для дітей з різними потребами. Завдання керівника – інтегрувати цифрові ресурси в управлінську та педагогічну діяльність, формуючи культуру інновацій. Крім того, інклюзивний менеджмент стає підґрунтям для розвитку лідерського потенціалу самого керівника. В умовах реформ він виступає агентом змін, медіатором між різними групами учасників освітнього процесу, фасилітатором професійного зростання колективу. Таким чином, управління інклюзією вимагає високого рівня емоційного інтелекту, комунікативних умінь, стратегічного мислення та готовності до постійного самовдосконалення.

Варто зазначити, що інклюзивний менеджмент у сучасному освітньому просторі України є не лише вимогою часу, а й індикатором зрілості освітньої

системи. Виклики, що постають перед керівниками закладів освіти, – кадрові, ресурсні, нормативні, психологічні – одночасно виступають і можливостями для якісного оновлення управлінських практик. Ефективне управління інклюзивним середовищем передбачає інтеграцію гуманістичних цінностей, інноваційних підходів, партнерської взаємодії та стратегічного лідерства [4].

Формування інклюзивної культури закладу освіти має стати основою управлінських дій керівника, адже саме від його бачення, компетентності та здатності об'єднувати колектив залежить успішність освітніх реформ і створення школи, відкритої для кожної дитини.

Інклюзивний менеджмент в умовах освітніх реформ є стратегічним напрямом розвитку української освіти. Його ефективність визначається здатністю керівників освітніх закладів:

- забезпечувати рівні можливості для всіх учнів;
- створювати підтримувальне та безпечне середовище;
- впроваджувати інноваційні управлінські технології;
- діяти як агенти соціальних змін.

Отже, інклюзивний менеджмент є не лише управлінською технологією, а й ціннісною парадигмою, що відображає гуманістичний характер сучасних освітніх реформ.

Список літературних джерел.

1.Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017). (Зі змінами та доповненнями).

2. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (Розпорядження КМУ від 14.04.2021 р. № 366-р).

3. Кравченко, С. В. (2022). Управління інклюзивним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3*(117), 23–31.

4. Хотенюк, О. (2025). СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО

НАВЧАННЯ. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *118*(2), 180-192. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.238

5. Ярмола, Н. А., Тороп, К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами/ Ярмола, Н. А., Тороп, К. С.//Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. – 2021. – № 40. – С. 99-106

Ігор Хотенюк,
аспірант Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України,
Київ, Україна

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У СУПРОВОДІ ВПО-РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна українська освіта функціонує в умовах глибоких соціальних трансформацій, спричинених воєнними подіями, внутрішніми міграційними процесами та зростанням кількості дітей, які потребують особливих освітніх умов. Значна частина таких дітей є представниками родин внутрішньо переміщених осіб (ВПО), що опинилися у складних життєвих обставинах, втратили звичне соціальне середовище, а часто й доступ до стабільних освітніх і медичних послуг. Саме мультидисциплінарний підхід передбачає залучення фахівців різних профілів (педагогічних, психологічних, соціальних, медичних) для створення ефективної системи підтримки такої дитини та її родини.

Розглядаючи теоретичні засади мультидисциплінарного супроводу варто визначити основні поняття та актуальність окресленого питання. Зокрема, мультидисциплінарний (або міждисциплінарний) підхід означає залучення команди спеціалістів із різних галузей, які спільно планують, координують і реалізовують заходи підтримки дитини з ООП і її родини [2, 3, 4]. Згідно з дослідженнями, така модель супроводу має вищу ефективність ніж ізольована допомога лише одного професіонала [3]. У контексті ВПО-родин це особливо важливо, оскільки вони часто стикаються з подвійними викликами: переміщенням, адаптацією до нових умов, можливою травмою, а також потребами дитини з ООП. Таким чином, супровід має бути як освітнім і

корекційним, так і соціальним, психологічним та медичним.

В Україні функціонує нормативна база, яка передбачає створення команд супроводу дітей з ООП в загальноосвітніх закладах [1, 2]. Зокрема, Міністерство освіти і науки України (МОН) визначило, що траєкторію навчання та розвитку дітей з ООП має враховувати спеціальна команда супроводу.

Крім того, науково-педагогічні дослідження [3, 4, 5] вказують на те, що супровід родини дитини з ООП має включати психолого-педагогічний компонент. Це створює правове та методичне підґрунтя для організації мультидисциплінарної допомоги.

Забезпечення якісної освіти та всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами вимагає створення системи підтримки, що виходить за межі традиційного педагогічного підходу. Наразі актуальним стає формування комплексної, міждисциплінарної моделі взаємодії, у межах якої освітяни, психологи, соціальні працівники, медики та інші фахівці об'єднують свої зусилля для надання узгодженої, системної допомоги як дитині, так і її родині.

Мультидисциплінарний підхід є не лише методологічним принципом, а й практичною потребою сучасної інклюзивної освіти, адже дозволяє врахувати весь спектр потреб дитини з ООП: освітніх, емоційних, фізичних, соціальних та медичних. Особливе значення він має для ВПО-родин, де труднощі дитини часто поєднуються із кризовими життєвими ситуаціями дорослих, що потребують додаткової соціально-психологічної підтримки.

Аналіз наукових досліджень та публікацій, вказує на те, що питання реалізації мультидисциплінарного підходу базується на принципах партнерства, взаємодопомоги, гуманізму та індивідуалізації [3, 4, 5]. Його ефективність визначається рівнем координації дій усіх учасників освітнього процесу, гнучкістю організаційних механізмів, готовністю фахівців до командної роботи та вмінням працювати з родиною як активним учасником освітнього процесу. Відтак, формування системи мультидисциплінарного супроводу ВПО-родин дітей з особливими освітніми потребами є складним, але необхідним напрямом розвитку сучасної освіти й соціальної підтримки.

Подальший розгляд даної проблематики доцільно здійснювати через

визначення ключових компонентів супроводу, які забезпечують ефективність мультидисциплінарної взаємодії та сприяють створенню оптимальних умов для розвитку, навчання й соціалізації дітей з ООП у родинах внутрішньо переміщених осіб.

В контексті нашого дослідження було визначено наступні ключові компоненти супроводу ВПО-родин дітей з ООП:

1. Команда супроводу

До команди повинні входити представники різних сфер: педагог (асистент), психолог, соціальний педагог, корекційний педагог, медичний працівник (за потреби), батьки чи законні представники дитини.

Для ВПО-родини може бути доцільно залучати також соціального працівника або представника служби, що працює з внутрішньо переміщеними особами.

Командна взаємодія передбачає чітке розподілення ролей, регулярну координацію, планування індивідуальної програми розвитку дитини та моніторинг результатів навчання та розвитку.

2. Індивідуальна програма підтримки

Для дитини з ООП основою є розробка індивідуальної програми (ІПР) розвитку із зазначенням цілей, методів, заходів та конкретних відповідальних осіб. Для родини ВПО важливо враховувати умови переміщення, можливу психологічну травму, обмежені ресурси, мовний бар’єр чи культурні особливості.

3. Психолого-педагогічна і соціальна підтримка

Психолого-педагогічний супровід включає діагностику, корекційно-розвивальні заходи, консультування батьків, організацію партнерської взаємодії з родиною. Соціально-психологічна підтримка фокусується на адаптації дитини і родини у соціальному середовищі, формуванні навичок соціалізації, створенні безбар’єрного освітнього простору.

4. Медичний та корекційно-реабілітаційний компонент

У випадках, коли дитина має медичні чи реабілітаційні потреби (корекційно-розвивальна робота, фізична терапія тощо), важливе залучення

медичних/реабілітаційних фахівців у команду. Для ВПО-родин потрібно враховувати можливі переривання лікування чи реабілітації через переселення.

5. Перехід-та інтеграційний компонент

Дуже важливо забезпечити плавний перехід дитини з ООП та ВПО-родини в заклад освіти (дошкільний, шкільний), підтримати адаптацію до нового середовища, забезпечити взаємодію з однолітками.

6. Моніторинг і оцінка ефективності

Команда повинна встановити критерії і показники (навчальні, соціальні, психоемоційні) прогресу дитини та родини, регулярно переглядати план, коректувати заходи.

Отже, мультидисциплінарний підхід у супроводі ВПО-родин дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим і перспективним. Така модель підтримки та супроводу дозволяє забезпечити комплексну, координовану підтримку, враховуючи освітні, корекційні, психологічні, соціальні та медичні аспекти. Особливо в контексті внутрішньо переміщених осіб, де умови часто нестабільні, ресурсів обмежено – цілісна система супроводу допомагає підвищити адаптацію дитини та родини, сприяти соціалізації, навчальній успішності, покращити якість життя.

Список літературних джерел.

1. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017). (Зі змінами та доповненнями).

2. Положення про інклюзивно-ресурсний центр (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545).

3. Гордійчук О. Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (31), Issue: 61, 2015. С. 25–28.

4. Хотенюк, І. (2024). ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНІ РОДИНИ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, *1*(24), 237-248. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.251

5. Ярмола, Н. А. (2025) *Educational reforms in the education of persons with special educational needs in Ukraine* Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (26). pp. 246-255. ISSN 2313-4011

Ярмола Наталія,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ІНКЛЮЗІЯ У ДОШКІЛЛІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОНОВЛЕНОГО ЗАКОНОДАВСТВА: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

У контексті трансформації української освіти інклюзивна модель у дошкільній освіті набуває особливого значення. Законодавчі зміни, які наразі відбуваються, створюють правову базу для реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до дошкільної освіти.

У 2024–2025 рр. в Україні відбулися суттєві законодавчі зміни, які безпосередньо вплинули на систему дошкільної освіти, зокрема на впровадження інклюзивного підходу. Центральним документом у цій реформі став Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 6 червня 2024 р.**,** який набрав чинності 1 січня 2025 р. Закон визначає оновлені правові, організаційні та фінансові засади функціонування дошкільної освіти та закріплює її як важливу складову безперервної освіти. Уперше на законодавчому рівні чітко сформульовано положення про рівний доступ до дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП)**.** Документ передбачає створення безпечного, інклюзивного та доступного освітнього середовища, а також розвиток нових організаційних форм – інклюзивних і спеціальних груп, мінісадків, сімейних форм освіти. Одним із ключових нововведень стало запровадження принципу «гроші ходять за дитиною»**,** що означає адресне фінансування освітніх послуг залежно від потреб конкретної дитини, у тому числі з ООП.

Важливим кроком у розвитку інклюзивного дошкілля стало ухвалення

Постанови Кабінету Міністрів України від 26 серпня 2025 р. № 1036 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти». Ця постанова конкретизує механізми реалізації інклюзії на практиці. Зокрема, оновлений Порядок регламентує створення інклюзивних груп на підставі заяви батьків і висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), установлює граничну кількість дітей з ООП в одній групі (не більше трьох осіб) і визначає необхідність забезпечення відповідної підтримки відповідно до рівня складності освітніх потреб. Документ передбачає створення ресурсних кімнат, оновлення матеріально-технічної бази та адаптацію освітнього простору до потреб дітей з інвалідністю. Важливо, що в оновленій редакції враховано специфіку роботи закладів у воєнний та надзвичайний періоди, коли можуть застосовуватися гнучкі форми організації освітнього процесу.

Наказом МОН України від 9 грудня 2024 року затверджено Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту. У Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту визначено:

- основні принципи, завдання, підходи до формування та порядок функціонування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (далі – команда супроводу);
- значення термінів «адаптація змісту освітньої програми», «модифікація змісту освітньої програми», «оцінка потреби дитини в наданні підтримки».

Положенням про команду не передбачено розроблення закладом дошкільної освіти власного положення про команду супроводу. Команда супроводу формується персонально для кожної дитини з ООП, тому що всі члени команди володіють конфіденційною інформацією про дитину, її особливості розвитку, медичні дані тощо.

Додаткового змісту інклюзивна практика у дошкіллі набула завдяки Наказу Міністерства освіти і науки України № 474 від 20 березня 2025 р. «Про затвердження Положення про асистента дитини з особливими освітніми

потребами в закладі дошкільної освіти». Цим документом уперше на рівні нормативного акта визначено правовий статус, функції та обов'язки асистента дитини, що є важливою складовою команди психолого-педагогічного супроводу. Асистент дитини забезпечує постійну підтримку у повсякденній діяльності, допомагає адаптуватися в соціальному середовищі, сприяє ефективній комунікації з педагогами та однолітками. Запровадження цієї посади є відповіддю на практичні потреби закладів освіти і родин, які виховують дітей з ООП, і має сприяти реальній, а не формальній інклюзії.

Комплексне бачення розвитку інклюзивної освіти відображено у Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, затвердженій Міністерством освіти і науки України. У цьому документі визначено стратегічні напрями реалізації інклюзивної політики, серед яких – підвищення кваліфікації педагогів, формування толерантного суспільного ставлення до інклюзії, створення інклюзивного середовища на всіх рівнях освіти, починаючи з дошкілля. Стратегія наголошує на необхідності міжвідомчої співпраці, розвитку інфраструктури ІРЦ, удосконаленні системи фінансування та моніторингу якості освітніх послуг для дітей з особливими потребами.

Усі зазначені нормативні акти суттєво оновлюють підходи до організації дошкільної освіти. Вони розширюють можливості для закладів дошкільної освіти щодо створення інклюзивних груп, визначають сучасні вимоги до освітнього середовища, кадрового забезпечення, фінансування та партнерської взаємодії з батьками. Водночас нові документи акцентують на викликах, серед яких – потреба у фаховій підготовці педагогічних працівників, асистентів дитини та інших спеціалістів, нерівномірність матеріально-технічного забезпечення, необхідність забезпечення універсального дизайну приміщень, а також потреба у сталому фінансуванні програм інклюзивної освіти.

Однак потенціал оновленої законодавчої бази відкриває значні можливості для модернізації українського дошкілля. Запровадження нових посад, уточнення механізмів створення інклюзивних груп, фінансова підтримка закладів і стратегічне планування на державному рівні формують підґрунтя для реалізації

принципів справедливості, доступності та якості освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх потреб і можливостей.

Отже, інклюзія у дошкільній освіті в Україні сьогодні має міцну юридичну опору завдяки оновленому законодавству та стратегічним документам. Однак реальне впровадження стикається з низкою системних викликів: кадровим, фінансовим, інфраструктурним. Водночас законодавчі зміни створюють суттєві можливості для розбудови рівного доступу до освіти для дітей із особливими освітніми потребами, розвитку компетентностей педагогічних працівників та модернізації освітніх закладів. Для того, щоб потенціал інклюзії був реалізований, необхідна комплексна системна підтримка на рівнях державної політики, місцевого управління і конкретного закладу дошкільної освіти.

Список літературних джерел.

1. Верховна Рада України. (2024, 6 червня). Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX. Відомості Верховної Ради України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20

2. Кабінет Міністрів України. (2025, 26 серпня). Постанова № 1036 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти». Офіційний вісник України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1036-2025-%D0%BF

3. Міністерство освіти і науки України. (2025, 20 березня). Наказ № 474 «Про затвердження Положення про асистента дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти». Офіційний вісник України. URL: https://mon.gov.ua

4. Міністерство освіти і науки України. (2025). Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. URL: https://mon.gov.ua/news/realizatsiia-natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-v-doshkilli

5. Кабінет Міністрів України. (2024). Роз’яснення щодо впровадження оновленої системи дошкільної освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/95425