

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ**

Науково-методичний збірник

Випуск 22

Київ – 2023

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND
PSYCHOLOGY**

**EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS:
WAYS OF DEVELOPMENT**

Scientific and methodical collection

Issue 22

Kyiv - 2023

УДК 376.1+37.21

**ЗАСНОВНИК ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАЦІОНАЛЬНОЇ
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАУК УКРАЇНИ**

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 10 від 24 грудня 2022 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»
З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ № 24744 – 14684 ПР від 23.03.2021 р.

Збірник затверджено у ДАК України як фахове видання у галузі педагогічних (корекційна педагогіка) наказ МОН України № 241 від 09.03.2016 р. та психологічних наук (спеціальна психологія) наказ МОН України № 693 від 10.05.2017.

Включено до Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022).

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, Київ, вул. М.Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

тел.: (044) 468-14-81

офіційний веб-сайт: <https://spp.org.ua>

Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.

педагогіки і

Ярмаченка

України, 2023

© Інститут спеціальної

психології імені Миколи

НАПН

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор;

Заступник головного редактора:

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор;

Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор;

Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор;

Луньов Віталій Євгенійович, кандидат педагогічних наук, доцент;

Мамічева Олена Володимирівна, доктор психологічних наук, професор;

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор;

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор;

Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор;

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор;

Форостян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор;

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

Рапіна Лідія Анатоліївна, науковий співробітник.

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори. Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

Збірник присвячено апробації та впровадженню результатів наукових досліджень та практичних пошуків реалізації інноваційних підходів в освіті дітей з особливими потребами.

Адресується науковцям, практикам, студентам, всім, кому не байдужа доля дітей з особливими освітніми потребами.

UDC 376.1+37.21

FOUNDER

**MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND
PSYCHOLOGY OF THE NAES OF UKRAINE**

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 9, 21 November, 2021)

Journal established in 2000 p. Prior to 2009 p. was published under the name «Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school»

Since 2009 the journal has been published as «Education of persons with special needs: ways of development»

State registration number: KB № 24744 – 14684 ІП, 23.03.2021 p.

The collection was approved by the State Attestation Commission of Ukraine as a specialized publication in the field of pedagogical sciences (correctional pedagogy), order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 dd. 09.03.2016 and psychological sciences (special psychology) order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 693 dd. 10.05.2017.

Included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, Category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 of 10.10.2022).

EDITORIAL BOARD ADDRESS

04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology

NAES of Ukraine,

tel.: (044) 468-14-81

official website: <https://spp.org.ua>

No part, element, idea, compositional approach of this publication may be copied or reproduced in any form or by any means without the written permission of the publisher.

© Yarmachenko Institute of Special Education and
Psychology of the NAES of Ukraine, 2023

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief:

Prokhorenko Lesia Ivanivna, doctor of psychological sciences, senior researcher

Deputy Editor:

Zasenko Viacheslav Vasyliovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Dushka Alla Lukivna, doctor of psychological sciences, senior researcher;

Kobylchenko Vadym Volodymyrovych, doctor of psychological sciences, senior researcher;

Kulbida Svitlana Victorivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Lunov Vitalii Evgenievich, PhD, docent;

Mamitcheva Olena Volodymyrivna, doctor of psychological sciences, professor;

Nechyporenko Valentyna Vasylivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Panok Vitalii Hryhorovych, doctor of psychological sciences, professor;

Sokolova Hanna Borysivna, doctor of psychological sciences, professor;

Suprun Mykola Oleksiiovych, doctor of pedagogical sciences, professor;

Forostian Olha Ivanivna, doctor of pedagogical sciences, professor;

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor;

Harcharikova Teresa, PhD, docent.

TECHNICAL EDITOR

Rapina Lidiia Anatoliivna, researcher.

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citation. The Editorial Board reserves the right to edit materials. The views of the Editorial Board may be different from those of the authors of publications.

The collection is devoted to testing and implementation of research results and practical research on the implementation of innovative approaches in the education of children with special needs.

Addressed to scientists, practitioners, students, all who care about the problems of children with special educational needs.

ЗМІСТ

Катерина Кривенко. ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ВРОДЖЕНИМ НЕЗРОЩЕННЯМ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	14
Світлана Литовченко, Оксана Таранченко, Валентина Жук, Віра Литвинова, Володимир Шевченко, Ольга Вовченко. ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ (МОДУЛІ 1-3).....	33
Марина Омельченко, Тетяна Кузнецова, Катерина Світлична. ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ СЕРЕДЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	60
Олег Орлов. ВИКОРИСТАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МАГНІТНОРЕЗОНАНСНОЇ ТОМОГРАФІЇ В НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРИКЛАДИ	76
Леся Прохоренко, Денис Прохоренко. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ	87
Тетяна Скрипник, Олена Мартинчук, Наталія Софій, Наталія Бабич. КООРДИНАЦІЯ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В АСПЕКТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	103

Ганна Соколова, Катерина Кучіна. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ120

Микола Супрун, Дар'я Супрун, Катерина Чистобородова. ПСИХІЧНА ОРТОПЕДІЯ У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: МИНУЛЕ І СЬОГОДЕННЯ135

Крістіна Тороп. СПІВПРАЦЯ МІЖ ШКОЛОЮ ТА БАТЬКАМИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ146

CONTENT

Kateryna Kryvenko. TO THE PROBLEM OF STUDYING SOUND PRONUNCIATION CORRECTION IN CHILDREN WITH CLEFT LIP AND PALATE FAILURE USING INFORMATION TECHNOLOGIES14

Svitlana Lytovchenko, Oksana Taranchenko, Valentina Zhuk, Vira Litvynova, Volodymyr Shevchenko, Olga Vovchenko. THE PROGRAM OF IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF TEACHERS WHO TEACH CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN THE CONDITIONS OF THE MARITAL STATE AND RECOVERY OF UKRAINE (MODULES 1-3).....33

Omelchenko Maryna, Kuznetsova Tetyana, Svitlychna Kateryna. TO THE PROBLEM OF STUDYING CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF SECONDARY SCHOOL AGE.....60

Oleh Orlov. FUNCTIONAL MAGNETIC RESONANCE IMAGING IN NEUROPSYCHOLOGICAL RESEARCH: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EXAMPLES	76
Lesia Prokhorenko, Denys Prokhorenko. DISTANCE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: CREATION OF A MODEL	87
Tetiana Skrypnyk, Olena Martynchuk, Natalia Sofiy, Nataliia Babych. COORDINATION OF THE SUPPORT TEAM OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MANAGEMENT ACTIVITIES' ASPECTS	103
Hanna Sokolova, Kateryna Kuchina. THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF DYSGRAPHIA IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE	120
Mykola Suprun, Daria Suprun, Kateryna Chystoborodova. MENTAORTHOPEDICS IN PSYCHOCORRECTIONAL PEDAGOGY: PAST AND PRESENT	135
Kristina Torop. COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND PARENTS ASA FACTOR OF EFFECTIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	146

УДК: 373.2-056.36.36:376.1-056.264

Катерина Кривенко,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

kateryna.spth@gmail.com

Kateryna Kryvenko,

Postgraduate of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН Україн, м. Київ, Україна, вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Institute of Special Pedagogy and Psychology, named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Ukraine, 9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ВРОДЖЕНИМ НЕЗРОЩЕННЯМ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

TO THE PROBLEM OF STUDYING SOUND PRONUNCIATION CORRECTION IN CHILDREN WITH CLEFT LIP AND PALATE FAILURE USING INFORMATION TECHNOLOGIES

Анотація. У статті розглядається актуальність питання включення нових підходів в корекції звуковимови для дітей з вродженим незрощенням губи та піднебіння (далі ВНГП). Незважаючи на існуючі наукові дослідження діагностика та корекція мовлення дітей з ВНГП залишається однією із найбільш складних та недостатньо розв'язаних логопедичних проблем. Ми

наголошуємо на сучасних розширених підходах на діагностичному та корекційному етапах: використанні інструментальних методів діагностування, підключенні до корекційної програми онлайн-навчання, що йтиме на одному рівні з офлайн-роботою і не поступатиметься йому.

Мета статті полягає у теоретичному вивченні проблем корекції звуковимови у дітей з вродженим незрощенням губи та піднебіння.

У статті висвітлено наукові дослідження з питань особливостей корекційної роботи з дітьми з ВНГП. Зазначено, що для даної категорії дітей важливою є міждисциплінарна робота, особливо на етапі діагностики із підключення інструментальних методів оцінки.

У ході проведеного теоретичного дослідження визначено, що найбільший вплив для дітей з ВНГП незрощення має на звуковимову та мовленнєве дихання, що значно погіршує розбірливість мовлення.

Враховуючи, що причинами порушення звуковимови, мовленнєвого дихання може бути анатоמו-фізіологічна диспропорція велофарингеального порту, важливо задіювати інструментальну оцінку його роботи, що забезпечить успішне формування подальшої логопедичної роботи та визначити очікувані результати.

У статті визначено актуальність наукового дослідження із задіянням онлайн-формату роботи та використанням комп'ютерних технологій, що забезпечуватиме безперервність логопедичної роботи з дітьми з ВНГП.

***Ключові слова:** діти з вродженим незрощенням губи та піднебіння, велофарингеальний механізм, велофарингеальна недостатність, назальна емісія, гіперназальність, компенсаторна артикуляція, інструментальні методи діагностики, назофарингоскопія, корекція звуковимови, інтерактивні технології.*

Abstract. The article examines the relevance of using new approaches in the correction of phonetic speech for children with cleft lip and palate disorder. Despite the existing scientific research, the diagnosis and speech correction of

children with children with cleft lip and palate disorder remains one of the most complex and insufficiently solved speech therapy problems. We emphasize modern advanced approaches at the diagnostic and corrective stages: the use of instrumental methods of diagnosis, connection to the corrective program of online training, which will be at the same level as offline work and will not be inferior to it.

The purpose of the article is to theoretically study the problems of sound speech correction in children with congenital non-union of the lip and palate.

The article highlights scientific research on the specifics of correctional work with children with mental retardation. It is noted that interdisciplinary work is important for this category of children, especially at the stage of diagnosis with the use of instrumental assessment methods.

In the course of the conducted theoretical research, it was determined that the greatest impact, as a result of non-union, for children with cleft lip and palate disorder is on sound and speech breathing, which significantly worsens the intelligibility of speech.

Given that the causes of speech and speech disorders may be anatomical and physiological disproportion of the velopharyngeal port, it is important to use an instrumental assessment of its work, which will ensure the successful formation of further speech therapy work and determine the expected results.

The article defines the relevance of scientific research involving the online format of work and the use of computer technologies, which will ensure the continuity of speech therapy work with children with cleft lip and palate disorder.

Key words: *children with cleft lip and palate disorder, velopharyngeal mechanism, velopharyngeal insufficiency, nasal emission, hypernasality, compensatory articulation, instrumental methods of diagnosis, nasopharyngoscopy, speech correction, interactive technologies.*

Актуальність дослідження. Тяжкість порушення у дітей з вродженим незрощенням губи та піднебіння (далі ВНГП) потребує підключення одразу двох підходів для надання міждисциплінарної, комплексної допомоги:

- психолого-педагогічний, що полягає у пошуку технологій розвитку й корекції мовлення;
- медичний напрям стосується відновлення та реабілітацій функцій організму.

Тому на різних вікових та лікувальних етапах з дитиною з ВНГП співпрацює ряд спеціалістів різних напрямів (щелепно-лицьові хірурги, ортоданти, логопеди, ендоскопісти та інші), комплексна оцінка яких впливатиме на формування подальших лікувальних та корекційних дій.

У дітей з ВНГП спостерігаються рубцеві деформації та укорочення м'якого піднебіння, що впливає на роботу велофарингеального механізму (далі ВФМ). Цей механізм змикання і визначає якість мовлення. Оцінка роботи ВФМ безпосередньо впливає на майбутню логопедичну роботу, оскільки є кілька варіантів перебігу ситуації:

1. М'яке піднебіння визначили коротким, за допомогою візуальної, інструментальної оцінки та висновків хірургів. Як результат дитина потребує реконструктивної пластики, що в свою чергу впливає на результат майбутньої логопедичної корекції.

2. У випадку, коли ВФМ відповідає нормі – якість мовлення не залежить від розмірів ВФ простору і не потребує операції, тому логопедична робота не буде перервана хірургічним втручанням.

Високий рівень сучасних медичних технологій дає можливість проведення інструментальної оцінки роботи ВФМ у дітей з ВНГП, результати якої допоможуть визначити чітку стратегію майбутньої корекційної роботи та відповідний напрям (медичний чи психолого-педагогічний). Саме тому правильна оцінка та чітке розуміння причини порушення мовлення за допомогою методів інструментальної діагностики

допомагає нам побудувати корекційний маршрут, що однозначно буде впливати на позитивну динаміку в мовленні.

Сьогодні актуальності набирає онлайн-формат навчання, який дає можливість отримати кваліфіковану підтримку та допомогу з будь-якого місця. Фактор пандемії, військовий стан в країні, віддаленість цієї категорії дітей від логопедичної допомоги, з тої причини, що вони не зосереджені в одному місці, вимагає від нас створення умов для безперервного навчання. Дистанційне навчання з використанням інформаційних технологій забезпечує проведення безперервних логопедичних занять з учнями та підтримку сімей.

Під час організації навчальної діяльності необхідно використовувати сучасні інтерактивні технології, що позитивно впливатиме на мотиваційну складову корекційної роботи дітей з ВНГП. Оскільки це дасть змогу урізноманітнити класичний план роботи і задіяти ті сучасні інтерактивні засоби, що є пріоритетними для дітей — творчий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Сучасні розширені підходи на діагностичному та корекційному етапах – використання інструментальних методів діагностування, підключення до корекційної програми онлайн-навчання, що йтиме на одному рівні з офлайн-роботою і не поступатиметься йому, – позитивно впливають на розвиток підходів діагностики і корекції дітей з ВНГП.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема порушення звуковимови у дітей з ВНГП є актуальною в міждисциплінарній роботі та охоплює вивчення в двох напрямках (медичному, психолого-педагогічному). Провідне місце в дослідженнях психолого-педагогічного напрямку займають праці С.В. Конопляста (2010), С.Т. Сак (2010), Sell D 1999, Whiting P (1995), Gibbon FE (2002), Golding - Kushner K/ (2001), Peterson - Falzone SJ (2010), Ruscello (1991), Trost-Cardamone JE (2013) та інших. Розвиток медичних напрямів лікування та корекції є важливою частиною міждисциплінарної взаємодії. Аналіз досліджень проблеми стає предметом

активних обговорень та досліджень в працях А. В. Гулюк, І. М. Готь, І. М. Матрос-Таранець, П. І. Ткаченко, Л. В. Харьков, Л. М. Яковенко, І. Л. Чехова, R. L. Ruberg, J. W. Folkins, J. D. Clark, B. J. Williams (1981) та інших щодо відновлення цілісності артикуляційного апарату, що є первинною ланкою для формування правильної звуковимови.

Розвиток інструментальних методів в медицині щодо забезпечення нового рівня в діагностиці дітей з ВНГП знайшов своє відображення в працях таких вчених, як Diah, 2007, Isberg and Henningsson, 1987, Zajac, 2015, Chapman, Henningsson, 2008, 2006, Peterson-Falzone, 2006, 2010, Sell, 1999; Trost-Cardamone JE, 2013, Trost, 1981.

Питання розробки та застосування інтерактивних технологій для дітей з особливими потребами порушувались в працях Т. Дегтяренко, І. Жадленко, М. Орешкіна, Ю. Пінчук, 2013, О. Качуровської, 2008, О. Кукушкіна, О. Легкого, 2001, С. Миронова, 2003, Л. Черкасова, М. Шеремет, 2008, А. Юдилевич, В. Eckert, 2009, О. Conlan, 2001, Н. Lobin, 2003 та ін. Автори описували умови та особливості задіяння комп'ютерних технологій під час навчального процесу з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета статті. Теоретичне вивчення проблем корекції звуковимови у дітей з ВНГП із задіянням інструментальних методів діагностики та супровід дітей під час дистанційного навчання.

Методи дослідження. Під час дослідження використовувались наступні методи: вивчення, порівняльний аналіз, узагальнення та систематизація наукових досліджень з проблем корекції звуковимови у дітей з ВНГП.

Результати дослідження. Мовлення дітей з ВНГП характеризується назальною емісією, гіперназальністю, гіпоназальністю та компенсаторною вимовою звуків, що значно впливає на розбірливість та якість мовлення. Ці порушення є наслідком незрощення м'якого піднебіння, що після проведення хірургічного лікування впливатиме на роботу велофарингеального механізму.

Закриття велоглотки в нормі передбачає рух м'якого піднебіння, стінок глотки та стінок глотки одночасно, щоб закрити або відокремити носову порожнину від ротової порожнини. Виділяють ряд причин (структурної, нейромоторної та артикуляційної етіології), які можуть викликати порушення роботи ВФ механізму. [10]

Звичайними причинами такого невідповідного орально-назального з'єднання є ВФН і фістули. Залежно від ступеня відкриття ВФП і сили повітряного потоку може бути одночасний ротовий і носовий потік повітря або повітряний потік може бути виключно (100%) носовим.[10]

Назальна емісія — це помилка напрямку повітряного потоку, що впливає на приголосні високого тиску, які потребують ротового потоку повітря під тиском. Звичайними причинами такого невідповідного орально-назального з'єднання є ВФН і фістули. Виділення з носа (назальна емісія) має різноманітні форми, які відрізняються на сприйняття. Носовий викид може бути чутний і не чутний.[11]

Дослідженням питання етіології та корекції назальної емісії у дітей з ВНГП займалися Paterson-Falzone SJ, 2006, 2016 [9] [10] [11], Trost-Cardamone JE, 2006, 2016 [10], Karnell MP, 2006 [10], Croft CB, 1981 [4], Golding-Kushner KJ, 1995 [5], Kummer AW, 2003 [8], Henningsson GE, Isberg AM, 1986, 1991 [6] [7] та інші. Результати досліджень вчених дають нам теоретичну основу для оцінки видів назальної емісії та можливих варіантів порушень ВФМ.

Звіти Куммера та його колег (1989, 1992, 2003) продемонстрували за допомогою досліджень зображень, що порт ВФ є джерелом носової турбулентності (яку вони назвали «носовим шелестом») і що турбулентність носа пов'язана з меншими щілинами ВФ. Нетурбулентна назальна емісія генерується з більш відкритим портом ВФ. Проте, використовуючи лише дану інформацію, ми можемо надати лише суб'єктивну оцінку стосовно змикання ВФМ. Отже, вкотре наголошуємо на важливості підключення інструментальних методів дослідження для об'єктивної оцінки механізму роботи.

Назальна емісія, що має фізичну основу, може бути наслідком таких факторів:

1. Недостатність ВФ, яка спостерігається у пацієнтів із коротким м'яким піднебінням, або механічні перешкоди для замикання, що призводить до широкого поширення назальної емісії, що впливає на всі приголосні звуки, і зазвичай супроводжується гіперназальністю.

2. Некомпетентність ВФ, як при дизартрії закритої черепно-мозкової травми, при якій назальна емісія впливає на всі приголосні, але слабо реалізується, а також супроводжується можливою первазивною гіперназальністю.

3. Післяопераційні або залишкові нориці ротової порожнини, у яких ми бачимо кореляцію між розташуванням фістули та спостережуваною картиною помилок (тобто специфічними звуками, на які впливає фістула).

Дослідження Vzoch, 1997, проводилось з перцептивною оцінкою мовлення за допомогою клінічних тестів комунікативних розладів Університету Флориди резонансу та закриття ВФ. Ці тести включали вимірювання невідповідного назального викиду повітря, гіперназальності та гіпоназальності, для яких використовувався індекс 10.

Тест для визначення назальної емісії був стандартизований на 10 складових словах, кожне з яких містило або два глухих, або два дзвінки двогубі вибухові, /п/ або /б/. Нормальне створення цих 10 слів вимагає повного закриття порту ВФ. Під час цього тесту під носом суб'єкта тримають вирізану паперову паличку або стоматологічне дзеркало. Відхилення паперової пластини під час створення будь-якого тестового слова виявляє невідповідний потік повітря через ніс і, отже, вказує на неповне закриття порту ВФ. Якщо, наприклад, виявив невідповідний носовий потік повітря під час промови чотирьох із 10 тестових слів, індекс закриття ВП становив 60% або оцінка 40% недостатнього закриття.

Тест на гіперназальність був стандартизований на наборі з 10 односкладових слів, кожне з яких починалося на /б/ і закінчувалося на /и/, /к/

або /ц/. Структура запропонованого зразка слів складався з дзвінкого, губного, зімкненого звуку на початку та задньоязикових або передньоязикових звуків в кінці слова. Нормальне створення цих 10 слів вимагає повного закриття порту ВФ. У цьому тесті логопед просить випробуваного повторити кожне слово два рази. З другої спроби логопед затискає ніздрі суб'єкта. І робить перцептивне судження, порівнюючи якість першого та другого висловлювань. Нормальне створення цих 10 слів із повним закриттям порту ВФ не призводить до помітної зміни якості резонансу між умовами відкритих і закритих носків. Вважається, що слова, якість яких змінюється в умовах закритих ніздрів, виявляють порт ВФ, який був трішки відкритий під час продукування суб'єктом тестового слова. «Індекс 10» використовується для визначення відсоткового балу при правильній вимові слів та відсутності компенсаторних замінь, спричинених порушенням роботи ВФМ.

Результати дослідження та запропоновані практичні матеріали ми використовуємо для діагностики мовлення дітей з ВНГП, але наші результати є суб'єктивні і недостатні для встановлення точної характеристики ВФМ і відповідно причини виникнення назальної емісії та гіперназальності. Саме підключення міждисциплінарної роботи дасть змогу на первинних етапах діагностики визначити всі причини та шляхи корекції.

Гіперназальність, назальна емісія у дітей з ВНГП має різні причини: наслідок короткого м'якого піднебіння, що унеможлиблює змикання через анатомічну структуру; порушення використання ВФМ під час мовлення, а саме компенсаторна заміна звуків. Компенсаторна артикуляція особливо стосується вимови гортанних, фарингеальних фриктивів і зупинок, що фактично запобігає або заважає закриттю велофарингеального простору, як це вперше було задокументовано в дослідженнях Henningsson і Isberg. Оскільки ці гортанні та фарингеальні звуки виконуються під портом ВФ, вони фактично ігнорують або обходять порт і змушують його залишатися відкритим [6].

Хоча в більшості випадків гіперназальність спричинена порушенням велофарингеального механізму, джерелом також може бути досить велика фістула (Henningsson та Isberg, 1987; Shelton та Blank, 1984). Нориці також можуть сприяти розвитку велофарингеальної дисфункції або можуть збільшувати існуючий ВФ простір і, таким чином, посилювати гіперназальність (Henningsson і Isberg, 1987; Isberg і Henningsson, 1987; Karling et al., 1993). Крім того, відкривання рота, висота язика та положення спереду назад, як правило, впливають на відчуття гіперназальності (Cullinan та Counihan, 1971; Falk та Kopp, 1968; McDonald та Baker, 1951). Більш закритий рот і положення язика, підведеного вище, мають тенденцію до посилення гіперназальності.

Порушення звуковимови у дітей з ВНГП спричинено також рядом оклюзійних проблем. Ортодонтичне лікування – одне із ключових завдань у мультидисциплінарній реабілітації пацієнтів з незрошенням губи та піднебіння. Необхідність у спеціалізованій ортодонтичній допомозі зростає, і, як результат, збільшується кількість методів досліджень.

Під час компенсаторної артикуляції аберантне місце замінюється цільовим місцем або може бути створено одночасно з цільовим місцем. Компенсаторна артикуляція вивчається на ранніх стадіях опанування мовлення, і вважається, що вона є результатом стратегій, розроблених дитиною з щілиною піднебіння, щоб компенсувати структурні перешкоди, які виникають внаслідок щілин.

Компенсаторна артикуляція зазвичай зберігається навіть після фізично успішного хірургічного втручання або апаратного лікування ВФН. Тому вони можуть співіснувати з фізіологічно адекватним механізмом закриття. Виділяють різні групи компенсаторної артикуляції, залежно від місця їх утворення [6].

Вибір корекційного підходу залежить від фонетичних умінь дитини та узгодженості моделі компенсаторної помилки. Це підкреслює важливість запису зразка мовлення та ретельного його аналізу з подальшим контролем

та порівнянням. Деякі учні добре засвоюють моторно-фонетичний/традиційний підхід до корекції, тоді як іншим може знадобитися фонологічний підхід. Часто в логопедичній роботі спеціаліст поєднує два підходи.

Місце виробництва компенсаторної артикуляції реалізується або переміщується позаду цільового місця. КА вважаються дезадаптивною поведінкою, оскільки вони є замінами, які не є фонематичними; вони є девіантними замінами, більшість із них не оральні і також є девіантними у сприйнятті.

Результати досліджень учених ми використовуємо під час логопедичної діагностики роботи ВФМ, щодо ступеня впливу та очікуваних результатів корекції при недостатньому змиканні (якщо воно наявне). Дослідження Warren [12] були спрямовані на визначення взаємозв'язку між розміром області відкриття ВФ і перцептивними показниками гіперназальності пацієнтів і назального викиду повітря. Результати цього дослідження показали, що отвір у ВФ порту розміром лише 10-20 мм² може призвести до клінічно значущого гіперназального резонансу та порушення артикуляції.

Це вказує на важливість задіяння диференційної діагностики етіології назальної емісії та гіперназальності. Оскільки корекція може потребувати лише логопедичної діагностики, так як причиною носових викидів повітря є невміння використовувати велофарингеальний механізм, а не анатомо-фізіологічна диспропорція.

Для оцінки роботи ВФМ під час мовлення використовують інструментальні методи діагностики, що допомагають створити «моментальний знімок», який намагається зафіксувати роботу ВФМ в певний момент часу. Такі знімки, зроблені через регулярні проміжки часу, дають найбільш точну оцінку того, чи змикання мовлення ВФМ у дитини стабільне, чи воно змінюється з часом.

Двома найбільш клінічно корисними методами спостереження ВФМ під час нормального мовлення є відеоендоскопія та відеофлюороскопія. Обидва є типами досліджень зображень, які дають нам можливість співвіднести те, що ми бачимо (закриваюча діяльність ВФМ), з тим, що ми чуємо (характеристики сприйнятого мовлення). Ця кореляція, у свою чергу, допомагає підтвердити або змінити діагностичні передчуття, отримані з оцінки перцептивного мовлення.[10]

Оцінку анатомічних і фізіологічних параметрів велофарингеальної (далі ВФ) функції найкраще можна зробити за допомогою назофарингоскопії. Інструментальне дослідження дає інформацію про функціонування порту ВФ щодо рухливості м'якого піднебіння, відповідності його руху, передньо-задньої ширини між піднебінням і задньою стінкою глотки, ступеню симетричності бічних стінок, а також наявності задньої стінки глотки та положення всіх сторін ВФМ відносно центральної точки змикання механізму. Фіксація роботи ВФМ відбувається, коли учень вимовляє зразки мовлення (склади, слова, речення). [13]

Оцінка роботи велофарингеального механізму досягається за допомогою підходу міждисциплінарної команди. Результати дослідження впливають на вибір методів лікування чи корекції та подальший план роботи з логопедом. На рекомендації логопеда щодо подальшої роботи з учнями, що проходять назофарингоскопію, потрібно звернути увагу насамперед. Логопедична оцінка є суб'єктивною і недостатньою для встановлення точної характеристики змикання ВФ механізму і його впливу на мовлення. Тому ми наголошуємо на важливості міждисциплінарної роботи та підключення інструментальних методів на етапі діагностики, процес і результати яких досі залишаються недоступними логопеду.

Порушення роботи ВФ механізму призводить до гіперназальності, назальної емісії та розвитку компенсаторної артикуляції звуків, що разом може значно погіршувати розбірливість мовлення.

Процедура з проведенням назофарингоскопії відбувається за участю логопеда, хірурга та ендоскопіста. Причому логопед відіграє головну роль в оцінці змикання ВФМ. Важливим етапом у підготовці до процедури є логопедична діагностика та підбір відповідного мовленнєвого матеріалу, що використовуватиметься під час майбутньої оцінки.

За результатами діагностики логопед визначає чи потребує учень додаткової підготовки в постановці відповідних звуків та їх автоматизації на рівні складів та слів, чи готовий провести процедуру без додаткових занять. Оскільки неправильна (компенсаторна) вимова звуків може показати хибні результати роботи ВФМ та його анатомо-фізіологічної пропорції її структур. Тому важливо досягти наближеної, правильної артикуляції, починаючи з найпростіших звуків, звуків раннього онтогенезу, перед тим, як переходити до інструментальної діагностики.

Логопед під час процедури подає матеріал з використанням різних груп звуків на рівні складів, слів та простих речень. Після процедури, використовуючи отриманий відеофайл, логопед робить стопкадри, фіксуючи сам процес змикання під час виконання завдань, що були запропоновані спеціалістом.

У своїх дослідженнях Крофт описав чотири моделі змикання ВФМ, на основі відносного внеску руху переміщення вгору та назад, бічних стінок глотки, що рухаються всередину, і задньої стінки глотки, що рухається вперед:

1. корональний (у якому велум є основним двигуном)
2. сагітальний (в якому бічні стінки глотки є основним двигуном)
3. циркулярний (в якому внесок руху від велум та бічні стінки глотки приблизно рівний)
4. циркулярний з хребтом Пассаванта (в якому всі сторони роблять приблизно рівний внесок у закриття).

Визначити тип змикання можна за допомогою аналізу відеоматеріалу дослідження. Визначений тип змикання не впливає на хід логопедичної

корекції, але може бути важливим внеском в подальший хід хірургічного лікування. Це демонструє важливість підключення інструментальних методів діагностики і роботи міждисциплінарної команди під час роботи з дітьми з ВНГП.

Оцінка роботи ВФМ є актуальною під час первинної діагностики мовлення дітей з ВНГП, а також на проміжних етапах корекційної роботи. Результати дослідження продемонструють наявність або відсутність роботи ВФМ під час мовлення.

Важливо зазначити, що інструментальна оцінка має лише обмежену інформативну цінність і не може замінити комплексної логопедичної оцінки мовленнєвих параметрів. Вони є двома доповнювальними компонентами загальної діагностики роботи велофарингеального механізму [10]. Дисфункція ВФ механізму турбує лише якщо відмічається порушення мовлення, і тому перцептивна логопедична оцінка є вищою за інструментальну діагностику [9]

Отже, підсумовуючи, зазначаємо, що діти з ВНГП потребують включення інструментальних методів для диференційної діагностики причин назальної емісії та гіперназальності. Її результати допоможуть побудувати правильний шлях корекції.

Логопедична робота з дітьми з ВНГП має довготривалий процес, оскільки має багатовекторну направленість роботи та важливість постійної взаємодії на різних вікових та лікувальних етапах.

Останніми роками розвиток інтерактивних технологій набирає обертів і все більше задіюється в навчальній роботі з дітьми. Для дітей з ВНГП, які потребують задіяння спеціальних методів логопедичної роботи, та які перебувають у різних регіонах країни, дистанційна робота є однією з форм організації безперервного навчання, що впливатиме та позитивні результати розвитку мовлення. Онлайн-робота забезпечує проведення занять, задіюючи дітей в різних форматах роботи: групова, індивідуальна співпраця, міні-групи, проведення навчальних лекцій для батьків.

Питання використання інтерактивних технологій розкриваються в роботах таких науковців: Н. Глазкова, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, Ю. Сакуліна, В. Синьов, І. Федоренко, М. Шеремет, В. Eckert, O. Conlan, H. Lobin та ін.

Задіяння інтерактивних технологій у роботі з дітьми з ВНГП та їхніми батьками з метою колекції звуковимови та надання просвітницької інформації є інноваційною формою підтримки, яка об'єднує традиційні методи супроводу з інформаційними та інтерактивними технологіями. Проте є фактори, що можуть стати на заваді отримання логопедичної корекції в дистанційному форматі, а саме: місце проживання, стан здоров'я та можливість використання інтерактивних засобів.

М. Шеремет і О. Качуровська у своїх дослідженнях розкривають актуальність використання комп'ютерних технологій для корекції порушень мовлення у молодших школярів, що підвищує мотивацію до оволодіння знаннями і сприяє розвитку творчих здібностей [3].

О. Легкий зазначав перевагу використання інтерактивних технологій у можливості індивідуалізації та забезпечення відповідного темпу, способу засвоєння знань для дитини і можливості самостійної роботи [1].

С. Миронова визначає інтерактивні технології як засіб отримання та поглиблення знань, розвиток здібностей учнів, їх інтересів, умінь, навичок [2].

Інтерактивні технології слугують потужним засобом, за допомогою якого дитина з ВНГП матиме змогу завжди отримувати кваліфікаційну допомогу спеціалістів за різних умов. Головною задачею задіяння інтерактивних технологій та дистанційної форми навчання є створення і застосування відповідних методик і стратегій, які враховують індивідуальні особливості розвитку мовлення дітей з ВНГП та вікові особливості.

Запропонована форма роботи пристосовується до умов сьогодення та забезпечує безперервність зв'язку спеціалістів з учнями. Але використання

комп'ютерних технологій у корекційній роботі має не вирішальне значення, а слугує лише доповненням та форматом організації логопедичної роботи з

дотриманням всіх умов та особливостей, враховуючи індивідуальні та вікові особливості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що проблема діагностики і корекції мовлення дітей з ВНГП залишається недостатньо розв'язаною. Для дітей з ВНГП логопедична робота може бути довготривалою, тому забезпечення чіткої діагностики причин виникнення компенсаторних звуків, назальної емісії дає можливість формування корекційної програми з дотриманням особливостей анатомо-фізіологічної будови та зазначенні очікуваних результатів. Підключення інструментальних методів, а саме назофарингоскопії, слугує значним доповненням до логопедичного заключення та загальної оцінки роботи велофарингеального механізму.

Для досягнення мети безперервної підтримки та логопедичної роботи зазначаємо, що одним із способів організації логопедичної роботи з учнями є онлайн-формат навчання, що забезпечить отримання корекційної роботи у дистанційному режимі. Використання під час цього інтерактивних технологій дає можливість підвищити мотивацію та пізнавальні інтереси до отримання знань учнями, а також забезпечить організацію і подачу матеріалу з використанням цифрових технологій для логопеда.

Література

1. Легкий О. (2001). Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 20 с.
2. Миронова С. П. (2003). Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. Дефектологія. № 3. С. 42–44.
3. Шеремет М. К., & Качуровська О. Б. (2008). Методичні рекомендації щодо корекції порушень мовлення молодших школярів засобами

комп'ютерних технологій. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наук. праць. Вип. 9. С. 147.

4. Croft CB, Shprintzen RJ, & Rakoff SJ. (1981). Patterns of velopharyngeal valving in normal and cleft palate subjects: A multiview videofluoroscopy and nasendoscopic study. *Laryngoscope* 91:265–271

5. Golding-Kushner KJ. (1995). Treatment of articulation and resonance disorders associated with cleft palate and VPI. In RJ Shprintzen, J Bardach (Eds): *Cleft palate speech management: A multidisciplinary approach*. St. Louis, Mosby, pp 327-351.

6. Henningsson GE, & Isberg AM. (1986). Velopharyngeal movement patterns in patients alternating between oral and glottal articulation: clinical and cineradiographical study. 23:1–9.

7. Henningsson GE, & Isberg AM. (1991). A cineradiographic study of velopharyngeal movement for deviant versus non deviant articulation. *Cleft Palate* 28:115-117

8. Kummer AW, Briggs MA, & Lee L. (2003). The relationship between the characteristics of speech and pharyngeal gap size. *Cleft Palate-Craniofac J* 40:590-596.

9. Paterson-Falzone SJ, Hardin-Jones MA, & Karnell MJ. (2010). *Cleft palate speech*, ed 4. St. Louis, Mosby.

10. Paterson-Falzone SJ, Trost-Cardamone JE, & Karnell MP. (2006). *The clinician's guide to treating cleft palate speech*.

11. Peterson-Falzone, PhD, Judith Trost-Cardamone, PhD, Michael P. Karnell, PhD & Mary A. Hardin-Jones (2016). *The Clinician's Guide to Treating Cleft Palate Speech*, 2nd Edition

12. Wanner DW, Dalston RM, & Morr KE. (1986). The speech regulating system: temporal and aerodynamic responses to velopharyngeal inadequacy. *J Speech Hear Res* 32:566-575.

13. Williams WN, & Eisenbach CR. (1981). Assessing VP function: the lateral still technique vs. cinefluorography. *Cleft Palate*; 18:45–50.

References

1. Lehkyi O. (2001). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykorystannia kompiutera v spetsialnii shkoli [Organizational and pedagogical conditions of computer use in a special school]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. Kyiv, 20 s. [in Ukraine].
2. Myronova S. P. (2003). Vykorystannia kompiutera u korektsiinomu navchanni ditei z vadamy intelektu. [Using a computer in remedial education of children with intellectual disabilities]. Defektolohiia. № 3. S. 42–44. [in Ukraine].
3. Sheremet M. K., & Kachurovska O. B. (2008). Metodychni rekomendatsii shchodo korektsii porushen movlennia molodshykh shkolariv zasobamy kompiuternykh tekhnolohii. [Methodical recommendations for the correction of speech disorders of younger schoolchildren using computer technologies]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova : zbirnyk nauk. prats. Vyp. 9. S. 147. [in Ukraine].
4. Croft CB, Shprintzen RJ, & Rakoff SJ: Patterns of velopharyngeal valving in normal and cleft palate subjects: A multiview videofluoroscopy and nasendoscopic study. *Laryngoscope* 91:265–271, 1981. [in English].
5. Golding-Kushner KJ: Treatment of articulation and resonance disorders associated with cleft palate and VPI. In RJ Shprintzen, J Bardach (Eds): *Cleft palate speech management: A multidisciplinary approach*. St. Louis, 1995, Mosby, pp 327-351. [in English].
6. Henningsson GE, & Isberg AM. Velopharyngeal movement patterns in patients alternating between oral and glottal articulation: clinical and cineradiographical study. *Cleft Palate J* 1986; 23:1–9. [in English].
7. Henningsson GE, & Isberg AM: A cineradiographic study of velopharyngeal movement for deviant versus non deviant articulation. *Cleft Palate* 28:115-117, 1991. [in English].
8. Kummer AW, Briggs MA, & Lee L: The relationship between the characteristics of speech and pharyngeal gap size. *Cleft Palate-Craniofac J* 40:590-596, 2003. [in English].

9. Paterson-Falzone SJ, Hardin-Jones MA, & Karnell MJ: Cleft palate speech, ed 4. St. Louis, 2010, Mosby. [in English].
10. Paterson-Falzone SJ, Trost-Cardamone JE, Karnell MP, et.al: The clinician's guide to treating cleft palate speech. St. Louis, 2006, Mosby-Elsevier, 2006. [in English].
11. Peterson-Falzone, PhD, Judith Trost-Cardamone, PhD, Michael P. Karnell, PhD and Mary A. Hardin-Jones, PhD: The Clinician's Guide to Treating Cleft Palate Speech, 2nd Edition, 2016. [in English].
12. Wanner DW, Dalston RM, Morr KE, et al.: The speech regulating system: temporal and aerodynamic responses to velopharyngeal inadequacy. J Speech Hear Res 32:566-575, 1986. [in English].
13. Williams WN, & Eisenbach CR. Assessing VP function: the lateral still technique vs. cinefluorography. Cleft Palate J 1981; 18:45–50. [in English].

УДК 37.013:376

Світлана Литовченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: svetalitovchenko@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-0001-4667

Researcher ID [GLS-3925-2022](https://publons.com/author/11111111111/)

Svitlana Lytovchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Head of the Department of Education for Children with Hearing Impairments

Оксана Таранченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: ukreditor@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0002-5908-3475

Researcher ID [P-69021-2016](https://publons.com/author/11111111111/)

Oksana Taranchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Chief Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Валентина Жук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

Researcher ID [Q-1331-2016](https://publons.com/author/11111111111/)

Valentina Zhuk,

Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy), Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Віра Литвинова,

старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: surdovera@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0001-6014-184X

[Researcher ID P-6431-2016](#)

-

Vira Litvynova,

Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Володимир Шевченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: shevchenko_volodumur@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-0119-3206

[Researcher ID P-8760-2016](#)

Volodymyr Shevchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Ольга Вовченко,

доктор психологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху

E-mail: olgawow4enko@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0002-4399-0118

[Researcher ID P-9297-2016](#)

Olga Vovchenko,

Doctor of Psychological sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Education of Children with Hearing Impairments

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна,

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv,
Ukraine 9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ
НАВЧАЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ ТА ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ (МОДУЛІ 1-3)**

**THE PROGRAM OF IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF
TEACHERS WHO TEACH CHILDREN WITH HEARING
IMPAIRMENTS IN THE CONDITIONS OF THE MARITAL STATE AND
RECOVERY OF UKRAINE (MODULES 1-3)**

Анотація. Згідно з чинним законодавством педагогічні і науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свою кваліфікацію; метою підвищення кваліфікації є професійний розвиток слухачів відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти. Відділ освіти дітей з порушеннями слуху – науковий підрозділ Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, який проводить фундаментальні та прикладні дослідження з питань розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху, у співпраці з партнерами визначає стратегії удосконалення освіти дітей з порушеннями слуху в контексті євроінтеграційних та національних освітніх реформ, надає освітні послуги з підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти (Ліцензія МОН України АД № 034572). Актуальність проблеми зумовлює *мету статті*: представити «Програму підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України» (модулі 1-3), підготовлену за результатами дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання

дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху». Основними *методами* визначено: теоретичний аналіз літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у наукових виданнях, зокрема включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Google Scholar, Scopus, Web of Science та ін.; аналіз нормативно-правових документів, сайтів закладів освіти та установ; узагальнення досвіду проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. На виконання окреслених *завдань*: презентовано «Програму підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України», зокрема мету, напрям, обсяг (тривалість), що встановлюється в годинах та кредитах ЄКТС, форми підвищення кваліфікації, перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться, та зміст перших трьох модулів. За результатами апробації програму рекомендовано до впровадження в системі підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів (спеціальних закладів освіти, закладів з інклюзивним навчанням, інклюзивно-ресурсних центрів), а також системі вищої освіти для формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, освіта дітей з порушеннями слуху, діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями слуху, підвищення кваліфікації педагогів.

Abstract. According to the current legislation, pedagogical and scientific-pedagogical workers are obliged to constantly improve their qualifications; the purpose of professional development is the professional development of students in accordance with the state policy in the field of education and ensuring the quality of education. The Department of Education of Children with Hearing Impairments is a scientific unit of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, which conducts

fundamental and applied research on the development and education of children with hearing impairments, and in cooperation with partners determines strategies for improving the education of children with hearing impairments in the context of European integration and national educational reforms, provides educational services for improving the qualifications of managerial, pedagogical and scientific-pedagogical employees of educational institutions (License of the Ministry of Education and Culture of Ukraine AD No. 034572). The topicality of the problem determines the purpose of the article: to publicize the modern "Program for improving the qualifications of teachers who teach children with hearing impairments in the conditions of martial law and the recovery of Ukraine" (modules 1-3), prepared based on the results of the study "Scientific and methodological support for the education of early and preschool children age with hearing impairment". The main research methods are defined as: theoretical analysis of literary sources and results of modern research presented in scientific publications, in particular included in the scientometric databases Index Copernicus, Google Scholar, Scopus, Web of Science, etc.; analysis of regulatory documents, websites of educational institutions and institutions; summarizing the experience of teacher training courses at the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. In order to fulfill the outlined tasks: the "Program of professional development of teachers who teach children with hearing impairments in the conditions of martial law and restoration of Ukraine" was presented, in particular the purpose, direction, scope (duration), which is established in hours and ECTS credits, forms of professional development, the list of competencies to be improved and the content of the first three modules. According to the results of the approval and review, the program is recommended for implementation in the system of professional development of psychological and pedagogical personnel (special educational institutions, institutions with inclusive education, inclusive resource centers), as well as in the higher education system for the formation of

professional competence of future specialists in the psychological and pedagogical profile.

Key words: special pedagogy, education of children with hearing impairments, children with special educational needs, children with hearing impairments, professional development of teachers.

Актуальність дослідження. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які навчають дітей з особливими освітніми потребами, – важливий напрям роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (<https://ispukr.org.ua>).

Послуги Інституту унікальні, вузько профільні, затребувані; враховують актуальні підходи, інноваційні навчальні та корекційні технології, практичні авторські методики, що забезпечується професійним складом викладачів, серед яких доктори і кандидати наук, провідні фахівці галузі.

Сьогодні педагоги мають можливість обирати надавачів таких послуг і це зумовлює підвищені вимоги до їхньої якості (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019). В Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розроблено сучасні *освітньо-професійні програми*, які містять навчальні модулі, присвячені особливостям роботи з дітьми з різними особливими освітніми потребами (труднощами).

Науковці Відділу освіти дітей з порушеннями слуху (викладачі курсів) підготували актуальну *«Програму підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України»*, що містить теоретичні та нормативні основи освіти дітей з порушеннями слуху, практичні рекомендації, які враховують сучасні новації, проблеми, зумовлені війною, а також перспективи розвитку освіти дітей з порушеннями слуху у період післявоєнного відновлення нашої країни.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Засенко & Прохоренко, 2019; Жук, Литвинова, Таранченко, Федоренко & Шевченко, 2014; Литовченко, 2020; Таранченко & Федоренко, 2020; Литовченко, Жук & Литвинова, 2019; Колупаєва & Таранченко, 2019; Литовченко, Таранченко, Жук, Шевченко, Литвинова & Федоренко, 2021; Deppele, Loreman & Smith, 2015).

Актуальними у контексті підготовки програми є концептуальні та нормативні основи розвитку освіти в Україні (Концепція «Нова українська школа», 2016; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про дошкільну освіту», 2001; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020), сучасні нормативні документи стосовно підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогічних працівників (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019; Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, 2020; Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020).

Відповідно до чинних документів педагоги, які працюють з дітьми з порушеннями слуху, мають забезпечувати здобуття освіти відповідного рівня, надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги та здійснювати системне кваліфіковане супроводження дітей із урахуванням індивідуальних особливих освітніх потреб. Отже, у них мають бути на достатньому рівні сформовані *компетентності*, які зумовлюють успішну професійну діяльність: професійно-педагогічну, емоційно-етичну, загальнокультурну, психолого-фасилітативну, рефлексивну, компетентність педагогічного партнерства, здатність до навчання впродовж життя тощо.

Програма складаються з тематичних авторських модулів, зміст яких узгоджено з вимогам професійних компетентностей педагогічних працівників закладів дошкільної та загальної середньої освіти; навчальні модулі / теми програми можна гнучко застосовувати із врахуванням запитів слухачів (тематичний план підвищення кваліфікації (графік освітнього процесу) надсилається учасникам); матеріал постійно оновлюється, враховуються останні зміни у нормативній базі.

Мета статті: презентація *«Програми підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України»* (модулі 1-3), підготовленої за результатами дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху» (2021-2023), що виконувалося відділом освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Основними **методами** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у наукових виданнях, зокрема включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Google Scholar, Scopus, Web of Science та ін.; аналізу нормативно-правових документів, сайтів закладів освіти та установ з організації професійного розвитку педагогічних працівників; узагальнення досвіду проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Результати дослідження.

Вступ.

«Програми підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху, в умовах воєнного стану та відновлення України» містить 5 модулів: «Соціальне залучення: технологія соціокультурного перетворення» (О. Таранченко), «Актуальні підходи до навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах модернізації освіти» (С. Литовченко), «Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з

кохлеарними імплантами» (В. Жук), «Методики розвитку пізнавальної діяльності на уроках математики як засіб корекційно-розвивального впливу на мислення дітей з порушеннями слуху» (В. Литвинова), «Діти з порушеннями слуху: пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, соціалізація та специфіка навчання» (В. Шевченко) та курс з психологічної підтримки учасників освітнього процесу: дітей, педагогів, батьків (О. Вовченко).

Мета програми полягає у вдосконаленні професійних компетентностей педагогічних працівників, які навчають дітей з порушеннями слуху, в контексті соціокультурних та освітніх новацій, зокрема щодо реалізації євроінтеграційних процесів, активного використання технологій дистанційного навчання, урахування викликів воєнного часу.

Напрямок: розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які навчають дітей з порушеннями слуху.

Обсяг: модулі програми розраховані на 30 годин (1 кредит ЄКТС).

Форми підвищення кваліфікації: очна (денна, вечірня), дистанційна, змішана (враховуються побажання слухачів); за потреби заняття відбуваються у супроводі перекладача жестової мови (за підтримки УТОГ).

Позитивним є наявність варіантів організації освітнього процесу: із врахуванням сучасних умов (можливості учасників долучитися до навчання) частина лекцій підготовлена у записі, а заняття, що відбуваються онлайн у синхронному режимі, обов'язково записуються. Таким чином усі слухачі мають можливість переглянути їх у зручний час, за потреби повернутися ще раз.

Цільова аудиторія: керівники закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагоги, психологи, асистенти вчителів / вихователів, фахівці ІРЦ.

Форми реалізації: інтерактивні лекції, практичні заняття (навчальні семінари, практикуми, вебінари, тренінги, майстер-класи, дискусійні панелі), самостійне опрацювання літературних джерел та відеоматеріалів.

У межах програми також передбачені обговорення у фаховому середовищі та презентації практичного досвіду учасників. Наприклад, слухачам пропонуються тематичне обговорення структуроване за двома блоками: 1) представити актуальні аспекти освіти дітей з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів, досягнення у практичній діяльності педагогів та 2) окреслити питання, які потребують розв'язання, удосконалення, визначити, які зміни наразі є необхідними.

Важливо: під час війни науковці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України підтримують колег у вирішенні важливих освітніх завдань, працюють над удосконаленням науково-методичного супроводу освітнього процесу в умовах війни, здійснюють методичну та консультативну підтримку педагогічних працівників, батьків.

В межах модулів розглядаються особливості підтримки та навчання дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного часу (педагоги мають бути готові проводити уроки та корекційно-розвивальні заняття в різних умовах – традиційно у класі, в укритті, дистанційно у синхронному чи асинхронному режимі і це часто непередбачувано; важливо підготувати не лише зміст уроку / заняття, а й форми роботи, які можна швидко застосувати при зміні ситуації, формату навчання; актуальні напрями – формування соціальних компетентностей учнів (вміння взаємодіяти, працювати у групі, висловлювати свої думки у різних соціальних ситуаціях, пристосовуватися до нових соціальних умов); підтримка батьків, підготовка матеріалів для батьків (особливо важливо під час дистанційного навчання, за умови частих «тривог», що переривають навчання, відтак закріплення навчального матеріалу продовжується вдома); психологічна підтримка, організація початку навчального дня після тривалої тривоги, коли діти перебували в укритті, як знизити рівень стресу дітей; робота з дітьми, які з родинами стали внутрішніми переселенцями, зазнали психологічної травми, були свідками трагічних подій тощо.

Відтак, зважаючи на потреби воєнного часу, важливим є включення тем щодо психологічної допомоги (підтримка дитини в умовах емоційної напруги, травматизація дитини та посттравматичний синдром у дітей з порушеннями слуху та ін.), питань інформаційно-психологічної підтримки батьків (фахово-батьківська взаємодія у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями слуху, психологічні технології роботи зі стресом, панічними атаками у воєнний та післявоєнний час та ін.), звернення до ресурсів міжнародних спільнот, ознайомлення із сучасними рекомендаціями на платформах міжнародних організацій (ЮНІСЕФ та ін.).

Водночас, маємо враховувати, що після закінчення війни, освіта буде мати нові виклики, не менш складні ніж під час воєнного часу, які потрібно буде вирішувати.

Зміст програми.

Модуль I. «Соціальне залучення: технологія соціокультурного перетворення» (О. Таранченко)

Модуль розрахований на 30 навчальних годин (1 кредит ЄКТС).

Мета: підвищення рівня професійної компетентності педагогічних кадрів щодо особливостей соціального залучення дітей з особливими освітніми потребами.

Досягнення мети конкретизується у таких *завданнях*:

– ознайомити педагогів із специфікою технологічного комплексу соціального перетворення і зокрема з освітньою технологією соціального залучення дітей з порушеннями слуху;

– поінформувати педагогів про сучасну концепцію соціальної дієздатності та її ключові компоненти;

– сформувати у педагогів уміння реалізовувати в освітньому середовищі педагогічне оцінювання компонентів соціальної дієздатності дітей з порушеннями слуху;

– навчити педагогів здійснювати системний корекційно-розвивальний вплив на дітей з порушеннями слуху з метою формування та розвитку

компонентів соціальної дієздатності та комплексні заходи щодо їхнього соціального інтегрування на рівні групи/класу/освітнього закладу → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом.

Очікувані результати:

знання теоретичних основ нової освітньої парадигми, зокрема у площині морально-ціннісних норм як підґрунтя для створення якісного та ефективного освітнього середовища (в тому числі збалансованість емпатійних начал і збереження автономності кожного учасника освітнього процесу); знання спектру технологічного інструментарію всіх учасників освітнього процесу (оскільки йдеться не лише про процес навчання, розвитку, виховання, а насамперед увага зосереджується на організаційному аспекті академічного та соціального залучення дітей з порушеннями слуху).

вміння та навички у командній взаємодії з фахівцями (психологами, спеціалістами ІРЦ) здійснювати системні спостереження та педагогічне оцінювання в природному середовищі компонентів соціальної дієздатності дітей з порушеннями слуху; планувати, організовувати та реалізовувати формування, а також пролонгований розвиток базових кластерів соціальної дієздатності вихованців; моніторити належний супровід дітей з порушеннями слуху на різних етапах соціального залучення під час перебування учнів в загальноосвітньому закладі.

Передбачено формування *базових компетентностей*, які дають змогу на системних засадах здійснювати формування та розвиток соціальної дієздатності дітей з порушеннями слуху; у складі команди супроводу реалізовувати комплексні заходи для соціального залучення/інтегрування вихованців на рівні груп/класів/освітніх закладів → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом, з урахуванням специфіки розвитку таких дітей.

Тема 1. Освітні та педагогічні технології. Взаємообумовлені та взаємопроникні напрями технологізації для дієвої реалізації нової парадигми освіти дітей з ООП. Комплексні технологічні кластери: технології

соціокультурного перетворення (на рівні груп/класів/освітніх закладів → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом); технології менеджменту системи освіти / управлінські технології; технології колаборації / співробітництва; технології супроводу / сервісної підтримки; технології асистування / «тьюторської» підтримки; технології викладання. Соціальний аспект впливу технологічного комплексу в трансформації освітнього середовища сучасних закладів загальної середньої освіти.

Тема 2. Соціальне залучення. Соціонавчальне інтегрування: взаємозалежність академічної та соціальної складових. Соціальне інтегрування як ключовий концепт сучасної парадигми освіти дітей з ООП. Соціалізація та соціальна дієздатність. Основні положення концепції соціальної дієздатності. Ключові компоненти соціальної дієздатності: соціальні навички; комунікація та прийняття ролі; соціальне пізнання; соціальні контексти; соціальні цілі; когнітивно-афективні якості. Сутність інтерактивних елементів соціальної дієздатності як глобальний конструкт у багатомірному процесі соціального інтегрування.

Тема 3. Педагогічне оцінювання як важливий принцип (єдності діагностики та корекції); основний фаховий інструментарій; а також неперервний процес в освітньому середовищі. Розгляд оцінювання у різних площинах: стосовно його мети, методів, конкретних цілей, процедури проведення, отриманих результатів, надійності/валідності, його зв'язку з подальшою навчальною чи соціально-інтеграційною роботою з учнями тощо. Алгоритм планування педагогічного оцінювання. Процедури педагогічного оцінювання окремих компонентів соціальної дієздатності (соціальні навички; комунікація та прийняття ролі; соціальне пізнання; соціальні контексти; соціальні цілі; когнітивно-афективні якості). Природне спостереження, опитування, шкали ранжування, опитувальники/анкети /інтерв'ю/самозвіти, контрольні таблиці.

Тема 4. Соціальна дієздатність: формування та розвиток. Етапи планування розвитку компонентів соціальної дієздатності. Розвиток

соціальних навичок: дефіцити та труднощі застосування. Моделювання та коучинг. Когнітивно-поведінкові тренінги. Покращення Я-концепції та самоповаги. Емоційний розвиток. Контролювання гніву. Розвиток комунікації та прийняття ролі (ефективне слухання, ефективне мовчання, ефективне формулювання запитань). Заходи для зміни соціального контексту. Розвиток когнітивних навичок для вирішення соціальних проблем і досягнення цілей. Алгоритм вирішення проблем. Заходи для активізації соціального інтегрування.

Тема 5. Співпраця в межах команди супроводу на етапах оцінювання, розвитку компонентів соціальної дієздатності та моніторингу соціального залучення дітей з порушеннями слуху. Залучення фахового інструментарію ІРЦ та шкільних психологів. Батьки як головний ресурс дітей і спільні стратегії соціального інтегрування. Впровадження програм соціального розвитку дітей і «батьківської освіти» в загальноосвітніх закладах та малій громаді. Сучасний функціонал загальноосвітнього закладу – осередок малої громади; соціоінтелектуальний та культурологічний хаб для усієї спільноти; життєво-дієва модель соціальної взаємодії для дітей з порушеннями слуху.

Модуль II. «Актуальні підходи до навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах модернізації освіти» (С. Литовченко)

Модуль розрахований на 30 навчальних годин (1 кредит ЄКТС).

Актуальність. В основі курсу сучасні міжнародні підходи до освіти дітей з ООП, зокрема з порушеннями слуху, як то: раннє виявлення проблеми у розвитку та рання комплексна допомога (впровадження системи раннього втручання); зміна підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини; гнучкість змісту та індивідуалізація процесу навчання і реабілітації; варіативність форм організації освіти та методичних підходів до навчання; орієнтація фахівців на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та

навчання своїх дітей; організація міждисциплінарного командного підходу та надання інтегрованих послуг та ін.

Наразі в українській освіті впроваджено нові підходи до визначення особливих освітніх потреб дитини та забезпечення необхідного обсягу (рівня) підтримки в закладі освіти: введено поняття «освітні труднощі» та розроблено підходи до визначення категорій (типології) освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами, які можуть мати різний ступінь прояву (від легкого до найтяжчого) та зумовлюють необхідність відповідного рівня підтримки. Інновації у галузі спеціальної педагогіки і психології зумовили реорганізацію системи консультативно-діагностичної допомоги, відтак інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) стали першою ланкою у визначенні індивідуальної траєкторії здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами.

Зазначені інновації та об'єктивні зміни в освіті, виклики воєнного часу зумовлюють оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогів, які навчають дітей з порушеннями слуху.

Мета: підвищення рівня компетентності педагогів, обізнаності у сучасних підходах до організації навчання та комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху, починаючи з раннього віку.

Основними завданнями є:

– ознайомити із сучасними концепціями і теоріями, які покладено в основу організації освіти дітей з особливими освітніми потребами (порушеннями слуху);

– сформуванню розуміння соціальної моделі сприйняття інвалідності, за якої потреби не виступають у якості гальмуючих повноцінне функціонування дитини у соціумі, а стимулюють розвиток доступного освітнього середовища;

– представити інноваційні психолого-педагогічних підходи та технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами (порушеннями слуху).

У результаті підвищення кваліфікації слухачі мають:

знати: сучасні теоретичні підходи в освіті дітей з особливими освітніми потребами; сучасні технології навчання та супроводу осіб з порушеннями слуху; як застосовувати інноваційні форми, прийоми роботи у практичній діяльності, пропонувати рекомендації щодо забезпечення якості освітніх послуг та управлінських рішень;

вміти: орієнтуватися в сучасних теоретичних дослідженнях (національних, зарубіжних) у галузі освіти осіб із особливими освітніми потребами; упроваджувати сучасні технології в практичну діяльність; моделювати процеси навчання та психолого-педагогічної підтримки (супроводу) осіб з порушеннями слуху.

Тема 1. Сучасні вимоги до організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху (відповідність нормативно-правовому забезпеченню, інноваційним психолого-педагогічним підходам, перспективи розвитку спеціальної освіти). Основні принципи організації освітнього середовища: толерантність, повага до відмінностей, врахування індивідуальних можливостей та потреб дитини, гнучкість та варіативність послуг, командна взаємодія, адаптивність та превентивність (попередження вторинних, третинних та ін. особливостей розвитку). Досвід та перспективи організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху. Дистанційне навчання учнів з порушеннями слуху: рекомендації шкільним командам супроводу. Сучасне науково-методичне забезпечення освіти дітей з порушеннями слуху. Особливості організації освітнього процесу у спеціальних закладах освіти, інклюзивних групах / класах в умовах війни.

Тема 2. Нові підходи до визначення категорій (типології) освітніх труднощів та критерії щодо рівнів підтримки дитини у закладі освіти. Соціальна модель ставлення до особливих освітніх потреб. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП) як основа у визначенні особливих освітніх потреб дитини. «Фактори навколишнього середовища» і чому це важливо на

прикладі дітей з порушеннями слуху. Сучасні підходи до оцінки особливих освітніх потреб (освітніх труднощів) та рівнів підтримки для дітей з порушеннями слуху.

Тема 3. Раннє втручання як один з актуальних підходів в освіті дітей з порушеннями слуху. Теоретичні аспекти, принципи організації раннього втручання (раннє втручання розглядається як комплексна послуга для родин дітей від народження до 3 років включно, які мають особливі потреби або ризик їх виникнення; забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців та поєднує медичну, психологічну, соціальну, педагогічну складові; є сімейноорієнтованою та спрямована на розвиток дитини в природному середовищі; передбачає раннє виявлення, діагностику, психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід, підтримку батьків / законних представників). Аналіз національних та зарубіжних нормативно-правових документів (Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, Концепція створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні та ін.). Успішний досвід реалізації раннього втручання. Перспективи розвитку послуги раннього втручання в Україні. Специфіка раннього втручання для дітей з порушенням слуху, варіативність моделей надання послуги.

Тема 4. Інклюзивно-ресурсні центри у системі супроводу дітей з порушеннями слуху. Організація діяльності ІРЦ як інноваційних освітньо-консультативних установ, що здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуг та забезпечують системний кваліфікований супровід. Ключові аспекти узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку Інклюзивно-ресурсного центру. Висновок ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та індивідуальна програма розвитку – точки дотику.

Важливою наскрізною ідеєю є мобільність та відкритість до змін системи освіти, реагування на сучасні соціальні виклики і запити дітей,

батьків, педагогів, утвердження провідною метою освіти розвиток людини та становлення особистості, її світогляду, цінностей.

Модуль III. «Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантатами» (В. Жук)

Модуль розрахований на 30 навчальних годин (1 кредит ЄКТС).

Розроблено на основі матеріалів аналізу медичної, технічної, психологічної, педагогічної літератури, присвяченої різним аспектам корекційно-розвивальної допомоги дітям з кохлеарними імплантатами, а також даних, отриманих у ході експериментального дослідження та практичного досвіду.

Цільова аудиторія: педагоги, які надають освітні послуги дітям з кохлеарними імплантатами (вчителі, в тому числі викладачі корекційно-розвивальних курсів, вихователі, фахівці ІРЦ, асистенти вчителів).

Мета: підвищення рівня професійної компетентності педагогів щодо особливостей слухового сприймання та мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами та їх врахування в освітньому процесі з метою попередження труднощів, врахування та задоволення потреб, оптимізації функціонування, мінімізації обмежень та бар'єрів, гармонізації розвитку дітей.

Досягнення мети конкретизується у таких завданнях:

- ознайомити педагогів із специфікою слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами,
- поінформувати педагогів про сучасні підходи та принципи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантатами (комплексності, сімейноцентрованості, міждисциплінарної взаємодії та ін.),
- сформувати у педагогів уміння визначати актуальний рівень слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантатами,
- навчити педагогів здійснювати системний корекційно-розвивальний вплив на дітей з кохлеарними імплантатами з метою оптимізації їх слухомовленнєвого розвитку.

Під час розроблення програми враховано *принципи наукової обґрунтованості* (дотримання досягалося використанням широкої джерельної бази медичного, психолого-педагогічного спрямування, науково обґрунтованих положень щодо організаційно-педагогічних умов, змісту корекційно-розвивальної роботи та особливостей його реалізації, достовірних відомостей щодо формування слухомовленнєвих навичок дітей з кохлеарними імплантами, зокрема, отриманих під час констатувального експерименту); *системності* (передбачав послідовне ознайомлення слухачів з кохлеарною імплантацією як методом корекції слуху та системою заходів, спрямованою на оптимізацію слухомовленнєвого розвитку; загальними підходами, зарубіжним досвідом організації корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами; особливостями, змістом та етапністю формування слухомовленнєвих навичок; опанування слухачами методами та прийомами ефективної роботи із слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами у закладі освіти та у родині); *зв'язку теорії та практики* (реалізація здійснювалася завдяки включенню у навчальний процес як лекційних, так і практичних занять з демонстрацією та аналізом практичного досвіду викладача та учасників навчальних курсів); *суб'єктності* (реалізовувався завдяки пролонгованій тісній взаємодії викладача і слухачів курсів, під час якої слухачі не лише застосовували здобуті знання, а й поповнювали їх у практичній роботі та ділилися з колегами).

Передбачено формування *базових компетентностей*, які дозволяють на високому професійному рівні здійснювати фахове супроводження дітей з кохлеарними імплантами та їх родин з врахуванням специфіки слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами.

Загальнопедагогічна компетентність – здатність здійснювати порівняння, співставлення, аналіз педагогічних явищ, спостереження, кількісне та якісне оцінювання проявів слухомовленнєвої поведінки дитини для виявлення актуального рівня та моніторингу динаміки

слухомовленневого розвитку, прогнозувати ефективність обраних педагогічних стратегій та використовувати для планування роботи, добирати ефективні методи, прийоми та засоби педагогічного впливу.

Інформаційно-технологічна компетентність – знання сучасних медико-технічних та педагогічних технологій корекційно-розвивального впливу, технічних та функціональних характеристик систем кохлеарної імплантації, правил експлуатації у різних навчальних та життєвих ситуаціях, уміння знаходити необхідну інформацію у відкритих інформаційних джерелах, здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час підготовки та проведення занять, консультування батьків, участі у роботі міждисциплінарної команди супроводу дітей з кохлеарними імплантами.

Особистісно-регулятивна – прийняття цінності соціально-культурного розмаїття, здатність до емпатії, емоційної підтримки, розуміння особистісних потреб дитини (в тому числі зумовлених функціональними, слуховими та мовленнєвими, та соціоадаптаційними труднощами) і батьків та знання способів їх задоволення, здатність поважати і враховувати родинні цінності, особистісні цінності дитини.

Соціально-комунікативна компетентність – володіння навичками командної взаємодії, знання і дотримання правил мовленнєвого спілкування з дітьми-носіями кохлеарних імплантів.

Очікувані результати:

знання теоретичних основ слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху, основ кохлеарної імплантації як системи заходів оптимізації сенсорного, мовленнєвого, пізнавального та соціально-комунікативного розвитку дітей з глибоким порушенням слуху та глухотою, функціональних характеристик системи кохлеарної імплантації, особливостей слухового сприймання та мовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, ефективних методів та прийомів корекційно-розвивальної роботи з ними;

вміння та навички командної взаємодії з фахівцями, які здійснюють супровід на засадах міждисциплінарності та батьками дітей з кохлеарними імплантами на партнерських засадах, діагностування та моніторингу стану слухомовленневого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, правил експлуатації системи кохлеарної імплантації;

цінності і ставлення – визнання цінності особистості, права батьків на вибір освітнього шляху дитини, способів комунікації, мови спілкування з нею, повага до сімейних традицій, прийняття та врахування індивідуальних особливостей дитини.

Форми реалізації: інтерактивні лекції, практичні заняття (навчальні семінари, вебінари, тренінги, майстер-класи, дискусійні панелі), самостійне опрацювання літературних джерел та відеоматеріалів.

Тема 1. Сутність програм раннього втручання для дітей з кохлеарними імплантами. Виявлення порушень слуху у дітей: скринінг слуху новонароджених, моніторинг слуху. Методи обстеження слухової функції. Слухопротезування. Супровід дітей з порушеннями слуху раннього віку та їхніх родин: принципи, напрями корекційно-розвивального впливу (медико-технічний, соціально-психолого-педагогічний), зміст слухомовленневого розвитку, спілкування, акустичне і мовленнєве середовище. Форми реалізації програм раннього втручання для дітей з кохлеарними імплантами.

Тема 2. Кохлеарне слухопротезування. Система кохлеарної імплантації. Розвиток технології кохлеарної імплантації, показання, діагностичне обстеження, оперативне втручання, післяопераційний етап, спосіб слухопротезування, підключення та налаштування мовленневого процесора; конструкція, різновиди, принципи роботи, основні технічні характеристики, правила експлуатації систем кохлеарної імплантації.

Тема 3. Основні методичні підходи та принципи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами. Міждисциплінарність, родиноцентризм, партнерство фахівців і батьків, компетентнісний, середовищний, командний, онтогенетичний підходи,

особистісна орієнтованість у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з кохлеарними імплантами. Варіативність методів (слухові, словесні, жестові методи) у роботі з дітьми з кохлеарними імплантами.

Тема 4. Особливості слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Слухове сприймання носіїв кохлеарних імплантів: соціальна оцінка слуху, ступінь порушення слуху, пороги сприймання акустичних сигналів (тонів) на діагностичних частотах; особливості інтерпретації акустичних сигналів, розуміння усного мовлення; сприймання і розуміння мовлення в ускладнених акустичних умовах. Чинники впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами.

Тема 5. Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами. Діагностика та моніторинг слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Етапи слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами: характеристика, основні досягнення дитини, напрями корекційно-розвивального впливу. Гнучкість та варіативність у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з кохлеарними імплантами.

Тема 6. Особливості реалізації корекційно-розвивальної складової в освіті дітей з кохлеарними імплантами. Алгоритм корекційно-розвивальної допомоги. Особливості корекційно-розвивальної роботи на доопераційному етапі. Корекційно-розвивальна робота до підключення мовленнєвого процесора. Робота сурдопедагога під час активації мовленнєвого процесора. Специфіка корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами на різних етапах слухомовленнєвого розвитку: особливості мовленнєвого спілкування; врахування особливих освітніх потреб дітей з кохлеарними імплантами у навчальному процесі; методи роботи, педагогічні прийоми, засоби, дидактичні матеріали.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами апробації та рецензування програму рекомендовано до впровадження в системі підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів (спеціальних закладів освіти, закладів з інклюзивним навчанням, інклюзивно-ресурсних

центрів), а також системі вищої освіти для формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю.

Навіть, якщо поки в групі/ класі немає дітей з особливими освітніми потребами (порушеннями слуху), доцільно пройти профільні курси, почати створювати інклюзивний освітній простір, дружній до усіх дітей, формувати позитивне сприйняття інклюзії, підготувати відповіді для батьків на запитання, що можуть виникати на початку організації інклюзії в групі / класі; продумати зміни підходів, методів, матеріалів таким чином, щоб вони відповідали принципам універсального дизайну в освіті, що сприятиме досягненню успіхів для всіх учнів.

Література

1. 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> (дата звернення: 15.02.2023).

2. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2019). Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*, 3, 48-52.

3. Жук, В., Литвинова, В., Таранченко, О., Федоренко, О., & Шевченко, В. (2014). Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. Проект. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 38-43.

4. Литовченко, С. (2020). Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку : навчання та супровід : монографія. К. : ФОП Симоненко О.І. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/731670>

5. Таранченко, О., & Федоренко, О. (2020). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник. Київ. 223 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/730669/>

6. Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2019). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільлі: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Симоненко О.І., 279 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/729747/>

7. Колупаєва, А., & Таранченко, О. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Видавництво «Ранок». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719075/>.

8. Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Шевченко, В., Литвинова, В., & Федоренко, О. (2021). Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 321 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>

9. Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, and L. Florian. (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education. London: Emerald Group Publishing. Find this resource, Vol. 7, 1-10.

10. Нова українська школа. Концепція, 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.02.2023).

11. Про освіту. Закон України від 2017 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.07.2023).

12. Про дошкільну освіту. Закон України від 2001 р. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, №49, ст.259. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 02.07.2023).

13. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 2020 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, №31, ст.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 02.07.2023).

14. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 р.

№ 672. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text>
(дата звернення: 15.02.2023).

15. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://cprppkyiv.kyivcity.gov.ua/profstandarts/> (дата звернення: 02.07.2023).

References

1. Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [The procedure for improving the qualifications of pedagogical and research-pedagogical workers]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 serpnia 2019 r. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

2. Zasenka, V., & Prokhorenko, L. (2019). Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku [Education of "special" children: development strategy]. *Ridna shkola*, 3, 48-52. [in Ukrainian].

3. Zhuk, V., Lytvynova, V., Taranchenko, O., Fedorenko, O., & Shevchenko, V. (2014). Kontseptsiiia rozvytku doshkilnoi osvity ditei iz porushenniamy slukhu [Concept of development of preschool education of children with hearing impairment]. *Proekt. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 2, 38-43. [in Ukrainian].

4. Lytovchenko, S. (2020). Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku : navchannia ta suprovid : monohrafiia [Children with hearing impairments of early and preschool age: education and support: monograph]. K. : FOP Symonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/731670> [in Ukrainian].

5. Taranchenko, O., & Fedorenko, O. (2020). Novyi format osvitnoho seredovyshcha: dity z porushenniamy slukhu u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [A new format of the educational environment: children

with hearing impairments in primary school: educational and methodological guide]. Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/730669/> [in Ukrainian].

6. Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2019). Novyi format osvithnoho seredovyshcha: dity z porushenniamy slukhu u doshkilli [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in preschool]: navch.-metod. posib. Kyiv: FOP Symonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/729747/> [in Ukrainian].

7. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi : navchalno-metodychnyi posibnyk [Education of children with special educational needs in an inclusive environment: educational and methodological manual]. Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok». <https://lib.iitta.gov.ua/719075/>. [in Ukrainian].

8. Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Shevchenko, V., Lytvynova, V., & Fedorenko, O. (2021). Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu : metodychni rekomendatsii [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment: methodical recommendations]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian].

9. Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, and L. Florian. (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education. London: Emerald Group Publishing. Find this resource, Vol. 7, 1-10.

10. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. Kontseptsiia, 2016 r. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

11. Pro osvitu [About education]. Zakon Ukrainy vid 2017 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, №38-39, st.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

12. Pro doshkilnu osvitu [About preschool education]. Zakon Ukrainy vid 2001 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2001, №49, st.259. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> [in Ukrainian].

13. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About complete general secondary education]. Zakon Ukrainy vid 2020 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2020, №31, st.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].

14. Polozhennia pro tsestr profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv [Regulations on the Center for Professional Development of Pedagogical Workers]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 lypnia 2020 r. № 672. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

15. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel pochatkovoiv osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with junior specialist diploma)»]. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 r. № 2736. URL: <https://cprppkyiv.kyivcity.gov.ua/profstandarts/> [in Ukrainian].

УДК376.5.015.31-056.24/.3:159.954-047.37

Марина Омельченко,

доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії,

neckaa87@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-8292-1791

Omelchenko Maryna,

Doctor of Psychological Sciences, Professor of Department of Special Pedagogy and Inclusion

Тетяна Кузнецова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії,

kuznetsovatt@ukr.net

ORCID ID 0000 0001 5161 8327

Kuznetsova Tetyana,

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Department of Special Pedagogy and Inclusion

Катерина Світлична,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, факультет спеціальної освіти,

konkurs.svetlichnaya@gmail.com

Svitlychna Kateryna,

student of second (Master) level of higher education

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. Генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, Україна, 84116

Donbas State Pedagogical University,

st. General Batyuk, 19, Slovjans'k, Ukraine, 84116

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ СЕРЕДНЬОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

TO THE PROBLEM OF STUDYING CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF SECONDARY SCHOOL AGE

Анотація. Статтю присвячено проблемі вивчення творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами середнього шкільного віку. *Мета статті* – проаналізувати результати констатувального експерименту, присвяченого визначенню рівня розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами середнього шкільного віку. Для досягнення представленої мети було застосовано теоретичні та емпіричні *методи*. Шляхом аналізу наукової літератури вдалося з'ясувати ступінь розробленості дослідницької проблеми й визначити підґрунтя для проведення експериментальної діяльності. Емпіричні методи (експеримент, тестування, опитування, спостереження й бесіда) дали змогу дослідити стан творчих здібностей учнів з ООП середнього шкільного віку. Відповідно до цілей експериментального дослідження було підібрано діагностичний інструментарій – тест креативності Ф. Вільямса (за модифікацією Н. Бельської). Діагностична діяльність за даною методикою передбачала три етапи роботи: тестування дивергентного мислення; опитування учнів з ООП з метою самооцінки особистісних якостей, пов'язаних з творчою активністю; опитування педагогів та батьків з метою оцінки творчих здібностей дітей, як і в попередніх двох тестах, що дало змогу порівняти результати. *Результати* констатувального дослідження представлено у статті узагальненими рівнями розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами середнього шкільного віку. Більшість дітей (60 %) продемонстрували середній рівень розвитку творчих здібностей: проявляли інтерес до творчої діяльності, виконували завдання скоріше на репродуктивному рівні, ніж креативному. 40 % досліджуваних було віднесено до групи учнів з низьким рівнем розвитку творчих здібностей, творча активність в них фактично не

проявлялася. Отримані результати дозволили зробити висновки щодо необхідності проведення корекційно-педагогічної роботи з формування творчих здібностей учнів з ООП середнього шкільного віку і доцільність розроблення й реалізації наступного (формувального) етапу експериментальної діяльності.

Ключові слова: розвиток творчих здібностей; творча діяльність; тестування креативності; учні з особливими освітніми потребами.

Abstract. This scientific article is devoted to the problem of studying the creative abilities of students with special educational needs of secondary school age. *The purpose of the article* is to analyze the results of a ascertaining experiment dedicated to determining the level of development of creative abilities of students with special educational needs of middle school age. To achieve the presented goal, theoretical and empirical *methods* were applied. Through the analysis of scientific literature, it was possible to find out the degree of development of the research problem and determine the basis for conducting experimental activities. Empirical methods (experiment, testing, survey, observation and conversation) allowed to investigate the state of creative abilities of middle school students with special education. In accordance with the goals of the experimental study, a diagnostic tool was selected – the creativity test of F. Williams (modified by N. Bielska). Diagnostic activity according to this method involved three stages of work: testing divergent thinking; a survey of pupils with OOP for the purpose of self-assessment of personal qualities related to creative activity; survey of teachers and parents in order to assess children's creative abilities, as in the previous two tests, which made it possible to compare the results. *The results* of the ascertainment study are presented in the article as generalized levels of development of creative abilities of students with special educational needs of middle school age. The majority of children (60%) demonstrated an average level of development of creative abilities: they showed interest in creative activities, performed tasks on a reproductive rather than a

creative level. 40% of the subjects were assigned to the group of students with a low level of development of creative abilities, creative activity was not actually manifested in them. The obtained results made it possible to draw *conclusions* about the necessity of conducting corrective and pedagogical work on the formation of creative abilities of students with special education of secondary school age and the feasibility of developing and implementing the next (formative) stage of experimental activity.

Key words: development of creative abilities; creative activity; creativity testing; students with special educational needs.

Актуальність дослідження. Останнім часом в українському суспільстві відбуваються все більш помітні трансформаційні процеси, обумовлені прагненням до європейського, більш цивілізованого рівня прав людини. У зв'язку з цим Україні необхідно подолати значну кількість викликів, які постають перед усіма сферами громадського життя, в тому числі й у галузі спеціальної освіти. Впровадження інклюзії на всіх рівнях навчання, зміна поглядів на питання надання освітніх послуг особам з психофізичними особливостями зміщують акценти у концепції шкільної освіти з предметоцентризму на дитиноцентризм. Все це пов'язано й зі змінами вимог суспільства до випускника закладу загальної середньої освіти: актуальності набуває ідея навчання та виховання людини, яка здатна приймати нестандартні рішення й створювати принципово нові ідеї, що сприяє адекватному й сучасному її реагуванню на події у країні та світі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В даному контексті все більше дослідників, серед яких провідні вітчизняні педагоги і психологи (Калошин, 2013; Моляко, 1991; Сухомлинський, 1969 та ін.), а також зарубіжні вчені (Гарднер, 2020; Ейтс, 2017 та ін.), вивчають різнобічні аспекти процесу формування творчих здібностей особистості, акцентуючи увагу на винятковій значущості у житті людини діяльності, в результаті якої

створюється щось нове – предмети зовнішнього світу, думки, ідеї, що відкривають нові знання про світ і нове ставлення до дійсності.

Не оминають проблему розвитку творчих здібностей і науковці в галузі спеціальної освіти. Окремі аспекти формування здатності до творчої діяльності у дітей з різними психофізичними особливостями знаходимо у працях вчених: щодо дітей з порушеннями слуху (Борщевська, 2013; Лепетченко, 2015); щодо дітей з порушеннями зору (Гудим, 2014; Костенко, 2019); Кузава, 2020; Чеботарьова, 2020); дітей з інтелектуальними порушеннями (Рібцун, 2020; Пінчук, 2021); дітей з мовленнєвими порушеннями (Гавеля, 2021).

Перелічені наукові дослідження висвітлюють лише окремі складові проблеми творчого розвитку дітей з психофізичними особливостями. Водночас висока затребуваність у розробленні відповідних сучасних технологій та методик вимагає теоретично обґрунтованих та практично апробованих досліджень, які б посприяли оптимізації процесу формування творчої особистості учня з особливими потребами в умовах НУШ, враховуючи цілі інтеграції таких дітей у суспільство. Саме цей факт обумовив вибір напряму нашого дослідження, присвяченого вивченню творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами середнього шкільного віку.

Мета статті – висвітлення результатів дослідження стану творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами (ООП) середнього шкільного віку.

Методи дослідження. З метою вивчення творчих здібностей учнів з ООП середнього шкільного віку було застосовано як теоретичні, так і емпіричні методи. За допомогою теоретичних методів – аналізу наукової літератури – вдалося з'ясувати ступінь розробленості дослідницької проблеми й визначити підґрунтя для проведення експериментальної діяльності. Емпіричні методи – експеримент, тестування, опитування,

спостереження й бесіда – дозволили дослідити стан творчих здібностей учнів з ООП середнього шкільного віку.

Результати дослідження. Експериментальне дослідження розвитку творчих здібностей учнів з ООП середнього шкільного віку проводилося поетапно, відповідно до визначеного методичного інструментарію – Тесту креативності Ф. Вільямса (за модифікацією Н. Бельської) (Бельська, 2021): тестування дивергентного мислення; опитування учнів з ООП з метою самооцінки особистісних якостей, пов'язаних з творчою активністю; опитування педагогів та батьків з метою оцінки творчих здібностей дітей, як і в попередніх двох тестах, що дає можливість порівняти результати.

Учасниками експериментального дослідження, присвяченого вивченню особливостей розвитку творчих здібностей у дітей з ООП середнього шкільного віку, стали: учні закладу загальної середньої освіти імені Василя Стуса (Краматорської міської ради, Донецької області) – 9 осіб (експериментальна група); учні Краматорської спеціальної школи № 18 I - II ступенів Донецької обласної ради – 11 осіб (контрольна група).

Педагогічне спостереження й бесіди з учасниками проводилися в тих випадках, коли потрібно було уточнити інформацію щодо творчої активності окремої дитини.

Підбір контингенту досліджуваних здійснювався з врахуванням їхнього стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку, соціальної ситуації розвитку.

Розглянемо результати експериментальної роботи за кожним із визначених етапів.

Тестування дивергентного мислення проводилося у формі групової роботи. Аналіз отриманих результатів здійснювався за визначеними у методиці критеріями: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість.

Для того, щоб діти мали змогу опрацювати всі шість малюнків, тривалість часу на виконання завдання було істотно збільшено (порівняно з

оригінальним варіантом методики, де на 12 малюнків відводиться 20-25 хвилин) – до 20 хвилин.

45 % від загальної кількості дітей з ООП впоралися з усіма малюнками.

20 % учнів змогли опрацювати 5 малюнків.

30 % учнів з ООП впоралися лише з половиною завдання й виконали 3 малюнки.

Одна дитина із кола загальної кількості досліджуваних змогла опрацювати лише два малюнка.

За нашими спостереженнями було декілька причин, через які діти не встигали виконувати всі роботи:

- зосередженість на якості малюнків, через що не вистачило часу на всі зображення;
- уповільнене виконання завдання, потреба у додатковому роз'ясненні інструкції;
- низька зосередженість: дитина постійно відволікалася, не могла сконцентруватися на роботі.

За критерієм гнучкості мислення, який визначався кількістю змін категорій малюнків, було отримано такі результати:

- одна дитина із загальної кількості досліджуваних набрала найбільшу кількість балів, повторивши у двох малюнках одну і ту ж саму категорію (обидва малюнка відносилися до категорії «живе» – зображення дівчинки та кішки);
- 40 % досліджуваних учнів з ООП міняли категорії у малюнках тричі;
- 35 % учнів з ООП – двічі;
- у однієї дитини всі, крім одного, малюнки відносилися до однієї категорії; одна дитина малювала одне і те ж саме.

Аналізуючи результати тестування за критерієм гнучкості, було встановлено, що однією з причин того, що досліджувані не добирали потрібних балів, було те, що попередньо вони не встигли опрацювати всі

шість малюнків. Інші причини були обумовлені індивідуальними психофізичними особливостями дітей.

Загальний аналіз результатів дослідження творчих здібностей учнів з ООП середнього шкільного віку за показником оригінальності показав, що в цілому роботи досліджуваних не відрізнялися оригінальністю. Як правило, діти або домальовували щось до символічної фігури або зображували щось всередині. Малюнки 40 % досліджуваних можемо охарактеризувати як вкрай бідні на деталі. Водночас у малюнках 30 % учнів з ООП середнього шкільного віку у поодиноких випадках зустрічалися такі, в яких до символічної фігури було домальовано елементи як ззовні, так і в середині.

За критерієм розробленості малюнки досліджуваних, переважно, відзначалися симетричністю, одноманітністю, навіть схожістю між собою. У роботах лише 20 % учнів з ООП фігурували асиметричні зображення, деталі яких розташовувалися з обох сторін контуру й асиметрично зображувалися у середині контуру.

Підписи до зображень не були багатослівними. Учні з ООП називали свої малюнки одним, зрідка двома словами, в яких не було прихованого смислу.

Варто відзначити, що характерними рисами робіт дітей з ООП середнього шкільного віку були: поспішність, спрощеність та схематичність зображення, мала кількість та невиразність деталей, використання звуженого спектру кольорів, слабкий інтерес до завдання й низька зосередженість на його виконанні.

Наступним етапом експериментальної роботи було проведення опитування досліджуваних за опитувальником *особистісних творчих характеристик*. Відповіді учнів з ООП середнього шкільного віку за даним опитувальником в цілому не засвідчили високого рівня особистісних творчих характеристик досліджуваних. Лише одна дитина із загальної кількості учасників експерименту набрала кількість балів, яка б давала змогу віднести її відповіді до умовного «високого рівня». Водночас, важливо зауважити, що

кількість цих балів (45) максимально наближені до межі з умовним середнім рівнем творчих здібностей.

70 % із загальної кількості досліджуваних показали середній рівень творчих здібностей на даному етапі констатувального дослідження. Водночас спостереження за дітьми, які проводилися в ході їх роботи над опитувальником, дозволяють стверджувати, що не всі уважно читали питання і на листках цілком можливі «випадкові» відповіді. Отже, припускаємо, що результати оцінки відповідей деяких досліджуваних є завищеними.

25 % дітей продемонстрували низькі показники творчих здібностей, пройшовши опитування. Такі досліджувані часто не проявляли особливого інтересу до експерименту, відволікалися на сторонні речі, не вдумувалися у питання. Втім три учні (15 %) звернулися по допомогу до експериментатора, що засвідчує усвідомленість виконання завдання.

Останній етап практичної діяльності з дослідження творчих здібностей дітей середнього шкільного віку з ООП передбачав *роботу з батьками та педагогами досліджуваних за оціночною шкалою Вільямса*.

Результати тестування педагогів та батьків досліджуваних в обох групах – експериментальній та контрольній – були високою мірою схожими.

Цікаво, що найбільшим підсумковим балом на даному етапі констатації був 52 із можливих 100. Цей показник відповідно було віднесено до умовного середнього рівня розвитку творчих здібностей. Також надзвичайним нам здалося те, що виділені умовні середній та низький рівні розвитку творчих здібностей розподілилися між загальним числом досліджуваних 50 % на 50 %.

Підсумовані бали, отримані дітьми на всіх трьох етапах констатувального дослідження за модифікованим тестом креативності Ф. Вільямса, дозволили розподілити їх на дві групи: учнів з ООП з середнім рівнем розвитку творчих здібностей; учнів з ООП з початковим рівнем розвитку творчих здібностей (див. рис1).

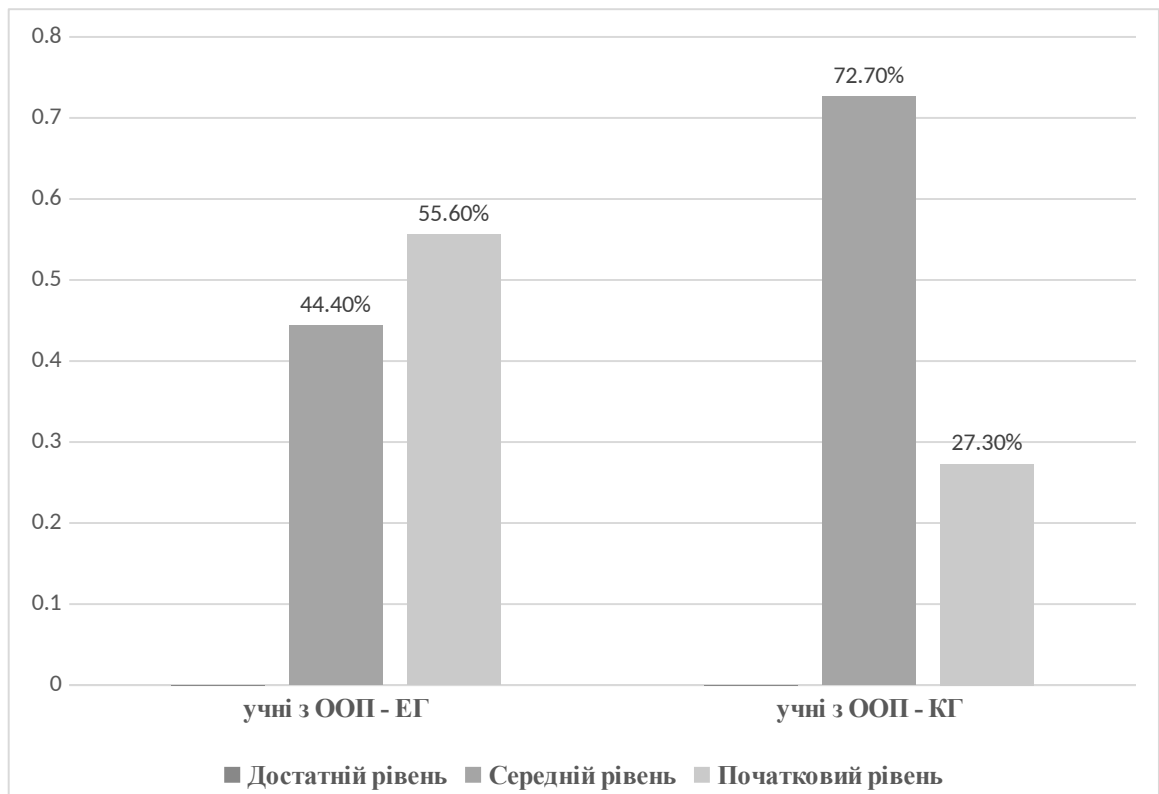


Рис 1. Порівняльна діаграма узагальнених результатів дослідження творчих здібностей учнів з ООП за модифікованим тестом креативності Ф. Вільямса

Підсумкове підрахування балів засвідчило, що достатнього рівня розвитку творчих здібностей не вдалося продемонструвати жодному з досліджуваних учнів.

Із загальної кількості учнів з ООП середнього шкільного віку 60 % вийшли на середній рівень розвитку творчих здібностей. Такі діти проявляли зацікавленість експериментальною роботою, старалися зрозуміти і правильно виконати інструкції, ставили уточнюючі запитання, якщо відчували утруднення. Вони працювали в середньому темпі, деякі учні хвилювалися, що можуть помилитися чи не встигнути закінчити роботу. Водночас, виконані завдання та зображені малюнки не відзначалися креативністю. Скоріше можна охарактеризувати ті образи, якими оперували діти даної категорії, як репродуктивні, або такі, що виникали в результаті певних асоціацій. Примітно, що малюнки часто були абсолютно однаковими

(наприклад: «сонце», «м'яч», «дробина»), надписи до них та відповіді також часто збігалися.

40 % учнів з ООП середнього шкільного віку продемонстрували низький рівень розвитку творчих здібностей. Експериментальні завдання мало цікавили таких досліджуваних або спостерігалось швидке згасання інтересу. Часто відповіді давалися навмання, неусвідомлено. У деяких дітей даної категорії спостерігалось уповільнене сприйняття та виконання завдань, через що оцінка за критеріями творчих здібностей знижувалася. Негативно позначалася на якості діяльності порушена моторика учнів з ООП. Результати тестування педагогів та батьків і бесіди з ними підтвердили припущений нами стан творчої діяльності досліджуваних і необхідність цілеспрямовано працювати з цими дітьми у напрямі розвитку їх творчих здібностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, експериментальне вивчення розвитку творчих здібностей учнів середнього шкільного віку з ООП здійснювалося за модифікованим тестом креативності Ф. Вільямса й включало такі етапи роботи: завершення запропонованих малюнків (тест дивергентного мислення); визначення самооцінки якостей особистості, пов'язаних з творчою активністю досліджуваних за опитувальником особистісних творчих характеристик; тестування педагогів та батьків досліджуваних дітей за оціночною шкалою Вільямса з метою порівняння результатів. Підсумкові результати на етапі констатації в експериментальній та контрольній групах учнів з ООП мало чим різнилися між собою, що у формуальному експерименті дасть змогу з'ясувати ефективність експериментальної діяльності з розвитку творчих здібностей учнів з ООП. Більшість дітей продемонстрували середній рівень розвитку творчих здібностей за загальним показником. Такі діти хоча і проявляли інтерес до творчої діяльності, виконували задання скоріше на репродуктивному рівні, ніж креативному. 40 % досліджуваних було

віднесено до групи учнів з низьким рівнем розвитку творчих здібностей, творча активність в них фактично була відсутня.

Дане дослідження є перспективним для подальшого вивчення вченими у галузі спеціальної освіти. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговують такі його аспекти, як: вивчення особливостей становлення творчих здібностей у окремих категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку; впровадження методів розвитку творчих здібностей учнів з ООП в урочну діяльність інклюзивних класів; застосування різних засобів корекції з метою розвитку творчих здібностей учнів з ООП.

Література

1. Баранюк, І. Г. (2017). Василь Сухомлинський про гармонію емоційно-образного та логіко-розумового у вихованні дитини. *Рідна школа*, (4), 15–17.
2. Бельська, Н. А., Мельник, М. Ю., & Новгородська, М. М. (2021). Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі : методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 72.
3. Борщевська, Л. В. (2013). Особливості художньо-естетичного розвитку дошкільників з порушеннями слуху. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. (4), 7–12.
4. Gardiner, P. (2020). Learning to think together: creativity, interdisciplinary collaboration and epistemic control. *Thinking skills and creativity*, 38, 100749. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100749>.
5. Гавеля, О. М., & Драч Т. Л. (2021). Розвиток пластичних здібностей дітей-аутистів засобами танцю-модерн в умовах сучасних культурно-мистецьких практик. *Мистецтвознавчі записки = NOTES ON ART CRITICISM*, (39), 59-63, <http://journals.uran.ua/mz/article/view/238684>
6. Гудим І., (2014). Розвиток пізнавальних інтересів і здібностей дошкільників із порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (4), 24-30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_4_6.

7. Калошин, В. Ф. (2013). Навчіть дитину мріяти. *Обдарована дитина*, (7), 59–65.
8. Костенко, Т. М., & Гудим, І. М. (2019). Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник, Харків : Вид-во «Ранок», 184.
9. Кузава, І. Б. (2020). Розвиток музично-творчих здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності, *Актуальні питання гуманітарних наук*, (32(1)), 248-253, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2020_32\(1\)_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2020_32(1)_41)
10. Лепетченко, М. В. (2015). Творче самовираження дошкільників із порушеннями мовлення як педагогічна проблема. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (6), 17–20, http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_6_6
11. Моляко, В. О. (1991). Концепція виховання творчої особистості. *Рідна школа*, (5), 47–51.
12. Пінчук, Ю. В., & Марченко, Ю. В. (2021). Корекція зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, (5), <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/133>
13. Рібцун, Ю. В. (2020). Діалогова взаємодія педагогів та учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення (1-2, 3-4 класи) («Мистецька галузь», «Технологічна галузь»). Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. К. : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 57.
14. Чеботарьова, О. В., & Гладченко, І. В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 128.
15. Yates, E., & Twigg, E. (2017). Developing creativity in early childhood studies students. *Thinking skills and creativity*, 23, 42-57.

References

1. Baraniuk, I. H. (2017). Vasyl Sukhomlynskyi pro harmoniiu emotsiino-obraznogo ta lohiko-rozumovoho u vykhovanni dytyny [Vasyl Sukhomlynskyi on the harmony of the emotional-figurative and the logical-intellectual in raising a child]. *Ridna shkola*, (4), 15–17. [in Ukrainian].
2. Bielska, N. (2021). Diahnastyka kreatyvnosti u proforiientatsiinii roboti [Diagnostics of creativity in career guidance work]: metodychni rekomendatsii / N. Bielska, M. Melnyk, M. M. Novohorodska. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 72. [in Ukrainian].
3. Borshchevska, L. V. (2013). Osoblyvosti khudozhno-estetychnoho rozvytku doshkilnykiv z porushenniamy slukhu [Peculiarities of artistic and aesthetic development of preschoolers with hearing impairment]. *Dytyna iz sensornymy porushenniamy: rozvytok, navchannia, vykhovannia*, (4), 7–12. [in Ukrainian].
4. Gardiner, P. (2020). Learning to think together: creativity, interdisciplinary collaboration and epistemic control. *Thinking skills and creativity*, 38, 100749. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100749>. [in English].
5. Havelia, O. M. (2021). Rozvytok plastychnykh zdibnostei ditei-autystiv zasobamy tantsiu-modern v umovakh suchasnykh kulturno-mystetskykh praktyk [Development of plastic abilities of autistic children by means of modern dance in the conditions of modern cultural and artistic practices] / O. M. Havelia, T. L. Drach. *Mystetstvoznavchi zapysky = NOTES ON ART CRITICISM* : zbirnyk naukovykh prats, Vol. 39, 59-63. URL: <http://journals.uran.ua/mz/article/view/238684>. [in Ukrainian].
6. Hudym, I. (2014). Rozvytok piznavalnykh interesiv i zdibnostei doshkilnykiv iz porushenniamy zoru [Development of cognitive interests and abilities of preschoolers with visual impairments]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (4), 24-30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_4_6. [in Ukrainian].

7. Kaloshyn, V. F. (2013). Navchit dytynu mriiaty [Teach your child to dream]. *Obdarovana dytyna*, (7), 59–65. [in Ukrainian].
8. Kostenko, T. M. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy zoru [Education of children with visual impairments: educational and methodological manual]: navchalno-metodychnyi posibnyk / T. M. Kostenko, I. M. Hudym. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 184. [in Ukrainian].
9. Kuzava, I. B. (2020). Rozvytok muzychno-tvorchykh zdibnosti doshkilnykiv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku v ihrovii diialnosti [Development of musical and creative abilities of preschoolers with mental retardation in game activities]. [Elektronnyi resurs]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vol. 32 (1), 248-253. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2020_32\(1\)_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2020_32(1)_41). [in Ukrainian].
10. Lepetchenko, M. V. (2015). Tvorche samovyrazhennia doshkilnykiv iz porushenniamy movlennia yak pedahohichna problema [Creative self-expression of preschoolers with speech disorders as a pedagogical problem]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, (6), 17–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_6_6. [in Ukrainian].
11. Moliako, V. O. (1991). Kontsepsiia vykhovannia tvorchoi osobystosti. *Ridna shkola*, (5), 47–51. [in Ukrainian].
12. Pinchuk, Yu. V., & Marchenko, Yu. V. (2021). Korektsiia zviaznoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia zasobamy kazkoterapii [Correction of coherent speech of older preschool children with general underdevelopment of speech by means of fairy-tale therapy.]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii*, (5). URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/133>. [in Ukrainian].
13. Ribtsun, Yu. V. (2020). Dialohova vzaiemodiia pedahohiv ta uchniv pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (1-2, 3-4 klasy) («Mystetska haluz», «Tekhnolohichna haluz»). Standartyzatsiia navchalno-metodychnoho zabezpechennia navchannia molodshykh shkolariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Dialogic interaction of teachers and students of

primary classes with severe speech disorders (grades 1-2, 3-4) («Art branch», «Technology branch»). Standardization of educational and methodological support for the education of younger schoolchildren with severe speech disorders]: navch.-metod. posib. K. : In-t spets. pedahohiky i psykhlohii im.. M. Yarmachenka NAPN Ukrainy, 57. [in Ukrainian].

14. Chebotarova, O. V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku: navchannia ta rozvytok [Primary school students with intellectual development disorders: learning and development] : navchalno-metodychnyi posibnyk / O. V. Chebotaro-va, I. V. Hladchenko. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok»,128. [in Ukrainian].

15. Yates, E., & Twigg, E. (2017). Developing creativity in early childhood studies students. *Thinking skills and creativity*, 23, 42-57. [in English].

УДК: 612.82:616.8:615.844.12

Олег Орлов

кандидат психологічних наук

e-mail: orlovoleh@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0954-4402

Oleh Orlov,

PhD

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м.
Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ВИКОРИСТАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МАГНІТНО РЕЗОНАНСНОЇ
ТОМОГРАФІЇ В НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ:
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРИКЛАДИ**

**FUNCTIONAL MAGNETIC RESONANCE IMAGING IN
NEUROPSYCHOLOGICAL RESEARCH: THEORETICAL
FOUNDATIONS AND EXAMPLES**

Анотація. Стаття присвячена загальному огляду теоретичних засад функціональної магнітно-резонансної томографії (фМРТ) та її можливостей у вивченні нейрокогнітивних функцій та процесів у людському мозку. Описано фундаментальні принципи, які лежать в основі фМРТ (BOLD-ефекти), типові експериментальні протоколи фМРТ (блочний, подієвий, змішаний), процедури аналізу результатів (загальне лінійне моделювання, аналіз

головних компонент), наведено ілюстративні приклади застосування фМРТ в дослідженнях візуального сприймання, транскраніальної нейромодуляції, прикладних нейромаркетингових дослідженнях.

Ключові слова: фМРТ, нейрокогнітивні функції, BOLD-ефект, експериментальні протоколи, fMRI.

Abstract. The article is devoted to a comprehensive overview of the theoretical foundations of functional magnetic resonance imaging (fMRI) and its potential in studying neurocognitive functions and processes in the human brain. The fundamental principles underlying fMRI (BOLD effects), typical experimental fMRI protocols (block, event-related, mixed), procedures for analyzing results (general linear modeling, principal component analysis) are described. Illustrative examples of fMRI applications in studies of visual perception, transcranial neuromodulation, and applied neuromarketing research are presented.

Key words: fMRI, neurocognitive functions, BOLD effect, experimental protocols.

Актуальність дослідження. Будь яка корекційно розвиткова робота з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, має базуватись на розумінні характерних їм індивідуальних механізмів функціонування психіки. Фундаментальне підґрунтя для такого розуміння забезпечує нейронаука і зокрема нейропсихологія як її складова. Українська нейропсихологія є досить молодую науковою галуззю, тому наукові розвідки, спрямовані на побудову її методологічного базису є надзвичайно актуальними.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасна нейронаука розвивається надзвичайно стрімкими темпами. За даними системи PubMed, у 2000 році було опубліковано 8850 статей за пошуковим ключем “neuro”, у 2010 – 15642, у 2018 – 44890, у 2022 – 64140 (Рис 1).

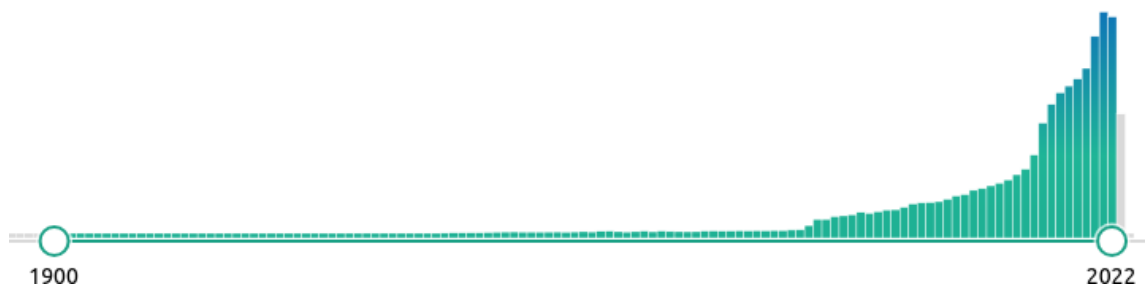


Рис. 1. Кількість статей нейронаукової тематики, опублікованих з 1900 до 2022 року за даними PubMed (PubMed, n.d.).

При цьому, якщо на початку 2000-х в цій галузі домінували дослідження у сфері нейрофізіології та психіатрії, то в останні роки спостерігається тенденція до появи значної кількості міждисциплінарних наукових студій – сьогодні науковців цікавлять взаємозв'язки між нейробиологією людини та її особистісним розвитком, індивідуальною та соціальною поведінкою і навіть філософські проблеми, такі як природа свідомості, релігійного досвіду тощо. Розвиваються і дослідницькі методи нейронауки, основними з яких є засоби нейровізуалізації: електро- та магнітоенцефалографія, функціональна магнітно-резонансна томографія (фМРТ), позитрон-емісійна томографія (ПЕТ) тощо. Кожен із цих методів має свою сферу застосування, переваги та обмеження, однак всі вони слугують одній меті – об'єктивно виміряти як працює мозок в різних умовах. З кожним днем покращуються як характеристики наукового обладнання, так і методологічні підходи до збору та аналізу даних.

На жаль, вищесказане стосується переважно англomовного наукового середовища. В Україні існують фахові нейронаукові товариства і проводяться високоякісні дослідження, але фокус уваги науковців лишається переважно в полі фундаментальної нейробиології. Міждисциплінарний підхід і цікавість до вирішення нетривіальних наукових проблем характерні і для українських вчених. Однак на своєму шляху вони стикаються з рядом перешкод, основними з яких є відсутність фінансування, доступу до обладнання і

найголовніше – якісної методологічної підтримки щодо застосування сучасних дослідницьких методів. Через комунікативні бар'єри українським науковцям сучасні дослідницькі методи часто маловідомі. Зокрема це стосується і застосування фМРТ в міждисциплінарних дослідженнях, оскільки відповідне використання цього методу передбачає комплексне розуміння принаймні основ фізики, анатомії та нейрофізіології, математичного моделювання, програмування та психології. Станом на липень 2023 українськомовних публікацій результатів наукових досліджень з нейропсихології, побудованих на застосуванні фМРТ нами знайдено не було. Єдине відоме нам подібне дослідження проводилось у 2016-2017 роках в рамках наших власних методологічних пошуків (Batsak, V., & Orlov, O., 2018).

З огляду на фактичну відсутність прикладів застосування фМРТ в українській нейропсихології попри наявні технічні можливості, актуальною постає **мета статті**: охарактеризувати фМРТ як метод нейровізуалізації та навести приклади його застосування у фундаментальних та прикладних дослідженнях.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз наукових джерел; емпіричні: систематизація та узагальнення практичного досвіду.

Результати дослідження. Функціональна магнітно-резонансна томографія (фМРТ) – це неінвазивний дослідницький метод, що дозволяє оцінити та візуалізувати нейронну активність мозку без шкоди для здоров'я досліджуваних. В основі методу лежить використання BOLD (англ. blood oxygen level dependent) нейровізуалізації. Така нейровізуалізація базується на застосуванні фізичних властивостей нервових клітин. При підвищенні нейронної активності в окремих ділянках мозку зростає потреба у кисні та, відповідно, активізується локальний церебральний кровообіг. В таких активних ділянках збільшується кількість оксигенованого гемоглобіну, який можна виявити за допомогою МРТ сканерів із силою магнітного поля 1,5 Тесла і більше. На основі цих результатів можна зробити висновки про те, які

саме ділянки мозку задіяні в специфічних психічних функціях, а також як ці ділянки взаємодіють одна з одною. На основі вже відомих науці знань про локалізацію психічних функцій можна робити висновки і про особливості психіки людини.

Нейропсихологічне дослідження із застосуванням фМРТ передбачає такі етапи:

1. Формулювання гіпотези та розроблення дизайну експерименту;
2. Збір даних в лабораторних умовах;
3. Фільтрація даних та статистична обробка;
4. Інтерпретація результатів та формулювання висновків.

На найбільш базовому рівні в фМРТ дослідженнях перевіряється одна і та сама альтернативна гіпотеза: в умовах А рівень BOLD сигналу (кількість деоксигенованого гемоглобіну) буде вищим, ніж в умовах В, в тих ділянках, які задіяні в умовах А. При розробленні дизайну дослідження важливо правильно підібрати різні види умов та правильно їх зорганізувати у часі. В ідеальному випадку умови будуть ортогональні одна одній – тобто теоретично умови А та В мають однаково задіювати всі ділянки мозку, які не стосуються досліджуваної психічної функції, та максимально відрізнитись в активації ділянок, які стосуються цієї функції. Наприклад, для локалізації первинної моторної кори можна використати стискання долоні в кулах у якості умови А та спокій у якості умови В. Чим більш наближеними до ортогональності будуть експериментальні умови, тим легше буде виявити статистично значимі відмінності в активації відповідних ділянок мозку. Звісно, умов може бути більше, ніж дві, якщо забезпечити достатню кількість повторень кожної з них.

Через особливості автономної регуляції церебрального кровообігу та відносну слабкість BOLD сигналу умови А та В потрібно повторити достатню кількість разів та відповідним чином організувати ці повторення в часі. Сьогодні в фМРТ дослідженнях використовується три типи

експериментальних парадигм: блочна, подієва (event-related) та змішана (Рис. 2).

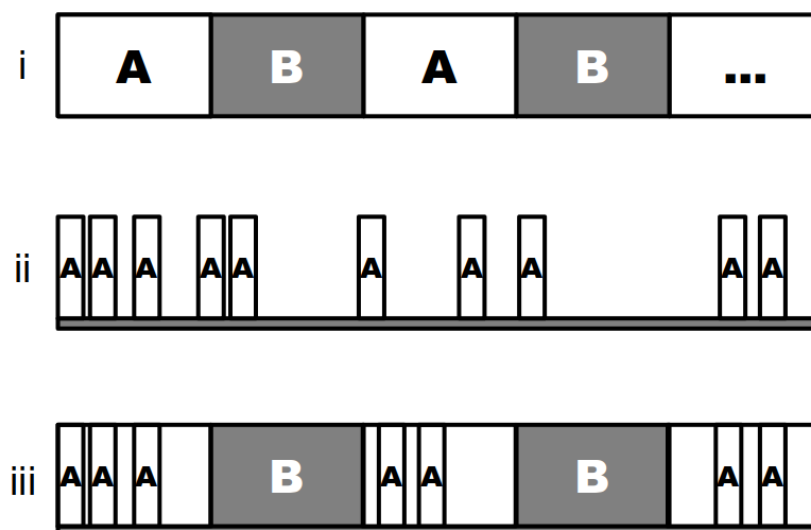


Рис. 2. Види фМРТ експериментів: i - блочний; ii - подієвий; iii - змішаний

В блочному експерименті умови А та В чергуються та мають чітко визначену тривалість. Наприклад, в експерименті з локалізацією первинної моторної кори стискання долоні в кулак та її розтискання постійно повторюється протягом 30 с (блок А), після чого слідує відпочинок тривалістю 30 с (блок В). Ці умови повторюються, наприклад, по 5 разів кожна.

В подієвому експерименті умови можуть мати різну тривалість та пред'являються переважно у випадковому порядку. Цей тип експерименту часто використовується для аналізу впливу поодиноких короткотривалих стимулів. Наприклад, цей тип експерименту може бути корисним для виявлення структур головного мозку, які відповідають за розпізнавання облич. Для цього досліджуваним протягом певного часу (наприклад, 10 хв) у випадковому порядку та з випадковими паузами на короткий термін (наприклад, 0,5 с) показуються фотографії різних людей.

В змішаному експерименті дві описані вище стратегії комбінуються. Експериментальна процедура розбивається на серію блоків, які мають чітко визначену тривалість та послідовність, як в блочному експерименті. В середині кожного блоку відбувається або випадкова поява стимулів (наприклад, демонстрація зображень як в подієвому експерименті), або триває певна умова (наприклад, повторюється стискання та розстискання долоні чи відпочинок як в блочному експерименті).

Кожен з цих типів експериментів має свої переваги та недоліки, однак їхнє обговорення виходить за межі завдання цієї публікації. Зацікавлені читачі можуть знайти детальний опис різних типів експериментальних процедур, наприклад, у Filippi (2016).

Збір даних фМРТ відбувається у два етапи. Спершу отримується тривимірне анатомічне зображення головного мозку досліджуваного із високою просторовою роздільною здатністю. Під час збору цього типу даних учасник дослідження спокійно лежить. Зазвичай цей етап займає близько 10 хв. Далі здійснюється чотиривимірний запис (три просторові виміри та один часовий) активності мозку під час експериментальної процедури з дещо меншою просторовою роздільною здатністю. Тривалість цього етапу залежить від дизайну експерименту. Два типи знімків роблять через те, що на функціональних знімках буває важко розрізнити окремі дрібні мозкові структури. Також функціональні знімки часто покривають лише частину об'єму головного мозку, якщо дослідникам потрібно сфокусуватись лише на певному регіоні інтересу (наприклад, якщо дослідників цікавить лише робота лімбічної системи). Така стратегія значно покращує роздільну здатність фМРТ у часі.

Аналіз експериментальних даних здійснюється з використанням спеціального програмного забезпечення: AFNI, BrainVoyager, FSL, SPM тощо (Bowring et al., 2018). Перед проведенням статистичного аналізу дані мають бути відкориговані та відфільтровані. Зазвичай здійснюється фільтрація шумів, згладжування, корекція впливу випадкових рухів, дихання та

серцебиття, видалення неякісних кадрів. Наступним етапом є коресстрація анатомічних та функціональних знімків. На цьому етапі програма “накладає” функціональні знімки на анатомічні та вирівнює їх один відносно одного. Далі в програмне забезпечення вводиться відповідна статистична модель (яка відображає експериментальні умови) та здійснюються необхідні обчислення. У більшості випадків використовується загальна лінійна модель чи аналіз індивідуальних компонент. Перший метод потребує детального опису експериментальної парадигми із зазначенням часу початку кожного з блоків чи подій, їхньої тривалості та очікуваної величини ефекту. Другий метод не вимагає попереднього опису експериментальної парадигми, однак його результати часто важко піддаються інтерпретації. Статистична обробка проводиться спершу на рівні кожного окремого учасника дослідження, а потім – на рівні усієї вибірки. Опис процедури аналізу даних фМРТ виглядає доволі складно, але в сучасному програмному забезпеченні він проводиться автоматично. Дослідникам потрібно лише обрати бажані статистичні процедури, застосовуючи зручний візуальний інтерфейс.

Результатом статистичної обробки є серія статистичних карт активації мозку. На картах показано, в яких саме ділянках мозку виявлено статистично значиме підвищення чи зменшення BOLD сигналу. При цьому можна подивитись часові серії змін сигналу та експортувати їх для подальшого аналізу у разі необхідності. Експериментальне дослідження завершується якісною інтерпретацією отриманих результатів.

Для ілюстрації охарактеризованих вище методологічних принципів нижче ми наведемо опис кількох проведених нами експериментальних досліджень з використанням фМРТ.

В першому дослідженні нас цікавило, які ділянки мозку задіяні в сприйманні метафоричних зображень та як такий вид сприймання відрізняється від сприймання буквальних зображень. Для цього ми підібрали пари максимально схожих композиційно ілюстрацій, одна з яких несла в собі певний метафоричний зміст (Рис. 3).

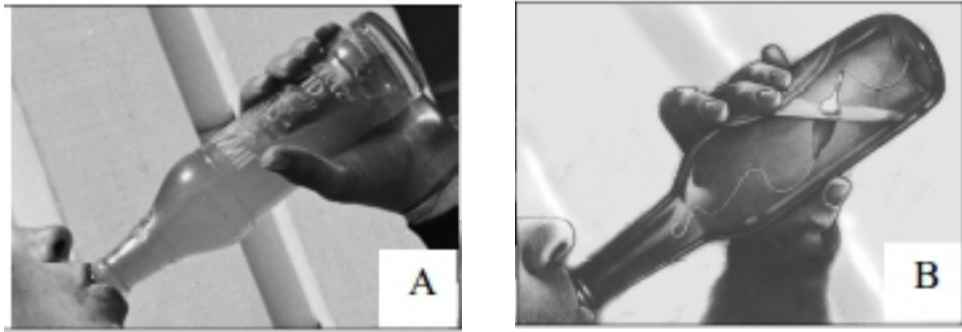


Рис 3. Стимульний матеріал для дослідження метафоричного сприймання: А – буквальне зображення, В – метафоричне зображення

В дослідженні ми використали блочний тип експерименту з трьома типами експериментальних умов: А – буквальне зображення, В – метафоричне зображення, С – відпочинок (білий екран). Оскільки метафоричне зображення значно навантажує когнітивні системи мозку, кожен блок містив лише одне зображення і тривав близько 15 с. Умови чергувались наступним чином: А-С-В-С і т.д.

За результатами статистичного аналізу було виявлено активацію в асоціативній корі обох півкуль та в окремих ділянках лобної і скроневої долей кори, та в парагіпокампальній області. При цьому картина активації мозку при аналізі візуальних метафор дзеркально відображує картину активації мозку при аналізі вербальних метафор (Рис. 4).

За результатами цього дослідження ми зробили висновок, що семантична система людського мозку локалізована в обох півкулях та має одночасно трансmodalьну природу із окремими спеціалізованими підструктурами. Тобто, семантичний аналіз стимулу будь-якої modalьності здійснюється всією асоціативною корою одразу із підключенням в разі необхідності областей, які спеціалізуються на подразниках різних modalьностей (аудіальних, візуальних тощо). Більш детально дослідження представлено в Batsak & Orlov (2018).

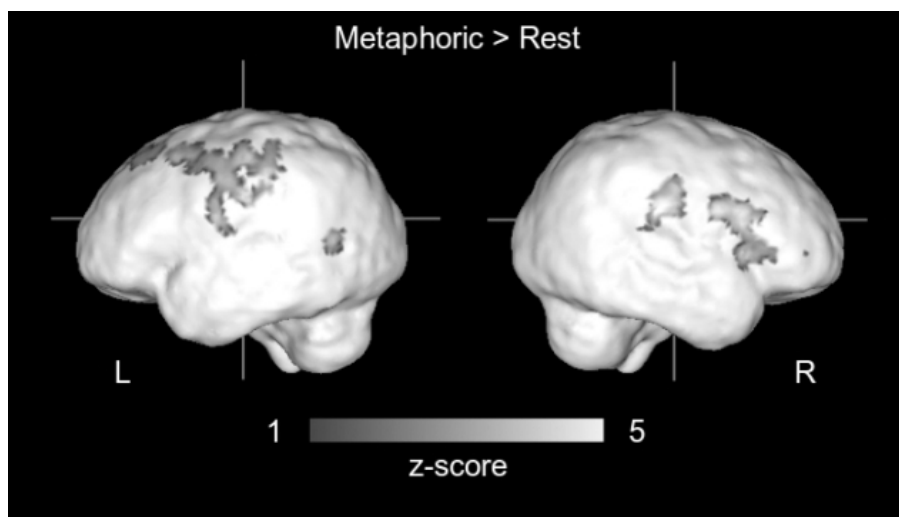


Рис 4. Результати дослідження метафоричного сприймання: L – ліва півкуля, R – права

В наступному дослідженні нас цікавило, як впливає на функціонування мозку транскраніальна стимуляція лобної кори змінним електричним струмом слабкої сили (1 мА). Стимуляція стала умовою А блочного експерименту, а спокій – умовою В. За результатами статистичного аналізу виявлено активацію майже у всіх структурах мозку (Рис. 5).

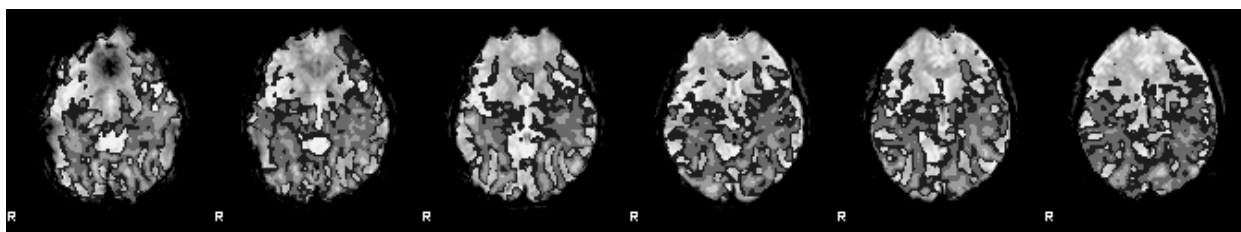


Рис 5. Деякі статистично значимі зони активації при стимуляції лобної кори змінним струмом

Останнє з наведених для ілюстрації досліджень мало прикладний характер. Нами було проаналізовано серію рекламних відеороликів благодійної організації, в яких герої сюжету розповідали, чому вони беруть участь у благодійній діяльності. Метою дослідження, з поміж іншого, було виявити, які з героїв подобаються глядачам найбільше. Для цього було використано подієву експериментальну парадигму, в якій у якості окремих

подій виступали кадри з тим чи іншим героєм. Регіоном інтересу для аналізу виступила вентральна частина стріатуму – ділянка лімбічної системи, яка, як відомо, пов'язана з суб'єктивним почуттям задоволення. Нами було проаналізовано серію часових серій сигналу з вентрального стріатуму та визначено, які з персонажей викликають найбільше підвищення BOLD-сигналу в цій ділянці. Отримані результати було використано для створення фінальної версії рекламного відеоролика.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами охарактеризовано фМРТ як метод нейровізуалізації та наведено приклади його застосування у фундаментальних та прикладних дослідженнях. Ми маємо надію, що ця публікація зробить фМРТ менш “окультним” методом в очах українських вчених та допоможе поширенню його застосування у вітчизняних наукових дослідженнях, зокрема і в нейропсихології розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Batsak, B., & Orlov, O. (2018, January). *Visual metaphor comprehension: an fMRI study*. European Congress of Radiology 2018.
2. Bowring, A., Maumet, C., & Nichols, T. E. (2018). Exploring the impact of analysis software on task fMRI results. *Human brain mapping*.
3. Filippi, M. (Ed.). (2016). *fMRI techniques and protocols*. Humana press.
4. PubMed (n.d.). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>

References

1. Batsak, B., & Orlov, O. (2018, January). *Visual metaphor comprehension: an fMRI study*. European Congress of Radiology 2018.
2. Bowring, A., Maumet, C., & Nichols, T. E. (2018). Exploring the impact of analysis software on task fMRI results. *Human brain mapping*.
3. Filippi, M. (Ed.). (2016). *fMRI techniques and protocols*. Humana press.
4. PubMed (n.d.). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>

УДК: 376.1-37.022:92:159.95

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5037-0550

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Денис Прохоренко,

науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

Denys Prokhorenko,

researcher of the department psychological and pedagogical support children with special needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ

DISTANCE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: CREATION OF A MODEL

Анотація. Обґрунтовано, що здобуття повноцінної освіти є важливим фактором у житті осіб з особливими потребами. Нагальним постає питання

дистанційного навчання осіб з особливими потребами, яке є альтернативною формою навчання як в умовах війни, так і в умовах різних кризових викликів, що дає змогу таким особам реалізувати себе, отримати середню/вищу освіту.

Обґрунтовано бар'єри, які виникають в осіб з особливими потребами в процесі навчання, до яких віднесено: особистісно-діяльнісні, технічні й технологічно-методичні. Запропоновано модель системи дистанційного навчання осіб з особливими потребами та озвучено рекомендації щодо удосконалення такого навчання на організаційному, особистісному, діяльнісному і контрольно-оцінному етапах. Описано мету, зміст, специфічні методи, організаційні форми, засоби навчання. Наголошено, що ефективність дистанційного навчання, з одного боку, зумовлено технологічними особливостями навчального процесу, пов'язаних з використанням комп'ютерних мереж у режимі електронної пошти та Інтернету, а з іншого – модально специфічними і модально неспецифічними особливостями дітей з особливими потребами. Водночас, наголошено, що дистанційне навчання дітей з особливими потребами можливе за умови індивідуалізації навчання та активної допомоги батьків.

У висновку зазначено, що упровадження дистанційного навчання відкриває нові перспективи для осіб з особливими потребами. Дистанційне навчання має бути цілісним, синтетичним, інтегрованим, гнучким, із широким застосуванням нових інформаційних технологій, передбачати системний психолого-педагогічний супровід та корекційно-розвивальну роботу на основі нових методично-дидактичних ресурсів.

Ключові слова: спеціальна освіта, синхронізація освітнього процесу, дистанційна модель освітнього середовища, ресурсна база, особи з порушеннями психофізичного розвитку.

Abstract. The authors substantiated that obtaining a full-fledged education is an important factor in the life of persons with special needs. The acquisition of knowledge, skills and abilities by such persons remotely enables them to realize

their abilities, partially or fully adapt to society. Therefore, the issue of remote education of persons with special needs, which is an alternative form of education both in the conditions of war and in the conditions of various crisis challenges, which enables such persons to realize themselves, to obtain secondary/higher education, becomes urgent.

The barriers that arise for persons with special needs in the learning process, which include: personal-activity, technical, and technological-methodical barriers, are substantiated. A model of a distance learning system for people with special needs is proposed, and recommendations for improving such training at the organizational, personal, activity, and monitoring and evaluation stages are voiced. The purpose, content, specific methods, organizational forms, means of education are described. It is emphasized that the effectiveness of distance learning, on the one hand, is determined by the technological features of the educational process associated with the use of computer networks in the mode of e-mail and the Internet, and on the other hand, by modally specific and non-modally specific features of children with special needs. At the same time, it was emphasized that distance education of children with special needs is possible under the condition of individualization of education and active help of parents.

The conclusion states that the introduction of distance learning opens new perspectives for people with special needs. Distance education should be holistic, synthetic, integrated, flexible, with wide application of new information technologies, provide systematic psychological and pedagogical support and corrective and developmental work based on new methodical and didactic technologies.

Key words: special education, synchronization of the educational process, remote model of the educational environment, resource base, persons with psychophysical development disorders.

Актуальність дослідження. Інтеграція України в європейський простір істотно впливає на формування освітньої політики. Важливими

принципами освіти в Україні визначено рівність умов для кожної людини, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, щодо повної реалізації їх здібностей, доступність до усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

Від організації навчання, від стану та якості навчально-методичного забезпечення, від форм і технологій подачі матеріалу учням залежить не лише якість їхніх знань, а й наявність і кількість прогалин у знаннях, які, на відміну від фінансових чи моральних втрат, залишаються на все життя.

За даними наукових джерел, сьогодні в Україні є два етапи становлення і запровадження дистанційного навчання:

- 1991-1998 рр. – розроблення концепцій гнучкого дистанційного навчання на основі глобальних комп'ютерних комунікацій (використання інформаційних і комунікативних технологій у навчанні; запровадження комп'ютерних телекомунікаційних лабораторій; розроблення дистанційних навчальних програм та курсів; технологічного і методологічного забезпечення дистанційного навчання);

- 1999 р. і донині – використання інтелектуальних інформаційних технологій для підтримки безперервного навчання (створюються інформаційно-навчальні середовища, віртуальні лабораторії, мультимедіа-технології, віртуальні товариства тощо).

На основі аналізу педагогічних досліджень та практики перевагами дистанційного навчання визнано:

- можливість навчатися незалежно від місця проживання, стану здоров'я;
- одночасно навчатися й працювати, не залишаючи основне місце роботи;
- сконцентроване подання навчальної інформації та мультидоступ до неї, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу;
- уникнення психологічних бар'єрів, пов'язаних з комунікативними якостями людини;

- навчання у привабливому індивідуальному темпі;
- розвиток цифрової грамотності і збільшення можливостей для реалізації знань;
- якість дистанційної освіти не поступається в ідеалі якості очної форми одержання освіти, а поліпшується за рахунок залучення кадрового (професорсько-викладацького) складу найвищої кваліфікації і використання в навчальному процесі найкращих навчально-методичних видань та контролюючих тестів з дисциплін;
- зниження витрат на підручники (доступ до всієї необхідної літератури після реєстрації в системі навчання, або отримання навчальних матеріалів електронною поштою), канцелярські товари, одяг, проїзд тощо.

Упровадження дистанційного навчання відкриває нові перспективи для осіб з особливими потребами. Втім, проблеми, що виникають у навчально-виховному процесі, досить різноманітні, серед яких: відсутність безбар'єрних ресурсів для дистанційного навчання, що має істотне значення для дітей з різними порушеннями розвитку; неадаптованість засобів навчання та існуючих систем контролю знань щодо дітей, які мають вади слуху та зору; відсутність належного психологічного супроводу, що забезпечує ефективну адаптацію дітей із особливими потребами до навчального процесу, шкільного колективу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні аспекти дистанційного навчання обґрунтовано у працях зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема, Р. Дж. Адамс, Л. Волошко, Х. Діханц, Ф. Бодендорф, Б. Еккерт, В. Бикова, К. Колос, В. Куклева, В. Кухаренко, Є. Полат та ін. Вчені наголошують, що однією з актуальних проблем, пов'язаних з організацією дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами, є відсутність ефективної системи дистанційного навчання з урахуванням різних форм подання матеріалу, особливих потреб дитини, психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальних послуг в умовах надзвичайних ситуацій.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності запровадження дистанційного навчання осіб з особливими потребами як умови повноцінної соціальної та особистісної реабілітації таких осіб, з'ясуванні основних принципів його організації.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз науково-теоретичних джерел; емпіричні: вивчення нормативно-правових документів, систематизація, порівняння та узагальнення практичного досвіду, спостереження.

Результати дослідження. В освіті осіб з особливими потребами дистанційне навчання глобального поширення набуло під час пандемії SARS-CoV-2, і у більшості дітей, із впровадженням дистанційного навчання, виникли різні перешкоди й проблеми, пов'язані із синхронізацією освітнього процесу, побудовою дистанційного освітнього середовища та ін. Адже зазвичай у спеціальних чи інклюзивних закладах освіти проводиться, окрім навчання, системний психолого-педагогічний супровід і, що важливо, корекційно-розвивальна робота.

На практиці з'ясовано, що під час дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами виникає низка труднощів як організаційного, так і методичного характеру, обумовлених як модально-неспецифічними закономірностями розвитку цих дітей, так і модально специфічними закономірностями розвитку дітей певної нозологічної групи, індивідуальними потребами та можливостями конкретної дитини.

До основних бар'єрів дистанційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами, які притаманні всім категоріям, вчені відносять:

- 1) бар'єри на рівні навчального закладу (доступ до програмного забезпечення, Інтернету, підручників, технічна підтримка викладачів і студентів);
- 2) бар'єри на рівні викладача (знання, навички, компетентності, досвід, впевненість у собі, мотивація, самоефективність);
- 3) бар'єри на рівні навчальних програм (зміст освіти, критерії оцінювання);

4) особистісні бар'єри (рівень сформованості навичок роботи з технологіями, самостійного навчання, самомотивації; доступ до Інтернету).

Проаналізувавши різні підходи до класифікації бар'єрів дистанційної освіти, ми дійшли висновку, що існують організаційні проблеми, а саме ті, що стосуються навчального закладу, управління навчальним процесом, створення та адаптації навчальних програм; технічні проблеми, пов'язані з доступом до Інтернету, а також наявністю технічних засобів навчання та програмного забезпечення. На основі різних тверджень вчених та спостережень в практичній діяльності ми виокремили такі типи бар'єрів, які існують в процесі дистанційного навчання дітей з особливими потребами. Зокрема:

особистісно-діяльнісні бар'єри:

- *відсутність очного спілкування учителя й учня* (такі діти не можуть здійснювати самостійну навчальну діяльність, оскільки немає безпосередньої можливості здійснювати контроль за діями дітей з боку вчителя, це призводить до підвищення рівня негативних оцінок, зниження засвоєння матеріалу та ін.);
- *неможливість забезпечити самостійну роботу, особливо учнів молодшого шкільного віку* (з одного боку, діти ще не мають достатнього досвіду самостійної роботи та вольової саморегуляції – звичка до групового навчання у дошкільних закладах, а з іншого – недостатнє організаційне та методичне забезпечення для самостійної роботи дітей);
- *невміння здійснювати комунікацію на відстані* як у дітей, так і в педагогів, та виникнення у зв'язку з цим комунікативного бар'єру і відсутності психологічного комфорту учасників дистанційного навчання;
- *у процесі дистанційного навчання у дітей всіх нозологічних груп спостерігається зниження ступеня сприйняття та складність виокремлення необхідної інформації, погіршення стану здоров'я через постійний контакт з ІКТ, зниження ролі вчителя в освітньому процесі;*

- така форма навчання не підходить для розвитку комунікабельності, упевненості, навичок роботи в команді, розвиток яких є надзвичайно важливим для дітей з ООП;

технічні бар'єри:

- неможливість забезпечити належну якість навчання за допомогою дистанційних технологій через відсутність необхідної технічної оснащеності;

- неготовність інформаційно-освітнього середовища закладів освіти до підтримки цілісного процесу електронного навчання;

- відсутність електронного контенту дистанційного навчання в умовах війни й ін.

технологічно-методичні бар'єри:

- мала кількість учителів, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічно готові до роботи із такими дітьми у новому навчально-пізнавальному мережевому середовищі;

- відсутність методик викладання в електронному середовищі та ін;

- відсутність методик створення і використання дистанційних курсів у навчальному процесі на основі сучасних педагогічних, інформаційних і комунікаційних технологій.

Варто також наголосити ще, що для дітей з порушеннями зору і слуху є й інші бар'єри, окрім означених, це:

- для дітей із порушеннями слуху / глухих є проблема інформаційної доступності, яка передбачає обов'язкове володіння жестовою мовою самими фахівцями освіти, або перекладачами;

- для дітей з порушеннями зору та незрячих дітей впровадження відповідних тифлоприладів в освітній процес, а саме неможливість забезпечити всіх дітей тифлоприладами в домашніх умовах.

Разом із цим всі діти з особливими потребами не можуть самостійно засвоювати інформацію, тому потребують постійної допомоги дорослого, що змушує піднімати питання методично-педагогічної супервізії їхніх батьків.

Водночас, низький рівень ефективності дистанційного навчання обумовлено обмеженою доступністю до веб-сайтів, цифрових платформ, електронних навчальних матеріалів, відсутністю навчального цифрового контенту, спеціально розробленого саме до потреб дітей тієї чи іншої категорії, незабезпеченість електронними підручниками, навчальними посібниками та ін.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що недоліками такого навчання є відсутність живого спілкування та невміння дітей з ООП самостійно вчитися, що впливає на якість засвоєння знань учнями. Разом із цим, неузгодженість змісту матеріалу і часу його викладу на дистанційних заняттях негативно позначається на якості навчальних результатів дітей з ООП, оскільки основним видом діяльності залишається синхронне навчання (зум-уроки), тоді як асинхронне навчання (самостійна робота) – залишається без належного педагогічного супроводу.

Ми спробували узагальнити вищеозначені проблеми і створити умовну модель системи дистанційного навчання, визначити етапи, на яких виникають труднощі у дітей з ООП. На наше переконання, це організаційний, особистісний, діяльнісний і контрольно-оцінний етапи.

Проаналізувавши труднощі на кожному з етапів, ми дійшли висновку, що їх можна подолати, якщо правильно підійти до організації дистанційного навчання.

Організаційний етап. На організаційно-підготовчому етапі фактором визначення якості дистанційної системи є формування ресурсної бази. Особливістю дистанційної форми навчання є переважність самостійної роботи та асинхронність діяльності учнів. Тому ресурси дистанційного навчання мають формуватися повністю на весь навчальний курс, до початку його практичної реалізації, і повинні відповідати запитам і потребам кожної

дитини з різними інтересами, нахилами та рівнем навчальної готовності. Головними чинниками при цьому виступають науковість, повнота та доступність навчального матеріалу.

Особистісний етап.

1. Реалізація «особистісно-орієнтованого навчання». Диференціація та індивідуалізація під час навчального процесу залежно від психофізичного розвитку та індивідуальних потреб учня. Це створить умови для істотного підвищення ефективності навчання. Втім, широкої індивідуалізації можливо досягти лише за рахунок створення в дистанційному курсі варіативних ресурсів, призначених для учнів різного рівня підготовленості, профільної спрямованості (для старшої ланки школи), вмотивованості.

2. Наявність детально відпрацьованого дидактичного сценарію допоможе уникнути проблем низького рівня засвоєння навчального матеріалу під час самостійної роботи учнів. На етапі розроблення ресурсного забезпечення дистанційного навчання необхідно створити багаторівневу систему роз'яснювальних матеріалів, що зробить навчання дійсно особистісно зорієнтованим і дасть змогу підвищити ефективність навчального процесу для учнів з різним рівнем психічного розвитку та особливих потреб. Різномірним має бути також саме подання навчального матеріалу, яке можливе за рахунок варіативності навчального плану.

Мова викладання та форма подання матеріалу, наявність додаткових ресурсів, координуючі матеріали учителя мають відповідати віковій та цільовій аудиторії.

3. Дистанційне навчання, в більшості випадків, проходить паралельно іншим навчальним процесам або навантаженням дитини на корекційно-розвивальних заняттях, що призводить до перевантаження учнів. Здоров'я дитини є найбільшою цінністю, збереження якої гарантує нам Конституція України. Це накладає серйозні вимоги на структурування навчального матеріалу. Уникнути перевантаження можливо шляхом дозування

навчального матеріалу, його поділу на дидактичні одиниці відповідно до дидактичного сценарію.

Діяльнісний етап.

1. Ідентифікація і персоніфікація. Головним виступає педагог (тьютор) та учні. Специфікою дистанційної форми навчання є віддаленість учня від педагога. Це створює проблеми його однозначної ідентифікації під час навчальної діяльності, робить можливою симуляцію ним активної роботи та фальсифікацію власних навчальних досягнень. Тому для якісного забезпечення навчального процесу необхідна організація підвищення рівня персоніфікації.

Сьогодні стовідсоткових доступних технологій для такої ідентифікації система освіти не має. Ми можемо відносно оцінити рівень персоніфікації за наявністю в процесі навчання чатів-опитувань, скап-опитувань, інших форм дистанційного онлайн-спілкування вчителя з учнями та наявності очних фрагментарних форм контролю.

2. Живе спілкування. Безпосереднє спілкування педагога та учня у дистанційному навчанні не має зовсім відмінитися. Дистанційна форма навчання має враховувати застосування очних консультацій для окремих учнів з ООП або груп з урахуванням їх потреб та можливостей. Як альтернатива є два варіанти часткової компенсації відсутності або нестачі у живому спілкуванні:

- організація спілкування засобами мережевих технологій (телефонна розмова, електронна пошта, скайп-спілкування, обговорення в форумах, чатах, через організацію відео- і звукових конференцій, вебінарів тощо), серед яких найбільш ефективними та максимально наближеними до очного є скайп-спілкування і відеоконференція, хоча вони потребують наявності певних технічних можливостей;

- іншою формою організації спілкування вчителя з учнями є створення системи підтримки і супроводу навчального процесу через залучення допоміжних вчителів – консультантів (наприклад, асистентів вчителя).

3. Змішане навчання. Змішане навчання має передбачати кілька варіантів: поєднання очної форми із дистанційною; поєднання різних форматів навчання у межах одного класу (основне очне навчання із використанням технологій дистанційного навчання та різних форм роботи з електронними ресурсами, онлайн-курсами тощо); поєднання самостійного навчання та співпраці в класі; використання друкованих/електронних підручників та навчальних матеріалів із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами).

Контрольно-оцінний етап. На контрольно-оцінному етапі головним є встановлення рівня результативності та досягнення мети на кожному конкретному предметі в ході дистанційного навчання. Це передбачає розроблення критеріїв результативності дистанційного освітнього процесу, показниками яких мають бути навчальні результати учнів відповідно до визначеної мети.

Сьогодні на цьому етапі не реалізується показник задоволеності учнів процесом навчання, психологічна комфортність, відповідність змісту та темпів навчання індивідуальним запитам, наявності можливостей для розкриття творчого потенціалу. Тому такий момент також вартує уваги при розробленні критеріїв оцінювання.

Водночас, важливе значення для забезпечення ефективного навчання у дистанційному режимі дітей з особливими освітніми потребами відіграє корекційно-розвивальний та психолого-педагогічний супровід дитини в освітньому процесі. Для їх реалізації теж необхідно створення методично-дидактичних ресурсів, які можна використовувати дистанційно. Основним завданням такого супроводу є встановлення зв'язків, які впливають на успішність та результативність навчально-виховного процесу, зокрема з батьками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищезазначене можна зробити такі висновки.

1. Організовуючи дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами, важливо пам'ятати, що вся освітня діяльність має спиратися на сильні сторони дитини, відповідно до її можливостей і потреб, з урахуванням особливостей нового «домашнього освітнього» середовища. Ключовою залишається проблема збереження здоров'я дитини, суворе дотримання охоронно-педагогічного режиму.

2. Створення інноваційної моделі системи дистанційного навчального середовища дасть змогу планово та ефективно підвищувати якість інноваційного навчального процесу, забезпечить збереження здоров'я учнів, сприятиме нейтралізації шкідливих факторів впливу, створить умови для розвитку та самореалізації кожної особистості, розвитку творчої активності, дозволить економне та раціональне використання ресурсів.

У підсумку можна сказати, що технології дистанційного навчання є могутнім засобом пізнання. Щоб підвищити ефективність нових інформаційних технологій у навчанні дітей з ООП, варто сформувати певну систему дистанційного навчання, яка передбачатиме інше розуміння сутності навчання, ролі педагога і дитини у цьому процесі, взаємовідносин дорослих і дитини, оснащення робочих місць й інше.

Література

1. Биков, В.Ю., Гриценчук, О.О., & Жук, Ю.О. (2015). Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. С. 77-140. Київ : Атіка.

2. Вишнівський, В.В., Гніденко, М.П., & Ільїн, О.О. (2014). Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ: ДУТ.

3. Кучеренко, Н. (2018). Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: філософсько-правовий вимір. *Вісник Нац. ун-ту*

«Львівська політехніка». Серія : Юридичні науки. (90). 34-40. Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2018_20_8.20

4. Кухаренко, В.М. (2002). Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. Харків : НТУ «ХПІ». Торсінг.

5. Covid-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань. URL:<https://nubip.edu.ua/node/79877>.

6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України No446 від 25.04.2013 р. Редакція від 16.10.2020, 0703-13.

7. Bakar, A., Shah, K., & Qingyu, X. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. (XXIX (5)). 248–264. Режим доступу: <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1027>

8. de Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in higher education*. (46) (1). 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>

9. Lukianenko, V., & Vadaska, S. (2020). Evaluating the Efficiency of Online English Course for First-Year Engineering Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 12(2) (Sup1). 62–69. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/290>

10. Lytovchenko, I., & Voronina, H. (2020). MOOC as Remote ESP Learning Tool at University in Quarantine: Focus on Students' Attitudes. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 12(2Sup1). 70–76. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/291>

11. Ocak, C., & Baran, E. (2019). Observing the Indicators of Technological Pedagogical Content Knowledge in Science Classrooms. *Video-Based Research. Journal of Research on Technology in Education*. 51(1). 43–62. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1550627>

References

1. Bykov, V.Iu., Hrytsenchuk, O.O., & Zhuk, Iu.O. (2015). Dystantsiine navchannia v krainakh Yevropy ta SShA i perspektyvy dlia Ukrainy. Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnolohii [Distance learning in Europe and the USA and prospects for Ukraine. Information support of the educational process: innovative tools and technologies]. 77-140. Kyiv : Atika. [in Ukrainian].

2. Vyshnivskiy, V.V., Hnidenko, M.P., & Ilin, O.O. (2014). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]. Kyiv: DUT. [in Ukrainian].

3. Kucherenko, N. (2018). Dystantsiine navchannia yak vyklyk suchasnoi universytetskoï osvity: filosofsko-pravovyi vymir [Distance learning as a challenge of modern university education: philosophical and legal dimension]. Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politekhnik». Seriia : Yurydychni nauky. (90). 34-40. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2018_20_8.20 [in Ukrainian].

4. Kukharenko, V.M. (2002). Dystantsiine navchannia. Umovy zastosuvannia. Dystantsiinyi kurs [Distance Learning. Terms of use. Distance course]. Kharkiv : NTU «KhPI». Torsinh. [in Ukrainian].

5. Covid-19 ta dystantsiine navchannia u zakladakh vyshchoi osvity: analitychnyi ohliad naukovykh publikatsii z mizhnarodnykh vydan [Covid-19 and distance learning in institutions of higher education: an analytical review of scientific publications from international publications]. URL: <https://nubip.edu.ua/node/79877>. [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [On the approval of the Regulation on distance learning: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] No446 vid 25.04.2013 r. Redaktsiia vid 16.10.2020, 0703-13. [in Ukrainian].

7. Bakar, A., Shah, K., & Qingyu, X. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. Revista Argentina de Clínica

Psicológica. (XXIX (5)). 248–264. Rezhyim dostupu: <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1027>

8. de Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in higher education*. (46) (1). 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>

9. Lukianenko, V., & Vadaska, S. (2020). Evaluating the Efficiency of Online English Course for First-Year Engineering Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 12(2) (Sup1). 62–69. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/290>

10. Lytovchenko, I., & Voronina, H. (2020). MOOC as Remote ESP Learning Tool at University in Quarantine: Focus on Students Attitudes. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 12(2Sup1). 70–76. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/291>

11. Ocak, C., & Baran, E. (2019). Observing the Indicators of Technological Pedagogical Content Knowledge in Science Classrooms. *Video-Based Research. Journal of Research on Technology in Education*. 51(1). 43–62. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1550627>

УДК 376.011.3-051:005.551

Тетяна Скрипник,

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

t.skrypnyk@kubg.edu.ua

ORCID ID [0000-0002-8511-4984](https://orcid.org/0000-0002-8511-4984)

Researcher ID [AAx-3881-2020](https://orcid.org/AAx-3881-2020)

Scopus ID <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219113575>

Tetiana Skrypnyk,

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special and Inclusive Education

Олена Мартинчук,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

o.martynchuk@kubg.edu.ua

ORCID ID [0000-0001-6119-9306](https://orcid.org/0000-0001-6119-9306)

Researcher ID [FOI-2822-2022](https://orcid.org/FOI-2822-2022)

Scopus ID <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219112921>

Olena Martynchuk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Chair of the the Department of Special and Inclusive Education

Наталія Софій,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

n.sofiy@kubg.edu.ua

ORCID ID [0000-0003-1884-7245](https://orcid.org/0000-0003-1884-7245)

Researcher ID [GPR-6423-2022](https://orcid.org/GPR-6423-2022)

Natalia Sofiy,

PhD in Education, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education

Наталія Бабич,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

n.babych@kubg.edu.ua

ORCID ID [0000-0001-8923-8960](https://orcid.org/0000-0001-8923-8960)

Researcher ID [AAW-3840-2020](https://orcid.org/AAW-3840-2020)

Scopus ID <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57226622376>

Nataliia Babych,

PhD in Education, Docent, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education

Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна

бульвар І. Шамо, 18/20, м. Київ, Україна, 02154

Borys Grinchenko Kyiv University, I. Shamo Boulevard, 18/20, Kyiv, Ukraine, 02154

КООРДИНАЦІЯ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В АСПЕКТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

COORDINATION OF THE SUPPORT TEAM OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MANAGEMENT ACTIVITIES' ASPECTS

Анотація. У статті йдеться про актуальну потребу у перегляді кадрового складу закладів освіти з інклюзивним навчанням. Здійснено порівняльний аналіз кадрового забезпечення в українській освітній системі та інших країнах; наголошено на нагальній потребі у посаді спеціального педагога (вчителя спеціальної освіти) як компетентного не тільки у виконанні своїх професійних обов'язків щодо супроводу осіб з особливими освітніми потребами (ООП), а й у координації діяльності команди супроводу, адміністрації закладу освіти та усього персоналу стосовно розбудови інклюзивного освітнього середовища та адресної підтримки кожної особи з ООП. Мета статті – з урахуванням міжнародних стандартів та досвіду успішної реалізації інклюзивного навчання виокремити зміст діяльності

координатора команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності та визначити варіанти можливої координації цих дітей в інклюзивному освітньому середовищі України. Методи дослідження – порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду з питань впровадження командного супроводу дітей з особливими потребами для систематизації уявлень про зміст та порядок діяльності команд супроводу; узагальнення щодо чинників ефективного управління інклюзивним навчанням у закладі освіти; конкретизація структурних компонентів професійного профілю координатора з особливих освітніх потреб, активне навчання команд супроводу (майстер-класи, коучинг), анкетування, аналіз самозвітів учасників команд супроводу в українських закладах освіти. В результаті проведеного дослідження з опорою на професійні стандарти вчителя спеціальної освіти та координатора з питань особливих освітніх потреб (США) систематизовано нетипові у контексті українських нормативно-правових та навчально-методичних розробок напрями діяльності, що дають змогу досягати позитивних перетворень у закладах освіти, які здійснюють освітній процес для осіб з ООП. У статті представлено активне навчання команд супроводу, спрямоване на оволодіння необхідними вміннями для виконання різнорівневих завдань та налагодження функціональної координації. Ефективність проведеного навчання підтверджена анкетуванням та самозвітами педагогів. Здійснене дослідження з урахуванням професійного стандарту координатора з питань особливих освітніх потреб: 1) дає змогу усвідомити системність інноваційних завдань, пов'язаних з координацією команд супроводу осіб з ООП; 2) окреслює шляхи можливої функціональної координації у наявних умовах (за відсутністю відповідних посад); 3) наголошує на необхідності розроблення професійного профілю та функціональних обов'язків вчителя спеціальної освіти (спеціального педагога), що значно посилить кадровий потенціал для відповідального й дієвого командного супроводу осіб з особливими освітніми потребами та забезпечення якісної освіти для них.

Ключові слова: координація команди супроводу, спеціальні освітні потреби, управлінська діяльність у закладі освіти, вчитель спеціальної освіти, інклюзивне навчання.

Abstract. The article says about the topical need in the review of the cadre composition in the inclusive educational establishments. The comparative analysis of the cadre composition in Ukrainian educational system and in other countries is provided; the urgent need in the position of special education teacher as the competent professional not only in the fulfillment of his/her professional duties regarding the support of students with special educational needs (SEN), but also as a coordinator of the support team, school administration and other personnel towards development inclusive educational environment and addressed support of each person with SEN is emphasized.

The goal of the article – to single out the content of the activities of the coordinator of the support team of students with special educational needs in management activities` aspect considering international standards and to identify the different options of the possible coordination of these children in the inclusive educational environment in Ukraine. Research methods – comparative analysis of the national and international experience on the issues of team support of students with special educational needs for further conceptions` systematization regarding the content and the process of the support teams operation; generalizations of the factors of effective management of inclusive education; specification of the structural components of the professional profile of the SEN Coordinator, active training of the support teams (master-classes, mentoring), surveys, analysis of support team members` reports in Ukrainian schools. As the result of the conducted study based on the professional standards of special education teacher and SEN Coordinator in USA, untypical activities directions are systemized in the context of the national legal and educational materials, which allows to achieve positive transformations in educational establishments, which provide educational process for children with SEN. The article reflects active training of the support

teams aimed at the mastering of necessary skills for providing of the different levels tasks and for establishing functional coordination. The effectiveness of such a training is approved by surveys and teachers' reports. This research, which was conducted with consideration of SENCO professional standards: 1) allows to realize the systematicity of innovative tasks related to coordination of the support teams of students with SEN; 2) outlines the ways of possible functional coordination under existing conditions (absence of the relevant positions); 3) emphasizes on the necessity of the development of professional profile and functional tasks of the special education teacher (special pedagogue), which will essentially strengthen cadre potential in order to provide responsible and effective support of persons with SEN and quality education for all.

Key words: coordination of the support team, special educational needs, management activities in an educational institution, special education teacher, inclusive education.

Актуальність дослідження. Зважаючи на значні прогалини у розбудові інклюзивного навчання в Україні, що стосуються нормативно-правових, навчально-методичних, кадрових та інших питань, про що ми не одноразово зазначали у своїх попередніх розвідках (Martynchuk, Skrypnyk & Sofiy, 2022; Мартинчук & Скрипник, 2020; Скрипник, 2019; Скрипник, Мартинчук, Софій & Тищенко, 2023), наявною є потреба у переосмисленні підходів до освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами. У цій статті ми торкнемося такого аспекту менеджменту спеціальної та інклюзивної освіти, як координація діяльності міждисциплінарної команди супроводу (КС).

Як відомо, оприлюднений у 2018 р. наказ МОН України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» регламентує діяльність КС, визначає основні принципи, завдання і функції, а також порядок організації діяльності КС

дітей з особливими освітніми потребами. За цим Положенням визначено, що загальне керівництво КС дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має здійснювати адміністрація закладу освіти (директор / заступник директора в закладі загальної середньої освіти і вихователь-методист в закладі дошкільної освіти). При цьому зміст «загального керівництва» має охоплювати: формування складу КС та розподіл функцій між її учасниками; призначення відповідальної особи щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР); залучення фахівців для надання послуг дітям з ООП; контроль за виконанням завдань учасникам КС; головування на засіданні КС; оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР; моніторинг виконання ІПР та ін. Аналіз зазначених видів діяльності засвідчує: 1) обсяг відповідальності керівника КС обмежений (не враховує сучасне розуміння чинників ефективності командного супроводу); 2) містить застарілі уявлення, що відображають медичну модель інвалідності; 3) переважно стосується організаційних питань; 4) має формальний характер (коли ж йдеться, наприклад, про оцінку діяльності фахівців, або моніторинг виконання ІПР за відсутністю визначених для цієї оцінки критеріїв; або у контексті головування на засіданні команди супроводу).

Ретельне опрацювання вітчизняних та міжнародних джерел, які висвітлюють діяльність команд супроводу та постать координатора цієї команди, дало нам змогу зробити висновок, що в українській освітній системі на часі є потреба відходу від формалізму у розумінні постаті керівника КС та пошук такого координатора, який здатен впроваджувати справжнє інклюзивне освітнє середовище, підтримувальне та розвивальне для усіх учасників освітнього процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зміст та особливості діяльності КС осіб з особливими освітніми потребами часто постають предметом дослідження в українських навчально-методичних розробках. Зроблене нами узагальнення уявлень дослідників стосовно сутності КС та її діяльності уможливило виокремлення таких позицій:

➤ у жодній з них ми не знайшли обговорення складу КС, начебто те, що було визначено у Примірному положенні про команду супроводу... (2018 р.) не має права підлягати сумнівам й критично аналізуватися;

➤ наявна декларативність, коли у розповіді про КС подається не дійсний, а бажаний формат, як-от: «команда психолого-педагогічного супроводу – це постійно діючий, об'єднаний спільними цілями, координований колектив спеціалістів» (Гринців & Логвиненко, 2021). Вочевидь тут відсутня конкретизація стосовно наявної ситуації, чинників досягнення цього ідеального стану, а також передумов такої «координованості»; подібний, на наш розсуд, варіант задля покращення діяльності КС– опора на принципи формування міжособистісної сумісності та спрацьованості членів команди супроводу за відсутності ролі та функцій координатора (Удич, 2023).

➤ головна спрямованість роботи КС зводиться до організації корекційно-розвивальної роботи, націленої на підвищення рівня інтелектуального, емоційного, соціального розвитку дитини (Кравчук & Шелепко, 2022), що не відповідає ні соціальній моделі інвалідності, ні ідеям інклюзивної освіти.

У наукових розвідках деяких українських дослідників наявне розмірковування і стосовно покращення управління інклюзивним навчанням. Так, наприклад, пропонується заснування на базі школи консультативного осередку з інклюзивного навчання, що охоплює сектори: вивчення практик інклюзивного навчання; психологічного сприяння інклюзивному навчанню; методичної допомоги з організації інклюзивної практики (Кравчук & Шелепко, 2022). Інша пропозиція щодо внесення позитивних змін у «формотворення інклюзивного освітнього середовища» – оновлення змісту управління шляхом запровадження нових функцій, технологій, форм і методів керівництва в практику організації освітнього процесу (Бойчук, 2022). Здатність до такої управлінської діяльності, на думку автора, формується завдяки участі у творчих групах, які об'єднані навколо

креативної ідеї педагогічної інноватики, потреби в рефлексії, прагнення до професійної самобутності.

У дослідженні С. Миронової та М. Буйняк йдеться про відсутність механізмів формування інклюзивної компетентності керівників закладів та їхню мотиваційну неготовність до створення інклюзивного середовища (Миронова & Буйняк, 2021), що, на думку авторів, зумовлює необхідність особливих вимог до управлінської діяльності представників адміністрації закладу.

Отже, незважаючи на те, що у сучасних українських навчально-методичних розробках підіймаються питання, пов'язані з командою супроводу осіб з ООП, удосконаленням рівня її функціонування та вимог до представників адміністрації, які мають керувати діяльністю КС й оцінювати її результативність, основні орієнтири лишаються застарілими і такими, що не враховують успішний міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання, ключовим чинником якого є постать координатора.

Мета статті: з урахуванням міжнародних стандартів та досвіду успішної реалізації інклюзивного навчання виокремити зміст діяльності координатора команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності та визначити варіанти можливої координації цих дітей в інклюзивному освітньому середовищі України.

Методи дослідження: порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду з питань впровадження командного супроводу дітей з особливими потребами для систематизації уявлень про зміст та порядок діяльності команд супроводу; узагальнення щодо чинників ефективного управління інклюзивним навчанням у закладі освіти; конкретизація структурних компонентів професійного профілю координатора з особливих освітніх потреб, активне навчання команд супроводу (майстер-класи, коучинг), анкетування, аналіз самозвітів учасників команд супроводу в українських закладах освіти.

Результати дослідження. Порівняльний аналіз кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні та інших країнах уможливив розуміння невідповідності наявної ситуації в українській освітній системі. Так, досі серед посад у закладі освіти нема жодної, яка б могла компетентно опікуватися питанням впровадження психолого-педагогічного супроводу, натомість у деяких країнах (США, Польща, Франція та ін.) є спеціальний педагог (або вчитель спеціальної освіти).

Окрім того, в Україні нема спеціальної посади для координатора команди супроводу. Представники адміністрації не можуть виконувати координаційні функції щодо команд супроводу через те, що вони: 1) переважно не залучені до безпосередньої взаємодії з тією чи іншою особою з ООП; 2) мають великий обсяг інших функціональних обов'язків; 3) не є достатньо компетентними стосовно питань впровадження інклюзивного освітнього середовища і надання адресної підтримки особі з ООП; 4) навіть якщо б вони за усіма попередніми позиціями підходили, то наявність у закладі освіти трьох і більше команд супроводу вже не дає змогу бути координатором у всіх командах. Працівники інклюзивно-ресурсних центрів (навіть якщо вони мають достатній рівень компетентності) також не можуть бути такими координаторами, тому що вони не знаходяться «в середині» ситуації супроводу, а також мають надзвичайно багато інших завдань й закладів освіти, якими вони опікуються.

Відомо, що успішне функціонування будь-якої команди неможливе без справжнього лідера; у цьому контексті лідерство вважають чинником командоутворення (Robiyansah, 2020). Зрозуміло, що у закладі освіти лідером команди є координатор, причому такий, що є повноцінною частиною цієї команди й безпосередньо, у повсякденній співпраці взаємодіє з особою з ООП, її родиною, колегами. Втіленням такої координації є, наприклад, такі посади в освітній системі США, як: координатор з питань особливих освітніх потреб (Special Educational Needs Coordinator, SENCO), кейс менеджер, адміністратор з інклюзивної освіти. Для цих посад розроблено професійні

стандарти, які впродовж десятиріч удосконалювалися і набули такого формату, який відображає (і водночас уможлиблює) успішну практику міждисциплінарного супроводу осіб з ООП.

Прагнення розібратися у підходах різних країн до організації підтримки осіб з ООП у закладах освіти дало нам змогу з'ясувати принципові відмінності щодо складу та змісту діяльності команд супроводу у нашій країні та США, з огляду на розроблений та впроваджений в американську систему освіти (а потім і в освітній процес інших країн) професійний профіль координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) та вимоги до його професійної й особистісної компетентності.

За цим професійним профілем визначено різнопланові напрями діяльності координатора з питань особливих освітніх потреб; назвемо й конкретизуємо деякі з цих напрямів:

- *стратегічна відповідальність* за те, що відбувається в школі щодо забезпечення особливих освітніх потреб: розроблення шкільної стратегії та політики щодо різних питань, пов'язаних з освітнім процесом, де є особи з ООП та контроль за реалізацією цієї шкільної стратегії та політики;

- *орієнтир на контекст життєдіяльності особи з ООП* при здійсненні комплексної практики повсякденного супроводу, що передбачає опору на інтереси та сильні сторони особи (у класі та поза класом); визначається попередній досвід та потреби особи для планування її соціально-емоційного навчання, а також максимального її долучення до освітнього процесу разом з однолітками; продумуються і застосовуються такі стратегії втручання та послуг, які зумовлюють гарне самопочуття й підтримують прогрес у досягненні цілей і завдань індивідуальної освітньої програми; координується подання заявок на спеціальні умови на зовнішніх іспитах та ін.;

- *допомога команді супроводу* – координатор забезпечує відповідне професійне керівництво для колег з метою забезпечення високої якості освіти для осіб з ООП, і разом з тим – для усіх інших учасників освітнього процесу;

«керує часом», розподіляє пріоритети, ресурси, сприяє професійному розвитку колег; оновлює стратегії, підходи, методи втручання; підтримує персонал закладу у розумінні освітніх потреб особи з ООП та важливості підвищення їхньої успішності та досягнень осіб з ООП; поширює успішний досвід супроводу осіб з ООП щодо освітнього середовища всієї школи; консультує: 1) команду супроводу – з питань поетапного підходу до надання підтримки особам з ООП; 2) директора – з усіх кадрових питань у контексті освіти осіб з ООП (вплив на кадрову політику, запит щодо необхідності додаткових фахівців); 3) з питань використання закладом освіти фінансової підтримки тієї чи іншої особи з ООП;

- *порадник і координатор родин осіб з ООП*: обізнаний щодо унікального досвіду родин осіб з ООП; адресно підтримує їх й співпрацює з ними, використовує різні методи та технології для взаємодії; ефективно спілкується, регулярно надаючи батькам інформацію про цілі, досягнення та прогрес особи з ООП; використовує співпрацю для сприяння благополуччю осіб з ООП в широкому діапазоні умов і партнерів;

- *налагодження міжвідомчої взаємодії* – розвиває ефективну взаємодію із зовнішніми організаціями, щоб забезпечити максимальну підтримку особам з ООП; є ключовою ланкою контакту із зовнішніми організаціями, особливо з місцевою владою та службами підтримки; підтримує зв'язок із потенційними наступними навчальними закладами, щоб учень та його батьки були проінформовані про можливі варіанти та планували плавний перехід та ін.

Зазначені напрями діяльності склали зміст опитувальника, за яким було обстежено 12 команд супроводу учнів початкової школи з ООП у 7 закладах загальної середньої освіти. Опитувальник містив відкриті питання, які дали нам змогу зробити якісний аналіз наявної ситуації з координації діяльності команд супроводу.

Результати обстеження: ніхто у закладах освіти не брав відповідальність за: 1) організацію інклюзивного освітнього середовища на

рівні усієї школи та усього персоналу; 2) зміст і порядок підтримки дитини за межами школи; 3) наступність освітнього процесу учня й впровадження особливого формату оцінювання його досягнень; 4) оновлення стратегій, підходів, методів втручання та оцінювання ефективності діяльності КС. Деякі команди супроводу отримували консультації від ІРЦ, але, за оцінками учасників КС, більшість труднощів стосовно здійснення супроводу учнів з ООП лишилися незмінними. З опису наявної ситуації батьками учнів з ООП було виявлено вкрай невідповідний рівень їхньої співпраці з фахівцями, водночас самі фахівці високо оцінювали свою діяльність щодо долучення батьків до партнерської взаємодії з розбудови освітнього середовища та надання їм зворотного зв'язку.

Нами було проведено активне навчання команд супроводу у 7 закладах загальної середньої освіти, що мало формат тренінгових занять, майстер-класів і безпосереднього постійного коучингу з метою впровадження ефективного командного супроводу осіб з розладами аутистичного спектра. Головна спрямованість навчання полягала у налагодженні дієвої координації, функції якої (за відсутності відповідних посад) здійснювали одночасно кілька учасників команд супроводу. У ролі експертів та модераторів цього процесу виступила наша команда викладачів кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Нами було диференційовано такі функції координатора КС: *організаційна*, яку виконували представники адміністрації ЗЗСО, або (у 2-х КС) – вчитель; *методична*, яку ми в наявних умовах віднесли до функціональної координації, в залежності від поставлених цілей навчання чи розвитку особи з ООП (у різних випадках це були: вчитель, асистент вчителя, практичний психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, соціальний педагог, вчитель фізичної культури); *консультативна* (фахівці ІРЦ, запрошені експерти з питань обмежень життєдіяльності тієї чи іншої особи з ООП); *супервізійна* (у цьому дослідженні її виконували викладачі нашої кафедри, які мають досвід успішної практики та модерації команд супроводу); *комунікативна* –

зворотний зв'язок між учасниками КС, слідування за веденням журналу внутрішньої комунікації; у різних КС це були (залежно від схильності до такої діяльності та розподілу ролей у межах КС): асистенти дитини, асистенти вчителя, батьки, практичні психологи.

Активне навчання тривало протягом 3-х місяців без відриву від професійної діяльності педагогів щодо супроводу учнів з ООП, після чого учасникам КС було дано завдання у самозвітах описати набутий досвід участі у міждисциплінарному супроводі, що базувався на координаційних засадах. Узагальнений результат активного навчання: усі учасники КС відзначили, що з появою координації щодо усіх видів діяльності з супроводу учнів з ООП істотних змін набув освітній процес у школах, у цілому. Це сприяло усвідомленню наявних (і потрібних) ресурсів у закладі освіти та за його межами; появі у школах розвивальної й підтримувальної атмосфери для усіх учасників освітнього процесу, чіткому розумінню конкретних вимірюваних цілей у контексті навчання, розвитку та життєдіяльності учнів з ООП, послідовних шляхів їх досягнення у форматі командної взаємодії, моніторингу позитивної динаміки розвитку учнів з ООП, підготовленому переходу кожної особи з ООП на наступний щабель освітнього процесу (у 3-х командах супроводу передбачався перехід до середньої школи) та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Глибоке осмислення головних положень інклюзивної політики та інклюзивної культури дали нам змогу усвідомити такі важливі ідеї: 1) зміст координації команд супроводу має повністю корелювати із завданнями управління закладом освіти, тобто бути невід'ємною і необхідною частиною освітнього середовища закладу освіти; 2) функцію успішного координатора може виконувати особа, яка є безпосереднім учасником цієї КС, тобто не просто знає, а й систематично взаємодіє з дитиною з ООП, її родиною, іншими учасниками КС (або, за відсутності такої особи – кілька осіб); 3) у координатора має бути сформована інклюзивна компетентність, що передбачає володіння підходами, методами, засобами створення

інклюзивного освітнього середовища на рівні закладу освіти, уміння визначати і застосовувати інклюзивні технології й налагоджувати цілеспрямований, послідовний і відповідальний командний супровід осіб з ООП, координувати його у контексті життєдіяльності дитини з ООП (як у закладі освіти, так і за його межами, як у наявному часі, так і щодо бачення перспектив навчання, розвитку та соціалізації особи з ООП).

Для реалізації цих очікувань на часі – розроблення професійного профілю та функціональних обов'язків вчителя спеціальної освіти (спеціального педагога), поява якого у закладі освіти посилить кадровий потенціал для відповідального й дієвого командного супроводу осіб з ООП та забезпечення якісної освіти для них. Визначення та обґрунтування змісту діяльності та функціоналу такого фахівця є перспективою наших подальших досліджень.

Література

1. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., & Sofiy, N. (2022). *Current Trends in the Training of Specialists in Special Education to Understand and Meet the Educational Needs of Pupils with SEN in the Context of Building the New Ukrainian School. Progress in Education*, (72), 33-64.
2. Мартинчук, О.В., & Скрипник, Т.В. (2020). *Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*, 16 (Том 1), 186-197. [DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.186-197](https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-16.186-197)
3. Скрипник, Т.В. (2019). *Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*, (14), 302-313. [DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.302-313](https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.302-313)
4. Скрипник, Т., Мартинчук, О., Софій, Н., & Тищенко, Л. (2023). Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої

системи. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, (8), 16. Режим доступу: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/232>

5. Гринців, М., & Логвиненко, Т. (2021). Особливості організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 205-217. DOI [10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-205-217](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-205-217)

6. Удич, З.І. (2023). Міжособистісна сумісність та спрацьованість членів команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*, (1), 96-106. DOI [10.32782/2787-5137-2023-1-12](https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-12)

7. Кравчук, О., & Шелепко, Г. (2022). Організація інклюзивного навчання у системі управління діяльністю в закладі освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 1(7), С. 165-171. DOI [10.31499/2706-6258.1\(7\).2022.261222](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261222)

8. Бойчук, Ю. (2022). Умови вдосконалення управління формуванням інклюзивного освітнього середовища згідно з концептами нової української школи. *Science, development and latest development*, 151-156.

9. Миронова, С.П., & Буйняк, М. (2021). *Особливості управлінської діяльності в закладі інклюзивної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку* (колективна монографія у 2 частинах. Частина 1) (с. 19-31). Чернівці: «Технодрук».

10. Robiyansah, I.E., Mudjito M., & Murtadlo, M. (2020). The Development of Inclusive Education Management Model: Practical Guidelines for Learning in Inclusive School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. DOI:[10.11591/edulearn.v14i1.13505](https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505)

References

1. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., & Sofiy, N. (2022). *Current Trends in the Training of Specialists in Special Education to Understand and Meet the*

Educational Needs of Pupils with SEN in the Context of Building the New Ukrainian School. Progress in Education, (72), 33-64. [in English].

2. Martynchuk, O.V., & Skrypnyk T.V. (2020). *Potreba u kontseptualizatsii poniat inkluzyvnoi osvity v Ukraini yak vyklyk sohodennia [The need for conceptualizing the terms of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats – Actual problems of the correctional education*, 16 (1), 186-197. DOI [10.32626/2413-2578.2020-16.186-197](https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-16.186-197) [in Ukrainian].

3. Skrypnyk, T.V. (2019). Spetsyfika realizatsii mizhdystsyplinarnoho komandnoho suprovodu v inkluzyvnomu osvitnomu seredovyshchi Ukrainy [Specificity of implementation interdisciplinary command support in the inclusive educational environment of Ukraine]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats – Actual problems of the correctional education*, (14), 302-313. DOI [10.32626/2413-2578.2019-14.302-313](https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.302-313) [in Ukrainian].

4. Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Sofii, N., & Tyshchenko, L. (2023). Koordynator inkluzyvnoho navchannia yak vyklyk dlia ukrainskoi osvitnoi systemy [Coordinator of inclusive education as a challenge for ukrainian education system]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii - Scientific Journal of Khortytsia National Academy*, (8), 16. Retrieved from: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/232> [in Ukrainian].

5. Hryntsiv, M., & Lohvynenko, T. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii diialnosti komandy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Peculiarities of the organization of the activity of the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations in science*, 5(5), 205-217. DOI [10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-205-217](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-205-217) [in Ukrainian].

6. Udych, Z.I. (2023). Mizhosobystisna sumisnist ta spratsovanist chleniv komandy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu uchnia z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Interpersonal compatibility and teamwork effectiveness of members of

the psychological and pedagogical support team for a student with special educational needs]. *Inkliuziia i suspilstvo – Inclusion and society*, (1), 96-106. DOI [10.32782/2787-5137-2023-1-12](https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-12) [in Ukrainian].

7. Kravchuk, O., & Shelepko, H. (2022). Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia u systemi upravlinnia diialnistiu v zakladi osvity [Arrangement of inclusive studying in the management system of the educational insitutions]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of the modern school*, 1(7), C. 165-171. DOI [10.31499/2706-6258.1\(7\).2022.261222](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261222) [in Ukrainian].

8. Boichuk, Yu. (2022). Umovy vdoskonalennia upravlinnia formuvanniam inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha zghidno z kontseptamy novoi ukrainskoi shkoly [Conditions for improving the management of the formation of an inclusive educational environment in accordance with the concepts of the new Ukrainian school]. *Science, development and latest development*, 151-156. [in Ukrainian].

9. Myronova, S.P., & Buiniak, M.Ya. (2021). *Osoblyvosti upravlinskoj diialnosti v zakladi inkliuzyvnoi osvity. Sotsialna ta osvitnia inkluziia: istoriia, suchasnist ta perspektyvy rozvytku [Features of management activities in an inclusive education institution. Social and educational inclusion: history, present and prospects for development]* (kolektyvna monohrafiia u 2 chastynakh. Chastyna 1) (s. 19-31). Chernivtsi: «Tekhnodruk». [in Ukrainian].

10. Robiyansah, I.E., Mudjito M., & Murtadlo, M. (2020). The Development of Inclusive Education Management Model: Practical Guidelines for Learning in Inclusive School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. DOI:[10.11591/edulearn.v14i1.13505](https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505) [in English].

УДК 159.923-053.5:37.013.82-616.89-008.434.5(045)

Ганна Соколова,

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації

e-mail: absokolova@ukr.net

orcid.org/0000-0002-9913-1814

Researcher ID: H-9826-2018

Hanna Sokolova, doctor of psychological sciences, professor, professor of the department of defectology and physical rehabilitation

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»

Катерина Кучіна,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ekaterina_kuchina@ukr.net

Kateryna Kuchina,

Postgraduate of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF DYSGRAPHIA IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Анотація. У статті розглядається проблема особливостей навчання учнів з дисграфією молодшого шкільного віку, досліджено існуючі підходи до вивчення проблеми порушень письма і оцінки характеру помилок. Здійснено аналіз сучасних наукових вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо проблеми особливостей навчання дітей із дисграфією молодшого шкільного віку. Описано етапність діагностики дисграфії у дітей молодшого шкільного віку, а також надано рекомендації стосовно організації занять для дітей із дисграфією молодшого шкільного віку.

Ключові слова: усне і писемне мовлення, діти молодшого шкільного віку, дисграфія.

Abstract. The article examines the problems of the peculiarities of the education of students with dysgraphia of primary school age, the variety of approaches to studying the problems of damaged writing and assessing the nature of errors. An analysis of modern scientific domestic and foreign research on the problems of learning peculiarities of children with dysgraphia of primary school age was carried out. The stages of diagnosis of dysgraphia in children of primary school age are described, as well as recommendations on the organization of classes for children with dysgraphia of primary school age are provided.

Key words: oral and written speech, children of primary school age, dysgraphia.

Актуальність дослідження. Дисграфія – одне з найрозповсюдженіших порушень мовлення, що зустрічається у дітей молодшого шкільного віку. Питання особливостей навчання дітей із дисграфією молодшого шкільного віку вивчають вітчизняні і зарубіжні науковці багато років поспіль, але і досі залишається актуальним. Це свідчить про необхідність подальшого дослідження питання особливостей навчання та, насамперед, подолання дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

Прояви дисграфії у дітей молодшого шкільного віку мають дуже різну структуру, характерною ознакою яких є специфічні помилки, що мають тенденцію до повторювання, що виявляється у специфічних помилках, що повторюються. Кожний випадок потребує детального аналізу стану дитини та індивідуального підходу при розробці корекційно-розвивальної програми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблему особливостей навчання дітей із дисграфією молодшого шкільного віку висвітлено у численних психолого-педагогічних та психолінгвістичних наукових дослідженнях (Е. Данілавичюте, О. Гопніченко, Л. Журавльова, В. Ільяна, В. Тарасун, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет, V. Berninger, A. Fawcett, S. Graham, R. Nicolson, S. Shaywitz, B. Shaywitz, L. Siegel, L. Sprenger-Charolles, N. Weintraub). Водночас вона залишається актуальною, через те що спостерігається збільшення кількості учнів із дисграфією серед дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури щодо вивчення особливості навчання дітей із дисграфією молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи пошуку, аналізу та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Проблема дисграфії в учнів молодшого шкільного віку є однією з найактуальніших і найскладніших для шкільного

навчання. Засвоєння письма відбувається на перших етапах початкової освіти. Саме опанування писемним мовленням забезпечує необхідні передумови для подальшого засвоєння навчальної програми.

На думку Л. Журавльової, формування письма можливе за умови сформованості усного мовлення, різних видів сприйняття, передумов інтелекту, рівня сформованості абстрактних способів діяльності, здатності до аналітико-синтетичної діяльності, сформованості загальної поведінки, регуляції, саморегуляції, намірів і мотивів (Журавльова, 2018).

Як зазначають сучасні науковці, причини виникнення дисграфії складні і неоднорідні. Зокрема, S. Shaywitz, B. Shaywitz вважають, що причиною виникнення дисграфії є різні фактори, серед яких генетичні, нейрофізіологічні, а також, на їх думку, на формування дисграфії впливають проблеми обробки мовлення (Shaywitz, Shaywitz, 2008).

У дослідженнях V. Berninger також наголошується на впливі генетичних факторів та особливостей моторики дитини на формування дисграфії (Berninger, 2009).

Автори L. Sprenger-Charolles, L. Siegel виокремлюють генетичні, неврологічні і культурні чинники, які впливають на формування дисграфії у дітей (Sprenger-Charolles, Siegel, 2014).

У своїх роботах, S. Graham та N. Weintraub описують різні причини дисграфії, включаючи проблеми моторики, сприйняття мовлення та виконавчі функції (Graham, Weintraub, 1996).

R. Nicolson, A. Fawcett досліджують зв'язок між дисграфією, дислексією та процедурним навчанням, а також вказують на можливу роль мозочка у розвитку дисграфії (Nicolson, Fawcett, 2010).

У сучасній логопедії існують різні класифікації порушень письма, в основі яких дослідники кладуть різні критерії. Зокрема, вчені виділяють такі види дисграфії: дисграфія на основі акустичної агнозії та вад фонематичного слуху, внаслідок порушень усного мовлення, на основі порушень вимовного ритму, оптичну і в разі моторної та сенсорної афазії, також позицій

психофізіологічного підходу виділяють дисграфію як наслідок порушеної аналітико-синтетичної діяльності мовленнєвослухового, зорового та рухового аналізаторів, виділяють акустичну, оптичну і моторну форми дисграфії (Шеремет, 2010).

У своїх наукових дослідженнях Г. Якимчук (2017) аналізує погляди зарубіжних дослідників на класифікацію дисграфій. Так, у наукових розробках авторки йдеться про те, що V. Berninger, R. Deuel, D. King, B. Wolf виділяють три форми порушення письма: дисграфія як симптом дислексії, дисграфія, зумовлена моторною незграбністю, дисграфія, зумовлена порушенням просторового сприймання. S. Feifer виділяє такі типи дисграфії: фонологічна дисграфія, зумовлена недостатністю фонетико-фонематичного слуху, поверхова дисграфія, протилежна фонологічній, виявляється у неправильному написанні візуально схожих літер, змішана дисграфія поєднує перші дві форми, семантико-синтаксична дисграфія виявляється у труднощах узгодження слів у реченні. (Якимчук, 2017).

Процес письма має складну структуру і включає кілька взаємопов'язаних операцій, які відтворюються у жорсткій послідовності.

О. Лурія виділив специфічні операції письма. Письмо в будь-якій його формі (диктант, списування, самостійне, творче письмо) розпочинається з певного мотиву, задуму, збереження якого сприяє гальмуванню всіх сторонніх тенденцій (забігання вперед, передчасне написання іншого слова або звуку тощо). Людина, яка пише, складає смислову програму, план свого висловлювання, запам'ятовує його. За допомогою внутрішнього мовлення цей задум перетворюється у розгорнуту фразу, яка має бути записаною. Кожне речення, що підлягає запису, має бути поділеним на слова. Безпосередніми операціями процесу письма є: аналіз звукового складу слова, переведення фонем у зорову графічну схему, тобто співвіднесення звука з літерою, перетворення оптичних знаків – літер у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки, тобто співвіднесення літери з кінемою (Шеремет, 2010).

При дисграфії можуть виникати різні типи помилок під час письма, наприклад: спотворення та заміни літер, транспозиції літер, складів, пропуски літер, додавання літер та складів, порушення злитості написання окремих слів у реченні, аграматизми, дзеркальне написання літер, порушення меж речення.

V. Berninger досліджує різні типи помилок, які можуть виникати при дисграфії: зміна літер, пропуски літер, а також труднощі з граматиною та пунктуацією (Berninger, 1999).

B. Smits-Engelsman, G. Van Galen описують такі типи помилок при дисграфії: перевертання літер, пропуски літер і складнощі у накресленні літер (Smits-Engelsman, Van Galen, 1997).

Зарубіжні вчені E. Sumner, V. Connelly, A. Barnett описують взаємозв'язок між робочою пам'яттю та труднощами з почерком, що провокує такі помилки, як зміна і непослідовний розмір букв (Sumner, Connelly, Barnett, 2014).

На думку М. Шеремет (2010), найобґрунтованішою є класифікація помилок, розроблена Є. Соботович, О. Гопіченко. Вона ґрунтується на визначенні принципу письма і враховує причини та механізми допущених помилок. Є. Соботович, О. Гопіченко виокремлюють фонетичні, графічні, оптико-просторові і морфологічні помилки відповідно до принципу письма і враховуючи причини і механізми специфічних дисграфічних помилок (Шеремет, 2010).

Складність механізму процесу письма та багатоманітність помилок, які спровоковані різними формами дисграфії передбачає особливий підхід до навчання дітей із порушеннями письма молодшого шкільного віку і етапність корекційно-розвивальної роботи.

Л. Трофименко, В. Ільяна, З. Пригода (2018) вважають, що логопедична робота при дисграфії повинна включати 3 етапи: діагностичний, корекційно-розвитковий і контрольний. Діагностика передбачає вивчення стану сформованості всіх сторін мовлення, зорового сприймання, уваги,

пам'яті, контролю, зорово-просторових уявлень, слухового сприймання, уваги, пам'яті, контролю, графомоторних навичок, навички письма (списування, слуховий диктант, самостійне письмо).

Автори вважають, що при плануванні корекційної роботи необхідно враховувати основний механізм порушення. Наприклад, при акустико-артикуляційному механізмі порушення необхідно спрямувати роботу на розвиток слухових функцій і операцій (фонематичні процеси). При моторному чи кінетичному механізмі порушення увагу потрібно зосередити на роботі з трафаретами, що сприяє розвитку графо-моторної функції рук. У процесі подолання оптичного механізму порушення передбачено корекційну роботу з розвитку зорових функцій та операцій (зорово-просторових уявлень) (Трофименко, Ільяна, Пригода, 2018).

Корекційна програма повинна містити завдання, які поступово ускладнюються на кожному рівні: від найнижчого (елементарного) до найвищого (підвищеної складності) рівня. Така особливість програми надає можливість спеціальному педагогу підбирати необхідні завдання та методи, що є найбільш актуальними на поточному етапі корекційної роботи. Ускладнення завдань за рівнями від нижчого до середнього і від середнього до високого рекомендоване при досягненні позитивних результатів на більш низькому рівні.

Контрольний етап дає змогу оцінити результативність проведеної корекційно-розвиткової роботи. Для цього Л. Трофименко В. Ільяна, З. Пригода (2018) пропонують провести контрольну діагностику стану сформованості функцій і операцій, що беруть участь в процесі письма.

На наш погляд, логопедична робота при дисграфії допомагає дитині подолати специфічні помилки, навчитися їх бачити, передбачати і виправляти. Окрім логопедичної роботи, яка спрямована на зменшення мовленнєвої симптоматики, важливою є організація процесу навчання і використання різноманітних корисних прийомів і засобів, які допоможуть

дитині з дисграфією якнайскоріше досягти успіху під час виконання письмових завдань.

Враховуючи нагальну необхідність у розробці діагностичних та корекційних заходів, нами запропоновано рекомендації стосовно організації занять для дитини із дисграфією молодшого шкільного віку.

1. Використання візуальних підказок. Візуальні підказки, такі, як зразки літер, таблиці з правильним порядком рухів під час письма, допомагають дітям з дисграфією орієнтуватися при написанні літер, слів і текстів. Важливо надавати дітям доступ до цих підказок під час навчання.

2. Використання різноманітних програм для покращення графомоторних навичок, наприклад:

- «LetterSchool»: ця програма допомагає дітям вчитися писати літери через інтерактивні вправи. Вона включає анімацію, звуки і задачі для тренування правильного образу і послідовності написання літер;

- «Writing Wizard»: ця програма дає змогу дітям тренуватися писати літери, цифри та слова. Вона має режими, які налаштовуються, що дає можливість відповідати потребам конкретної дитини;

- «Handwriting Without Tears Wet-Dry-Try Suite»: ця програма надає дітям можливість тренувати формування літер за допомогою наочних інструкцій;

- «iTrace - Handwriting for Kids»: ця програма пропонує інтерактивні вправи для тренування навичок письма. Вона дає змогу дітям наслідувати правильну графічну схему літер, цифр і слів, працюючи з планшетом або смартфоном;

- «Happy Handwriting»: ця програма спеціально розроблена для дітей з дисграфією. Вона пропонує різноманітні вправи та ігри, спрямовані на поліпшення графомоторних навичок.

3. Використання програм розпізнавання мовлення. Така практика може бути корисним доповненням для дітей з дисграфією при навчанні

письму, оскільки дає можливість вводити текст усно замість письма. У нагоді стануть такі програми:

- «Dragon Dictation»: ця програма дозволяє дитині вимовляти текст, а потім перетворює його на письмовий формат. Вона має хорошу точність розпізнавання мовлення та може полегшити процес введення тексту.

- «Google Docs Voice Typing»: ця функція доступна в Google Docs і дає можливість вводити текст, користуючись мовленнєвим введенням. Дитина може говорити, а програма автоматично перетворює мовлення на текст.

- «Windows Speech Recognition»: ця функція вбудована у операційну систему Windows і надає можливість вводити текст мовленнєвим шляхом. «Dictanote Speech to Text» (ця програма доступна як розширення для веб-браузера Chrome). Вона дозволяє вводити текст, використовуючи мовлення, і має функції форматування та редагування тексту.

Перед використанням таких програм розпізнавання мови важливо забезпечити належні умови для якісного розпізнавання, такі, як чистий мікрофон та тихе оточення. Крім того, дитині може знадобитися тренування та адаптація до користування такими програмами. Вчителі або логопеди можуть надати додаткову підтримку та поради щодо використання програм розпізнавання мови для поліпшення комунікативних навичок дитини з дисграфією.

4. Використання графічних планшетів. Такий спосіб може бути корисним інструментом для дітей із дисграфією, оскільки дає змогу дитині взаємодіяти з комп'ютером або планшетом за допомогою малювання або письма на екрані. Використовувати графічні планшети можна так:

- малювання та вправи з формування літер. Дитина може використовувати графічний планшет для малювання літер, цифр та форм. Це дозволяє їй тренувати рухи, необхідні для формування правильного накреслення літер і вдосконалювати графомоторні навички;

- практика написання слів і речень. Графічний планшет може бути використаний для практики написання слів і речень. Дитина може виконувати вправи, вводячи текст безпосередньо на екран планшета за допомогою стилуса або пальця;

- друковані шаблони для слів і речень. Деякі графічні планшети мають можливість завантаження шаблонів для практики написання слів і речень. Дитина може використовувати стилус або пальці, щоб відтворити літери і слова на екрані планшета;

- забезпечення зручності та контролю. Графічні планшети можуть бути корисні для дітей з дисграфією, оскільки вони дають можливість зручно тримати стилус або пальці для письма. Вони також можуть мати функції коригування помилок, що допомагають дитині поліпшити точність та читабельність свого письма;

- сприяння мотивації. Використання графічних планшетів може бути цікавим і захоплюючим завданням на противагу письму в зошиті.

5. Використання елементів гри та руху у процесі навчання. Наприклад, можна створити ігрові вправи, які вимагають писати літери або слова на дошці або на землі. Фізичні рухи під час письма можуть допомогти зміцнити м'язи руки та покращити графомоторні навички.

6. Використання мультисенсорного підходу є ефективним у навчанні дітей із дисграфією, оскільки дає можливість використовувати різні сенсорні канали для засвоєння матеріалу. Корисними стануть такі засоби:

- візуальні засоби, такі, як картки з літерами, словами або реченнями, малюнки, діаграми або схеми. Дитина може бачити та сприймати інформацію візуально, що допомагає їй зрозуміти форму та структуру письма.

- аудіальні засоби, наприклад, читання літер, слів та речень вголос, записування відповідей на аудіозапис або прослуховування аудіоматеріалів. Це допомагає дитині почути та усвідомити звуки мовлення, зв'язати їх з відповідними літерами та словами.

- кінестетичні засоби, такі, як писання літер або слів на планшеті або папері, використання пальців для моделювання форм літер, використання рухів тіла під час навчання письма. Це допомагає дитині відчувати рухи під час написання літер та форму літер, що сприяє кращому засвоєнню та запам'ятовуванню порядку рухів руки.

Наведені способи навчання можуть бути ефективними в організації навчання дітей із дисграфією молодшого шкільного віку. Важливо також пам'ятати, що кожна дитина є унікальною, тому індивідуальний підхід та співпраця зі спеціалістами і психологічна підтримка родини можуть бути ключовими факторами у досягненні успіху при навчанні дітей із дисграфією молодшого шкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дисграфія є складним порушенням, яке при відсутності організації освітнього середовища і корекційних заходів заважає дітям молодшого шкільного віку засвоювати навчальну програму, оскільки вони знаходяться на початковому етапі засвоєння навички письма.

Раннє виявлення та діагностика дисграфії дуже важливі. Чим швидше будуть виявлені порушення писемного мовлення, тим швидше можна розпочати відповідну підтримку, щоб допомогти дитині подолати труднощі та розвинути необхідні навички.

Індивідуальний підхід є ключовим. Кожна дитина з дисграфією має свої унікальні потреби та сильні сторони. Важливо розробити індивідуальний план навчання, враховуючи ці потреби та забезпечуючи підтримку та додаткову допомогу.

Використання різноманітних методів та стратегій є ефективним. Використання візуальних допоміжних засобів, мультисенсорного підходу, програм розпізнавання мовлення та графічних планшетів може поліпшити навчання дітей з дисграфією.

Підтримка та співпраця з батьками та вчителями є необхідними. Батьки та вчителі грають важливу роль у наданні підтримки та створенні

сприятливого навчального середовища для дитини з дисграфією. Спільна робота, обмін досвідом та регулярне спілкування можуть допомогти дитині подолати труднощі та розвивати навички письма.

Важливо підтримувати дитину, хвалити її зусилля та досягнення, надавати позитивний стимул для навчання та розвитку навичок письма. Розуміння, терпіння та емоційна підтримка можуть допомогти дитині відчувати себе впевнено та мотивовано.

Загальною метою є створення сприятливого середовища для навчання, де дитина з дисграфією може розвивати свої навички письма, відчувати успіх та досягати своїх особистих навчальних цілей.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці власної методики корекційної роботи з дітьми із дисграфією молодшого шкільного віку.

Література

1. Berninger, V. (2009). Aetiologies of dysgraphia: Contributions of genes, language, and motor skills. *Dyslexia*, 15(3), 171-185. <https://doi.org/10.2217/fnl.10.22>
2. Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
3. Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87. <https://doi.org/10.1007/BF01761831>
4. Nicolson, R., & Fawcett, A. (2010). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 46(7), 841-854. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016>
5. Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2008). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>

6. Smits-Engelsman, B., & Van Galen, G. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(2), 164-184. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2400>
7. Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L. (2014). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 57-73. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2400>
8. Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. (2014). The Influence of Spelling Ability on Handwriting Production: Children With and Without Dyslexia. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 40 (5), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0035785>
9. Журавльова, Л.С. (2018). Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*, 1, 78-83. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2018_1_13
10. Трофименко, Л.І., Ільяна, В.М., & Пригода, З.С. (2018). *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення*. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.
11. Шеремет, М.К. (Ред.). (2010). *Логопедія: підручник*. Київ : Слово.
12. Якимчук, Г. (2017). Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник*, 13, 442-451. Режим доступу: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/132/124>.

References

1. Berninger, V. (2009). Aetiologies of dysgraphia: Contributions of genes, language, and motor skills. *Dyslexia*, *15*(3), 171-185. <https://doi.org/10.2217/fnl.10.22> [in English].
2. Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, *22*(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269> [in English].
3. Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, *8*(1), 7-87. <https://doi.org/10.1007/BF01761831> [in English].
4. Nicolson, R., & Fawcett, A. (2010). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, *46*(7), 841-854. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016> [in English].
5. Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2008). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043> [in English].
6. Smits-Engelsman, B., & Van Galen, G. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay. *Journal of Experimental Child Psychology*, *67*(2), 164-184. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2400> [in English].
7. Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L. (2014). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Annual Review of Applied Linguistics*, *34*, 57-73. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2400> [in English].
8. Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. (2014). The Influence of Spelling Ability on Handwriting Production: Children With and Without Dyslexia. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, *40* (5), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0035785> [in English].
9. Zhuravlova, L.S. (2018). Kompleksny`j analiz porushen` py`s`ma u ditej molodshogo shkil`nogo viku [Comprehensive analysis of writing disorders in

children of primary school age]. *Naukovy`j visny`k Melitopol`s`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya : Pedagogika*, 1, 78-83. Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2018_1_13 [in Ukrainian].

10. Trofymenko, L.I., Iliana, V.M., Pryhoda, Z.S. (2018). Programa z korekciyno-rozvy`tkovoyi roboty` «Korekciya movlennya» dlya 1-4 klasiv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` dlya ditej z tyazhky`my` porushennyamy` movlennya. [The program for corrective and developmental work «Speech correction» for grades 1-4 of general secondary education institutions for children with severe speech disorders]. Ky`yiv : Insty`tut special`noyi pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. [in Ukrainian].

11. Sheremet, M.K. (2018). Logopediya: pidruchny`k. [Speech therapy]. Ky`yiv : Slovo. [in Ukrainian].

12. Yakymchuk, G. (2017). Struktura porushennya pry` dy`sgrafiyi v obranni korekciynogo marshrutu. [The structure of dysgraphia disorders in choosing a corrective route]. *Osvita osib z osobly`vy`my` potrebamy` : shlyaxy` rozbudovy` : naukovo-metody`chny`j zbirny`k*, 13, 442-451. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/132/124> [in Ukrainian].

УДК 376. 433 (091) (477) «19/20»

Микола Супрун,

доктор педагогічних наук, професор

suprun62@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-4198-9527

Mykola Suprun,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Дар'я Супрун,

доктор педагогічних наук, професор

darya7@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-4725-094X

Daria Suprun,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Катерина Чистобородова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

kate030470@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6406-1505

Kateryna Chystoborodova,

student of second (Master) level of higher education

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, Україна

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

St. 9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine

**ПСИХІЧНА ОРТОПЕДІЯ У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ:
МИНУЛЕ І СЬОГОДЕННЯ
MENTAL ORTHOPEDICS IN PSYCHOCORRECTIONAL PEDAGOGY:
PAST AND PRESENT**

Анотація. У статті розглянуто історичний шлях розвитку психічної ортопедії як важливого напрямку спеціальної педагогіки. Розкрито ставлення до психічної ортопедії на різних етапах розвитку дефектології. Пропонуються варіанти запровадження психічної ортопедії в корекційно-виховний процес спеціальної школи з акцентом на ролі природи. Підкреслюється значення екскурсії як методу організації позакласної роботи на прикладі конкретної екскурсії з учнями четвертого класу спеціальної школи в Ботанічному саду імені М.Гришка НАН України. Описано приклади запровадження міжпредметних зв'язків у процесі проведення екскурсійного заняття на лоні природи.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, історія педагогіки, психічна ортопедія, органи чуття, екскурсія, природа.

Abstract. The article focuses on the historical path of development of mental orthopedics as an important direction of special pedagogy. The study reveals the attitude towards mental orthopedics at different stages of the development of defectology and suggests options for introducing mental orthopedics into the correctional and educational process of a special school with an emphasis on the role of nature. The article shows the importance of the excursion as a method of organizing extracurricular work on the example of a specific excursion with students of the fourth grade of a special school in the Botanical Garden named after M. Grishko of the NAS of Ukraine. Examples of the introduction of interdisciplinary connections in the process of conducting an excursion lesson in nature are described.

Key words: special pedagogy, history of pedagogy, mental orthopedics, sensory organs, excursion, nature.

Актуальність дослідження. Протягом століть вітчизняні та зарубіжні вчені шукають підходи до розвитку психічних процесів дитини, збагачення її сенсорної культури. Таким чином, в історії педагогіки, зокрема її важливої галузі дефектології, виникає багато нових напрямів. Яскравим свідченням є психічна ортопедія. Більше ста років тому вона зіграла значну роль у навчанні й корекції поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, та лишається актуальною в наші дні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Психічна ортопедія перебувала в колі наукових інтересів багатьох видатних науковців. Згадки про цей комплекс занять трапляються в книзі «Допоміжні школи для відсталих дітей» за редакцією В. І. Гер'є та Н. В. Чехова; в програмі О. М. Граборова, опублікованій у 1923-1925 р. у книзі «Допоміжна школа»; а також в збірнику «Питання виховання незрячих, глухих та розумово відсталих дітей» за редакцією Л. С. Виготського. У різні роки психічна ортопедія підлягала жорсткій критиці, довгий час її було заборонено у спеціальних школах, тому деякі її аспекти досі недостатньо вивчені.

Метою статті є дослідження історії психічної ортопедії, детальний розгляд цього напрямку корекції розвитку дитини з порушеннями інтелекту та опорно-рухової системи. Водночас важливим завданням є встановлення зв'язку психічної ортопедії з різними навчальними дисциплінами, визначення її переваг та недоліків. Окрім того, розробляються власні варіанти застосування елементів психічної ортопедії в сучасній психокорекційній педагогіці.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і розкриття тематики було використано теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження.

Результати дослідження. Нормотипова дитина здатна повноцінно сприймати всю гамму зовнішніх подразників через зорові, слухові, тактильні аналізатори. Натомість у дитини з порушенням психофізичного розвитку складається досить специфічна картина зовнішнього світу через невеликий чуттєвий досвід, викривлене сповільнене сприймання, проблеми з концентрацією уваги та вольових зусиль на одному предметі, обмежені можливості мисленнєвої діяльності. Ще сто років тому дефектологи почали використовувати «попередні вправи», спрямовані на розвиток здібностей такої дитини через пізнання елементарних понять та зміцнення волі.

Так виникла психічна ортопедія – комплекс спеціальних вправ, спрямованих на покращення роботи органів чуття в дітей з порушеннями психофізичного розвитку та об'єднаних у спеціальні заняття. Саме поняття «психічна ортопедія» з'явилося приблизно в ХІХ ст. Одним із засновників цього напрямку вважається французький психолог Альфред Біне (1857-1912). Учений відмовлявся від словесного навчання й намагався експериментально розробити ефективні методи і засоби навчання дітей з опорою на закономірності їхнього фізичного й розумового розвитку. Методи А. Біне знайшли широке застосування у вітчизняній практиці.

Ставлення до психічної ортопедії постійно змінювалося. Так, Л. С. Виготський критикував цей комплекс занять за штучність, суто біологічну спрямованість, відрив від ігрової, навчальної й трудової діяльності дитини. Він вважав, що вправи з психічної ортопедії можна виправдати тільки в тому випадку, якщо вони будуть «розчинені» в грі та інших видах діяльності. Л. В. Занков також рекомендував включати психічну ортопедію та сенсорну культуру лише у гру та побут дитини. Таке різко негативне ставлення до засобів сенсорного розвитку дитини, особливо в ранньому її віці або при глибокому ступені інтелектуального порушення, нанесло значних збитків спеціальній педагогічній роботі.

20-30-ті рр. минулого століття ознаменували серйозні зміни в історії психічної ортопедії, пов'язані з проведенням ґрунтовних досліджень у сфері

комплексної дитинознавчої науки педології. Відомо, що знаменитий прихильник педології професор О. М. Граборов запровадив у свою педагогічну практику навчальну дисципліну під назвою «Психічна ортопедія». Цей предмет був покликаний розвивати довільну увагу та спостережливість учнів, коригувати загальну та дрібну моторику, виховувати волю і самоконтроль. Серед спеціальних вправ широко використовувалося нанизування намиста, впізнавання предметів на дотик, перенесення посуду з водою, переставлення предметів з розташуванням їх на інше місце в тому ж порядку тощо. Психічна ортопедія спиралася на педологію аж до 1936 р., коли в постанові тогочасного ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі наркомпросу» було засуджено діяльність педологів і ліквідовано педологію як науку.

Незважаючи на це, робота вчителів спеціальних шкіл продовжувалася. На теренах колишнього СРСР значний внесок у розвиток психічної ортопедії також зробили О. М. Баженова, О. І. Гіндес, О. Б. Фельцман та інші дослідники. За О. Б. Фельцманом, психічну ортопедію можна порівняти з фізичною, тільки фізична коригує опорно-рухову систему, а психічна – процеси сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви, волі тощо. На думку вченого, вправи з психічної ортопедії «сприяють розвитку не тільки однієї якоїсь здібності, а всієї їх сукупності; вони дисциплінують, вчать дітей краще дивитися на світ, краще слухати, краще запам'ятовувати, краще думати, а головне – вчать бажати вчитися з більшою силою. Найближча ціль кожного уроку психічної ортопедії – викликати інтерес і на цій основі розкрити свідоме напруження їхніх здібностей».

Вправи для розвитку зовнішніх відчуттів можуть бути розсіяні по всьому курсу викладання різних навчальних дисциплін, причому кожна вправа відпрацьовується окремо, ізольовано. В якості прикладу можна навести завдання на розрізнення властивостей предмета. Дитині зав'язують очі й пропонують розпізнати ряд систематично підібраних запахів. В іншому випадку вправи сконцентровані на певних спеціальних уроках, і тоді їх

проходять усі одночасно. Наприклад, серія вправ для розвитку відчуття запаху включає нюхання квітів з заплющеними очима, розрізнення свіжих і несвіжих продуктів, приємних та неприємних запахів. Проходячи серію вправ для слуху, діти впізнають і називають звуки різного походження (дзвін, стук, шелест, свист), розмежовують висоти звуків у природі, визначають напрям і відстань звуків голосів, звуки музикального тону.

Психокорекційний педагог може використовувати основні принципи цих вправ і, відповідно, за цими принципами змінювати або доповнювати їх у разі необхідності. Вправи розподіляються на серії за рівнем складності. О. Б. Фельцман ще в 1912 р. запропонував для широкої педагогічної аудиторії декілька серій вправ з психічної ортопедії:

1. Перша серія: а) порівняння і судження: визначення кількості предметів (наприклад, кнопок на білому картоні), порівняння площин (упізнати фігуру), нанизування (хто швидше і краще наниже намистини); б) довільна увага, спритність рухів корпусу тіла та рук: перенесення наповненого водою посуду, виконання доручень без шуму, відтворення по пам'яті зорових вражень (малюнок по клітинах), слухових відчуттів (окремих слів, цілих речень), визначення предмета на дотик у мішку.

Між першою та другою серією вводять вправи для відпочинку для тренування волі та особистого контролю (збереження прийнятого положення, ставлення крапок і креслення трикутником якомога швидше, вправи з динамометром), а також спостережливості (швидке сприймання зростання кількості предметів та малюнків).

2. Друга серія: а) інтелектуальний розвиток: відновлення фраз, шаради; б) довільна спостережливість: відчуття невеликих змін в обстановці класу; в) воля та особистий контроль: довготривале витримання прийнятого положення, швидкість роботи з друкованим текстом (закреслювання слів), вправи з динамометром; г) сенсорна увага: впізнання предметів на дотик.

3. Третя серія: а) спритність рухів: безшумне здійснення рухів (складання супових чашок одна в одну), утримання предметів у рівновазі

(пробок на картоні); б) інтелектуальний розвиток: розмови та ігри; в) воля та особистий контроль: вправи на тривалу нерухомість, вправи з динамометром; г) довільна спостережливність: спостереження за вчинком учителя, який складається з декількох послідовних дій; д) сенсорна увага та швидкість реакцій: пробудження спогадів, колективне змагання в групах, визначення відмінностей предметів.

На заняттях з психічної ортопедії потрібно використовувати предмети, що одночасно впливають на розвиток усіх видів відчуття, тобто мають яскравий колір, виражений смак, сильний запах. Уроки проводяться так, щоб кожен учень почав усвідомлювати, завдяки якому органу відчуття він отримав інформацію про властивості предмета. Таким чином, кожен окремий орган поступово залучається до аналізу завдання. Якщо принести в клас фруктовий плід з різким запахом, загорнутий у щільний папір, то діти не побачать його, але на дотик спробують з'ясувати форму, твердість, вагу предмета, проаналізують певні його якості за допомогою нюху. Це і формує цілісне уявлення про предмет.

Описаний тип занять повинен проводитися інтенсивно та цікаво. Педагогу треба постійно орієнтувати дітей на практичну користь від вправ з психічної ортопедії. Дидактичним матеріалом можуть виступати різні предмети, що оточують людину: спеціально виготовлені таблиці, лото, іграшки, природний матеріал, папір. Наприклад, у серії вправ для зору застосовують кольорове лото, доміно кольорів, мозаїку, кубики та фішки, різнокольорові намистини для нанизування, зразки шпалер або тканини для сортування. Кожна вправа має бути недовготривалою, але такою, що викликає напруження з боку учнів, адже сутність цих вправ якраз і полягає в зусиллі й наростанні його з кожним заняттям. Отримані навички, уявлення та поняття закріплюються на уроках ручної праці, в образотворчій діяльності (малюванні, ліпленні), письмовій роботі.

Після ретельної підготовчої роботи з психічної ортопедії у спеціальних школах практикується подальше закріплення здобутих знань у середніх та

старших класах. Головною метою занять є формування глибинних внутрішніх почуттів, необхідних для гармонійного існування людської особистості.

Для прикладу пропонуємо розглянути один з уроків-екскурсій, який було проведено в київській спеціальній школі-інтернаті за методикою О. Б. Фельцмана та його послідовників.

Урок-екскурсія з народознавства
(для 4-го класу спеціальної школи)

Тема: «Ми твої діти, Земле України».

Місце проведення: Національний ботанічний сад НАН України.

Мета: 1) навчальна: сформувати базові знання з екології як науки, закріпити відомості про державні акти про охорону природи; 2) корекційна: корегувати психічні процеси учнів (сприймання, увагу, уяву, мислення); 3) виховна: виховувати любов до природи, свого міста, людей праці.

Словникова робота: монастир, офорт.

Хід проведення

Дітей знайомлять з одним із найвизначніших місць Києва – Національним ботанічним садом, що на високих схилах Дніпра. Учні розглядають кущі бузку, дерева та квіти; визначають їхній запах. Увага звертається на те, що все навкруги зеленіє та квітне завдяки наполегливій праці людей, які протягом століть створювали цей райський куточок у столиці України.

Педагог гуляє з учнями по центральній алеї, акцентуючи увагу на зламаних гілках кущів бузку та дерев. Під час прогулянки доцільно проводити бесіду про ставлення до природи, спираючись на слова академіка К. Зелінського: «Поведінка людини в природі – це дзеркало її душі».

Після бесіди йдуть до Видубецького монастиря.

На цьому етапі заняття четверокласникам пропонують придивитися до річки Дніпро. Педагог розповідає легенду про заснування Видубецького монастиря.

Видубецький монастир було засновано як родинний у другій половині XI століття князем Всеволодом Ярославовичем. Згідно з літописом, назва «Видубичі» походить від місця «видибання» (тобто впливання) на цьому місці дерев'яного ідола бога Перуна, якого скинули в Дніпро після хрещення Русі. Монастир пов'язаний також з іменами таких відомих діячів історії, як Ігор Олегович, Володимир Мономах, Данило Галицький та інші. Видатний український поет і художник Т. Г. Шевченко зобразив цю споруду на офорті «Видубецький монастир у Києві» в 1844 р. У ті далекі часи, коли будували Видубецький монастир, існувало повір'я: «Хто хоч один раз вип'є дніпровської води, той отримає прилив нових сил». Вода у Дніпрі або, як його тоді називали, в давньому велетні Славуті, вважалася цілющою, надавала енергії та здоров'я. Минули сотні років, і найбільша повновода ріка України сильно змінилася. Зараз він має більш мілке дно та подекуди каламутну воду, хоча все одно вражає своєю могутністю.

Важливо пояснити, що у зміні екологічної ситуації винні самі люди. Так, труби, що височіють по обидва береги Дніпра, – це підприємства, які хоч і потрібні населенню, але завдають шкоди водам і самому місту.

Після розповіді про негативний вплив промислових забруднень, що наносять природі підприємства-гіганти, вчитель наголошує на тому, що зараз уряд держави прийняв цілий ряд законів про охорону природи, тож на кожному з цих підприємств будуть створюватися ефективні природоохоронні системи, без яких неможливо жити.

Ще одним ключовим елементом екскурсії має стати бесіда про чорнобильську трагедію 1986 р., коли внаслідок аварії на ЧАЕС багато людей змушені були залишити міста й шукати притулку. Необхідно розкрити наслідки аварії та шляхи їх подолання.

Перед практичною частиною уроку педагог розказує про давню традицію українського народу: щоб не міліла річка, на її берегах має шуміти ліс. На берегах Дніпра клас висаджує берізку, поливає деревце та робить навколо нього огорожу із сухих гілок.

Учитель домовляється з дітьми про чіткий графік відвідування берізки, щоб поливати та доглядати її. Пропонується також висадка дерева навесні та восени на присадибній ділянці школи або біля дому разом з батьками.

Заняття закінчується закликком: «Той, хто посадив дерево – життя вже прожив не даремно. Тож хай життя кожного з нас пройде саме так – не даремно».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Уроки психічної ортопедії мають безпрецедентне значення у спеціальній педагогіці. Вони допомагають дитині досягти більшої осмисленості в діях, пов'язати розрізнені відчуття в одне ціле, навчитися зосереджувати свою увагу. Ці уроки також стимулюють одночасну посилену роботу всіх учнів та формують чіткі уявлення про властивості і якості предметів, зокрема їхню форму, колір, розмір тощо. Утім, особливу увагу варто приділяти урокам для закріплення здобутих знань, під час яких зміцнюється зв'язок дитини з природою, відбувається розвиток її глибинних почуттів. Одним із таких уроків є урок-екскурсія.

Література

1. *Граборов О.* (1926). Дефектологія. 263 с.
2. *Супрун М.* (2018). Педагогіка: підручник. 400 с.
3. *Супрун М.* (2023). Мої науково-педагогічні стежки – вибрані публікації. 344 с.
4. *Фельцман О.* (1912). Вспомогательные школы для психически отсталых детей. 101 с.

References

1. *Hraborov O.* (1926). Defektolohiia [Defectology]. 263 s. [in Ukrainian].
2. *Suprun M.* (2018). Pedahohika: pidruchnyk [Pedagogy: textbook]. 400 s. [in Ukrsinian].

3. *Suprun M.* (2023). *Moi naukovo-pedahohichni stezhky – vybrani publikatsii* [My scientific and pedagogical paths - selected publications.]. 344 s. [in Ukrainian].

4. *Feltsman O.* (1912). *Vspomohatelnye shkoly dlia psikhichesky otstalykh detei* [Auxiliary schools for mentally retarded children]. 101 s. [in Russian].

УДК: 376: 37.06

Крістіна Тороп,

доктор педагогічних наук, директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»

torop.kristina@gmail.com

ORCID 0000-0002-2330-1960

RESEARCHER ID: ABD-2907-2020

Kristina Torop,

Doctor of Pedagogical Sciences, head of special school

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational institution of the Dnipropetrovsk Regional Council «Special School «CHANCE», Dnipro, Ukraine

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

**СПІВПРАЦЯ МІЖ ШКОЛОЮ ТА БАТЬКАМИ ЯК ЧИННИК
ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND PARENTS AS A FACTOR OF
EFFECTIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

Анотація. У статті розглянуто питання співпраці між школою та батьками, що виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Мета статті полягає у поглибленні розуміння важливості співпраці батьків дітей з ППР та закладів освіти. Зазначено, що сім'я та школа є двома основними середовищами, в яких формуються та розвиваються діти. Наголошено, що

співпраця школи та батьків має велике значення для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки вона сприяє індивідуалізації навчання, соціально-емоційному розвитку, обміну ресурсами та залученості батьків до навчального процесу. Обґрунтовано, що співпраця школи та батьків є результатом соціальної, інституційної та міжособистісної динаміки, яка характеризується складністю. Наголошено, що рівень залучення сім'ї до освітнього процесу дитини може варіюватися відповідно до можливостей участі, які пропонує їй навчальний заклад. У випадку з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, рівень готовності сім'ї до співпраці може залежати від ступеня порушення, а також від соціально-економічного статусу сім'ї та характеру стосунків між батьками й дитиною. Висвітлено результати досліджень, які вказують, що залучення батьків до навчання дітей з особливими освітніми потребами, окрім того, що допомагають покращити їхню успішність, також забезпечує потужну навчальну мотивацію, що є необхідною умовою для учнів з ППР. Наголошено, що попри те, що тема співпраці батьків і школи є предметом багатьох вітчизняних і закордонних досліджень, все ще залишається дискусійним питанням про те, що таке ефективна співпраця та що саме вона являє собою. Запропоновано поради, які відображають практику сімейно-орієнтованої роботи, які можна використати в роботі з сім'ями дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та впровадженні ефективних стратегій, які сприятимуть ефективній співпраці школи та батьків, що виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, співпраця, батьки, вчителі, школа.

Abstract. The article deals with the issue of cooperation between schools and parents raising children with intellectual disabilities. The purpose of the article is to deepen the understanding of the importance of cooperation between parents of

children with intellectual disabilities and educational institutions. It is noted that the family and school are the two main environments in which children are formed and developed. It is emphasized that cooperation between schools and parents is of great importance for children with intellectual disabilities, as it contributes to the individualization of learning, socio-emotional development, resource sharing and parental involvement in the educational process. It is substantiated that cooperation between schools and parents is the result of social, institutional and interpersonal dynamics, which is characterized by complexity. It is emphasized that the level of family involvement in the child's educational process may vary according to the opportunities for participation offered by the educational institution. In the case of children with intellectual disabilities, the level of family readiness to cooperate may depend on the degree of the disability, as well as on the socioeconomic status of the family and the nature of the relationship between parents and child. The results of studies indicating that parental involvement in the education of children with special educational needs, in addition to helping to improve their performance, also provides a powerful learning motivation, which is a prerequisite for students with PID. It is emphasized that despite the fact that the topic of parent-school cooperation is the subject of many domestic and foreign studies, the question of what effective cooperation is and what exactly it is still remains controversial. The article offers tips that reflect the practice of family-centered work that can be used in working with families of children with intellectual disabilities. Prospects for further research are seen in the development and implementation of effective strategies that will promote effective cooperation between schools and parents raising children with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disability, cooperation, parents, teachers, school.

Актуальність дослідження. Зважаючи на істотні зміни, яких зазнала шкільна освіта за останні десятиліття, питання співпраці сім'ї та школи є важливим і своєчасним.

Сім'я та школа є двома основними середовищами, в яких формуються та розвиваються діти. Ці два середовища відіграють важливу роль у формуванні особистості та розвитку дітей, тому співпраця між школою та батьками є дуже важливим чинником освіти, що має значний вплив на результати навчання, мотивацію та добробут дітей. Співпраця школи та батьків має велике значення для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки вона сприяє індивідуалізації навчання, соціально-емоційному розвитку, обміну ресурсами та залученості батьків до навчального процесу. Тим не менш, як зазначають Рассанд А. та ін. (2021), сучасні дослідження показують потенційну напруженість в освітньому партнерстві сім'ї та школи, оскільки різні думки та очікування щодо цілей, компетенцій та ролей в освіті можуть призвести до конфліктів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання співпраці між закладами загальної середньої освіти та батьками або особами, які їх замінюють, були та залишаються об'єктом досліджень та дискусій науковців та практиків.

Проблеми взаємодії закладів освіти та родин, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, у формуванні особистості школярів висвітлені у працях Засенка В., Бондаря В., Гаяш О., Кас'яненко О., Прохоренко Л., Шевченко В., Яковенко І., та ін.

За висновками Беха І., Дмитрієвої О., Омельченко І., Шадюк О. та інших, важливим чинником, який впливає на формування та розвиток особистості дітей з особливими освітніми потребами, є співпраця між педагогічними працівниками та батьками, що виховують дітей з ООП.

Отже, можна констатувати, що питання співпраці батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, та закладами загальної середньої освіти є актуальним.

Мета статті. Поглибити розуміння важливості співпраці батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та закладів освіти.

Методи дослідження. Під час викладення статті використаний метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

Результати дослідження. Організація освітнього процесу на засадах партнерства є важливою умовою ефективної діяльності сучасного закладу загальної середньої освіти (Любчак, Демченко, & Комарівська, 2022). Партнерство між усіма учасниками освітнього процесу, зокрема адміністрацією школи, вчителями, батьками та учнями, сприяє покращенню якості навчання та розвитку учнів.

Однак важливість співпраці між батьками та школою не завжди сприймають як важливий чинник навчання та виховання дітей. Є ті батьки, які кажуть: «Я виростив дитину, тепер ваша справа – навчати її». Деякі батьки кажуть: «Мені справді потрібно знати, що відбувається в школі, щоб допомогти моїй дитині». Є педагоги, які кажуть: «Якби сім'я не втручалася в мою роботу, я б могла виконувати свою роботу», а інші педагоги кажуть: «Я не можу виконувати свою роботу без допомоги родин моїх учнів».

Сучасна школа не може замикатися, вона має бути відкритою не лише до учнів, а й для їхніх родин. Взаємодія закладів освіти з батьками приносить користь не лише дітям: вона є корисною для всіх учасників освітнього процесу. Батьки покращують взаємодію зі своїми дітьми, стають більш чуйними та уважними до потреб дітей і більш впевненими у своїх батьківських навичках. Педагоги краще розуміють культуру та різноманітність сімей, почуваються комфортніше на роботі та покращують свій моральний стан. Школи, які активно залучаючи батьків, як правило, мають кращу репутацію в суспільстві.

Залучати батьків ваших учнів сьогодні простіше, ніж будь-коли, завдяки безлічі можливостей. Професорка педагогіки та прихильниця залучення батьків Джойс Епштейн (2019) розробила концепцію, яка визначає шість конкретних сфер, у яких школи можуть залучати батьків.

Батьківство: Залучення типу 1 відбувається тоді, коли в домашньому середовищі підтримують дітей.

Спілкування: Залучення типу 2 відбувається, коли педагоги, учні та сім'ї розробляють ефективні форми комунікації між школою і домом.

Волонтерство: Тип 3 залучення відбувається, коли педагоги, учні та батьки беруть участь у спільних волонтерських проєктах, коли батьків розглядають як аудиторію для учнівських заходів.

Навчання вдома: тип 4 залучення відбувається, коли надається інформація чи проводяться тренінги для навчання родин тому, що вони можуть допомагати учням вдома з домашніми завданнями та іншими видами діяльності, пов'язаними з навчальною програмою, прийняттям рішень і плануванням.

Прийняття рішень: Залучення 5-го типу відбувається, коли школи залучають батьків до прийняття шкільних рішень і розвивають батьківських лідерів і представників.

Співпраця з громадою: Залучення типу 6 відбувається тоді, коли громадські служби, ресурси та партнери інтегруються в освітній процес для посилення навчання та розвитку учнів.

Обговорюючи концепцію, Епштейн підкреслює, що кожен тип залучення – це двостороннє партнерство, яке розвивається спільно освітянами та сім'ями, які працюють разом, а не одностороння можливість, яка визначається школою в односторонньому порядку. Авторка зазначає, що Концепція шести типів залучення покликана підтримати розробку та впровадження системного підходу до партнерства, який культивує «культуру партнерства» в масштабах школи.

Співпраця школи та батьків є результатом соціальної, інституційної та міжособистісної динаміки, яка характеризується складністю. Оскільки не існує готових рецептів для подолання таких складнощів, важливо мислити творчо, розуміти ресурси, можливості та виклики, які існують у кожному конкретному випадку, а також знати, що спрацювало в подібних випадках.

Однак розуміння того, що співпраця сім'ї та школи приносить користь дітям, не дає чіткого уявлення про те, як така співпраця стає ефективною.

На нашу думку, першим кроком для того, щоб сім'ї почали співпрацювати зі школами, є створення доброзичливої атмосфери, в якій батьки відчувають себе бажаними, шанованими, довіреними, почутими та потрібними.

Рівень залучення сім'ї до освітнього процесу дитини може варіюватися відповідно до можливостей участі, які пропонує їй навчальний заклад. У випадку з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, рівень готовності сім'ї до співпраці може залежати від ступеня порушення, а також від соціально-економічного статусу сім'ї та характеру стосунків між батьками та дитиною.

Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) набувають академічних і соціальних навичок не так швидко, як нормотипові діти. Вони мають значні труднощі в адаптивній поведінці та інтелектуальному функціонуванні. Зокрема, особливості їх розвитку впливають на когнітивні та інтелектуальні здібності, які є життєво важливими для набуття знань. Однак доведено (Kurani, Nerurka, Miranda, Jawadwala & Prabhulkar, 2009), що більш активне залучення батьків є одним зі способів досягнення кращих результатів у навчанні таких учнів. Крім того, дослідження показали, що залучення батьків, їхня підтримка, заохочення та позитивне підкріплення пов'язані з навчальною компетентністю дітей, сильним почуттям власної гідності, здоровими соціальними відносинами та меншою кількістю поведінкових проблем.

Дослідження показують, що залучення батьків до навчання дітей з особливими освітніми потребами, окрім того, що допомагає покращити їхню успішність, також забезпечує потужну навчальну мотивацію, що є необхідною умовою для учнів з ППР.

Залучення батьків також допомагає підтримувати та розвивати добрі стосунки між батьками та вчителями та створювати більш позитивне і

сприятливе для дітей шкільне середовище (Hsieh, Rimmer, & Heller, 2012). Варто зазначити, що батьки є першими і найважливішими вчителями, з якими стикаються діти.

Незважаючи на позитивну роль, яку відіграє ефективне залучення батьків в освітній процес дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, спостереження та моніторинги показують, що це залучення є досить мінімальним, якщо воно взагалі є.

З практичного досвіду хочемо наголосити, якщо мета вашого закладу полягає в тому, щоб залучити батьків задля вдосконалення якості освіти, важливо не пропонувати їм конкретні завдання або визначені ролі, а надати можливість самостійно обрати напрям їх діяльності та ступінь залученості. Батьки охоче залучаються до співпраці, коли їхню роль визнано, а їхні погляди та думки цінують та поважають.

Культуру співпраці школи та батьків, що виховують дітей з ППР, та інструменти для забезпечення ефективної участі в освітньому процесі необхідно розвивати. Процес співпраці є не таким простим, як може здаватися та має певні бар'єри, наприклад: політика співпраці існує, але вона не виконується або відсутні ресурси для її реалізації. Також освітяни неохоче залучають батьків до прийняття рішень з освітніх питань. Батьків запрошують до школи лише тоді, коли виникають проблеми, пов'язані з їхньою дитиною. Як наслідок, отримання запрошення на шкільні збори має негативну спрямованість і викликає у батьків небажання їх відвідувати. Багато додаткових бар'єрів перешкоджають залученню батьків, чиї діти навчаються в інклюзивних закладах освіти: недостатня обізнаність про освітні альтернативи для їхніх дітей; страх стигматизації та ворожості з боку громади; бідність, яка мотивує влаштування дітей в заклади, де можна перекласти фінансову відповідальність на державу; відсутність варіантів розміщення поблизу дому, особливо для сімей, які проживають у сільській місцевості.

Як зазначає Villas-Boas (2001), багато проблем, з якими учні стикаються в школі, походять з домашнього середовища, а батьки часто відмовляються від своєї ролі вихователів. Батьки потребують навчання, підтримки та розширення прав і можливостей, щоб вони розуміли права дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та стали союзниками в реалізації стратегій спеціальної та інклюзивної освіти.

Попри те, що тема співпраці батьків і школи є предметом багатьох вітчизняних і закордонних досліджень, все ще залишається дискусійним питання про те, що таке ефективна співпраця. Педагоги та батьки можуть мати різні думки щодо ефективних практик співпраці, завдяки яким кожен з них може зробити свій внесок в освітній процес.

Співпраця батьків і школи до освітнього процесу учнів з ППР починається вдома, коли батьки забезпечують безпечне та сприятливе середовище для розвитку дітей, певний навчальний досвід, підтримку та позитивне ставлення до школи.

Встановлення конструктивних стосунків із сім'ями особливо важливе, коли йдеться про сім'ї, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Такі сім'ї можуть бути пригнічені постійним потоком пропозицій, лікування та зустрічей, щоб допомогти їхній дитині вчитися та розвиватися. Батьки дітей з ППР можуть потребувати більшої допомоги у підтримці своїх дітей. Позитивна взаємодія з сім'ями та іншими фахівцями школи може зменшити стрес сімей і поліпшити їхнє самопочуття, а також підвищити довіру до вас і вашого закладу.

Коли йдеться про співпрацю школи з батьками дітей з ППР, важливо усвідомлювати, що батьки мають повніше уявлення про фізичний, соціальний розвиток дитини та її сімейну історію. Вони є єдиними дорослими в освітньому процесі, які були й будуть глибоко залучені в нього протягом всього шкільного навчання дитини.

Батьки або особи, які їх замінюють, відіграють життєво важливу роль у процесі розробки ППР. Вони надають інформацію про сильні та слабкі

сторони дитини вдома, довідкову інформацію про історію та розвиток дитини, а також інформацію про будь-які сімейні фактори, які можуть вплинути на навчання дитини.

Важливим кроком у встановленні міцних стосунків із сім'ями дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є проведення часу, присвяченого обговоренню та вивченню їхніх побажань і занепокоєнь щодо своїх дітей, а також з'ясуванню інформації про розпорядок дня та значущі види діяльності, в яких вони беруть участь вдома. Підтримувати цей зв'язок протягом усього часу перебування дитини у вашій школі дуже важливо. Ви можете дізнатися про стратегії, які працюють вдома, і розглянути можливість їх використання у класі. Завдяки вашій взаємодії ви зможете побудувати довіру, щоб і ви та батьки відчували себе комфортно, ділячись сильними сторонами дитини та повідомляючи про проблеми (Sandall, Hemmeter, Smith, & McLean, 2005).

Залучаючи батьків до співпраці, будьте готові до того, що вони можуть реагувати по-різному. Якщо ви хочете повідомити батькам про проблеми, які пов'язані з їхньою дитиною, буде корисно обговорити з психологом, як ви збираєтеся ділитися цією інформацією, використовуючи практику, орієнтовану на сім'ю.

Коли батьки, педагоги та інші фахівці, які беруть участь у житті дитини, послідовно використовують однакові ефективні стратегії для сприяння розвитку та досягненню результатів, діти з більшою ймовірністю отримають користь і засвоять нові навички.

У співпраці школи з батьками важливо визнавати та поважати їхні сильні сторони та унікальний досвід, усвідомлюючи при цьому їхню здатність приймати правильні для них рішення (Hanson & Lynch, 2004). Це означає, що коли бажання і рішення батьків відрізняються від того, що ви б рекомендували, ви повинні з повагою ставитися до їхніх рішень. Зрештою, змістовна комунікація та побудова стосунків збагатить процес як для вас, так і для батьків.

Пропонуємо ознайомитися з такими настановами, які відображають практику сімейно-орієнтованої роботи, які ви можете використати у своїй роботі з сім'ями дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Turnbull, Turbiville, & Turnbull, 2000):

сприяння співпраці між сім'єю та школою;

вшанування та повага сімейного розмаїття в усіх вимірах (культурному, расовому, етнічному, мовному, духовному та соціально-економічному);

визнання сильних сторін сім'ї та різних підходів, які сім'ї можуть використовувати для подолання труднощів;

постійний обмін неупередженою та чесною інформацією з членами сім'ї на постійній основі;

заохочення підтримки та налагодження співпраці із сім'ями;

визнавати та враховувати потреби розвитку дитини у вашій практиці;

розробляти та впроваджувати послуги, які є доступними, гнучкими та заснованими на визначених сім'єю потребах.

Цілком зрозуміло, що під час співпраці між школою та батьками можуть виникати розбіжності або непорозуміння, тому рекомендуємо нагадати собі, що ваша роль полягає в тому, щоб підтримувати надії та мрії сімей щодо їхньої дитини. Враховуйте, що усвідомити те, що в сім'ї є дитина з особливими освітніми потребами чи інвалідністю, іноді може бути складним, і членам родини потрібен час, щоб пережити цей досвід у власному темпі. Уникайте суджень про сім'ї та їхніх дітей. Ставте під сумнів свої припущення щодо роботи з сім'ями дітей з інвалідністю або особливими освітніми потребами та закликайте інших фахівців робити те саме.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Партнерство між вчителями та батьками сприяє ефективному навчанню та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Таке партнерство надає учням більше можливостей вчитися і розвиватися на основі ширшого спектра точок зору. Завдяки відкритому спілкуванню та співпраці батьки та вчителі

створюють для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важливі можливості для розвитку соціальних, емоційних та академічних навичок. Співпраця школи та батьків має велике значення. Коли сім'ї та освітяни працюють разом, вони зміцнюють моделі поведінки та навички, необхідні дітям з ППР для того, щоб стати успішними дорослими. Реальність така, що не всі школи мають однакові ресурси. Але гарна новина полягає в тому, що залучення батьків має реальні наслідки для шкіл в усьому світі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні ефективних стратегій, які сприятимуть ефективній співпраці школи та батьків, що виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Гаяш, О. В. (2019). Взаємодія спеціалістів з батьками дітей з особливими освітніми потребами у процесі включення їх в інклюзивну освіту. Україна. Здоров'я нації, 159.

2. Любчак, Л., Демченко, О., & Комарівська, Н. (2022). Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 117–126. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-117-126>

3. Epstein, J. L., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

4. Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (2004). *Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk*. Paul H Brookes Publishing.

5. Kolomojets, T. (2019). Interaction of specialists and parents of children with special education needs in conditions of inclusive education. *Actual Problems*

of the Correctional Education (Pedagogical Sciences), (14), 115–125. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.115-125>

6. Kurani, D., Nerurka, A., Miranda, L., Jawadwala, F., & Prabhulkar, D. (2009). Impact of parents' involvement and engagement in a learning readiness programme for children with severe and profound intellectual disability and complex needs in India. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(4), 269–289. <https://doi.org/10.1177/1744629509355751>

7. Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – the parent's view. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>

8. Sandall, S., Hemmeter, M., Smith, B., & McLean, M. (Eds.). (2005). *DEC Recommended Practices: A comprehensive guide for practical application*. Longmont, CO: Sopris West.

9. Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family–professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 630–650). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.029>

10. Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

References

1. Haiash, O. V. (2019). Vzaiemodiia spetsialistiv z batkamy ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u protsesi vkluchennia yikh v inkluzyvnu osvitu. [Interaction of specialists with parents of children with special educational needs in the process of their inclusion in inclusive education]. *Ukraina. Zdorovia natsii*, 159 [in Ukrainian].

2. Liubchak, L., Demchenko, O., & Komarivska, N. (2022). Partnerstvo uchytelia pochatkovoï shkoly z batkamy v orhanizatsii dystantsiinoho navchannia

ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Partnership of a primary school teacher with parents in organizing distance learning for children with special educational needs]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 117–126. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-117-126>

3.Epstein, J. L., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [in English].

4.Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (2004). *Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk*. Paul H Brookes Publishing. [in English].

5.Kolomoyets, T. (2019). Interaction of specialists and parents of children with special education needs in conditions of inclusive education. *Actual Problems of the Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, (14), 115–125. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.115-125>. [in English].

6.Kurani, D., Nerurka, A., Miranda, L., Jawadwala, F., & Prabhulkar, D. (2009). Impact of parents involvement and engagement in a learning readiness programme for children with severe and profound intellectual disability and complex needs in India. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(4), 269–289. <https://doi.org/10.1177/1744629509355751>. [in English].

7.Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – the parents view. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>. [in English].

8.Sandall, S., Hemmeter, M., Smith, B., & McLean, M. (Eds.). (2005). *DEC Recommended Practices: A comprehensive guide for practical application*. Longmont, CO: Sopris West. [in English].

9.Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family–professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of*

early childhood intervention (pp. 630–650). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.029> [in English].

10. Villas-Boas, M. A. (2001). Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior João de Deus. [in English].