НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ
CONCORDIA UNIVERSITY OF EDMONTON
ÚSTAV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY, PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY JÁNA KOMENSKÉHO, SLOVENSKO
УКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ГЛУХИХ (УТОГ)
ГО «ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ТА ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ»
ВСЕУКРАЇНСЬКА БЛАГОДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ «ДАУН СИНДРОМ»



МАТЕРІАЛИ

XII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології

«ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЦИФРОВІЗАЦІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ»

21–22 жовтня 2026 року

УДК 376.378.147.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 12 від 2 листопада 2026 року)

Освіта осіб з особливими потребами в умовах трансформаційних змін: інноваційні технології, цифровізація, перспективи розвитку: матеріали XII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026. 618 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками XII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах трансформаційних змін: інноваційні технології, цифровізація, перспективи розвитку» (21-22 жовтня 2026 року). Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст і якість поданих матеріалів відповідають автори.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2026
© Автори статей, 2026

Андрєєва Олена Василівна,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради,
Харків, Україна

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ВЕБ ПЛАТФОРМИ ТА ЖЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Навчання дітей із порушеннями слуху в умовах спеціальної школи вимагає постійного пошуку новітніх педагогічних підходів, орієнтованих на подолання бар'єрів у сприйнятті інформації. П’ятий рік Харківська спеціальна школа №5 навчає дітей з особливими освітніми потребами в дистанційному форматі (онлайн), що чітко вимагає змін та надає нові можливості креативного підходу до навчання та виховання дітей. Умови, в яких працює заклад освіти спонукає вчителя до використання інноваційних технологій та постійного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Творча співпраця педагогів, учнів, батьків та цифровий інструментарій виступають потужним механізмом процесу засвоєння знань. В школі, де діти мають порушення слуху, українська жестова мова (УЖМ) виступає не лише важливим засобом комунікації, а й потужним інструментом пізнання світу, формування понятійного мислення та засвоєння навчального матеріалу.

В 2025 році було розпочато роботу зі створення освітньої платформи «Порадник жестовою мовою», який є прикладом унікальної творчої співпраці вчителя та здобувачів освіти з порушеннями слуху. Цей проєкт виходить за межі класичного уроку і стає спільною інтерактивною лабораторією, де кожна дитина з отримувача знань перетворюється на активного творця навчального контенту.

Впродовж тривалого часу створювався безпосередньо контент, але бачення загальної картинки сайту змінювалось. Основою концепції платформи стало створення доступного, наочного та структурованого довідково-освітнього

ресурсу, де шкільний матеріал пояснюється засобами УЖМ із супроводом текстових матеріалів, ілюстрацій та відео.

Кожен педагог закладу потребує відповідних глибоких знань та навичок володіння жестовою та дактильною мовою, тому основною метою проєкту стало: створення інтерактивного освітнього середовища для поглибленого вивчення шкільних дисциплін за допомогою УЖМ; забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей із порушеннями слуху; розвиток суб'єктності, творчих здібностей та комунікативних навичок учнів у процесі спільної розробки сайту.

Ключовими завданням для проєкту було визначено:

- адаптація термінології у вигляді перекладу та візуалізації складних наукових і навчальних понять з різних предметів (математика, природознавство, історія, література тощо) за допомогою УЖМ;
- створення єдиного інформаційного хабу, який забезпечуватиме зручний доступ до навчальних відео, порад та роз'яснень як для дітей, так і батьків та молодих фахівців;
- психолого-педагогічна підтримка з формування в учнів упевненості у власних силах через співавторство в проєкті.

Назву сайту дали самі діти «Порадник УЖМ». Він став простором партнерства та творчої співпраці. Традиційна модель «учитель говорить — учень слухає» у проєкті поступилася місцем педагогіці партнерства. Педагог виступає модератором, ментором і технічним консультантом, тоді як діти стають співавторами, акторами, експертами й демонстраторами знань.

Співпраця під час розробки сайту містить наступні етапи:

- аналіз матеріалу та пошук жестів: учні разом із учителем розбирають нову тему, виділяють ключові терміни та добирають або узгоджують відповідні жести для їх точного відтворення;
- відеофіксація та монтаж: діти беруть участь у зйомках навчальних сюжетів, що стимулює розвиток артикуляції, мислення, виразності жестової мови та самоконтролю;

- взаємоперевірка: учні переглядають відзнятий матеріал, оцінюють зрозумілість жестового викладу та оцінюють, чи зможуть їхні однокласники зрозуміти поданий текст.

Такий формат суттєво підвищує мотивацію до навчання: дитина навчається краще, коли знає, що її робота стане корисним порадником для інших.

Багатоаспектна користь проєкту для учасників освітнього процесу очевидна. Створення та функціонування сайту «Порадник жестовою мовою» створює комплексну систему підтримки для трьох головних груп користувачів: дітей, батьків та вчителів-предметників.

Для дітей з порушеннями слуху участь у створенні такого сайту дає:

- Глибоке усвідомлення навчального матеріалу: коли дитина пояснює термін жестовою мовою на камеру, вона пропускає знання через власне сприйняття, що сприяє осмисленому, а не механічному засвоєнню.
- Принцип «рівний — рівному» (Peer-to-Peer): пояснення, зроблені однолітками або старшими учнями школи, сприймаються легше й безбар'єрно. Це знімає страх помилки та мотивує до навчання.
- Соціалізація та впевненість: Відчуття причетності до створення важливого суспільно-корисного ресурсу підвищує самооцінку дитини та її статус у шкільному колективі.

Наявність подібного сайту та допомога в створенні контенту для батьків дарує:

- Подолання комунікативного бар'єру в сім'ї: багато батьків дітей із порушеннями слуху опановують жестову мову поступово. Платформа стає для них довідником, де вони можуть побачити, як правильно пояснити дитині складні шкільні поняття.
- Підтримка у виконанні домашніх завдань: батьки отримують доступ до адаптованого навчального контенту, що полегшує спільну підготовку до уроків.

Для вчителів-предметників користь з:

- Уніфікації жестової термінології: вчителі предметів (фізики, біології, математики тощо) отримують єдину базу термінів УЖМ, що полегшує пояснення спеціальних тем.

- Готовий дидактичний інструментарій: Можливість використовувати матеріали платформи як наочність безпосередньо під час уроків або для дистанційного навчання.

Для Харківської спеціальної школи №5 значення проєкту дуже велике. Роботу розраховано на декілька років, з подальшим постійним доповненням. Проєкт «Порадник жестовою мовою» є важливим кроком у розвитку сучасного інклюзивного та спеціального освітнього простору.

Освітній та соціальний ефект проєкту:

1. Інтеграція цифрових технологій: спеціальна школа отримує сучасний цифровий ресурс, який відповідає вимогам цифровізації освіти та створює безбар'єрне інфопростори.

2. Формування бази знань: ресурс постійно поповнюється новими матеріалами, утворюючи живий архів навчальних досягнень учнів та педагогічних здобутків учителів.

3. Поширення досвіду: досвід розробки платформи в Комунальному закладі "Харківська спеціальна школа №5" Харківської обласної ради може бути масштабований та використаний іншими спеціальними закладами освіти та інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ) по всій Україні.

Створення освітньої платформи «Порадник жестовою мовою» доводить, що ефективна спеціальна освіта базується на довірі, творчості та рівноправному партнерстві.

Цей проєкт перетворює навчальний процес із пасивного засвоєння програмних вимог на захопливу спільну справу, де кожна дитина відчуває свою цінність, спроможність допомагати друзям та ділитися знаннями. Завдяки поєднанню української жестової мови, цифрових технологій та педагогічної

майстерності сайт стає надійним містком між усім освітнім трикутником: «учень — учитель — батьки».

Список використаних джерел

1. КЗ «ХСШ №5» ХОР. «Порадник УЖМ» https://surl.li/xlflqd

Аркадьєва Ольга Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ: СУЧАСНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Навчання дітей із затримкою мовленнєвого розвитку передбачено в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти, що потребує забезпечення спеціальних умов у процесі навчання та розроблення методичного інструментарію для набуття учнями компетентностей, закріплених Законом України «Про освіту». Вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою є ключовими компетентностями Державного стандарту початкової освіти.

Дослідженням мовлення у дітей з затримкою мовленнєвого розвитку (далі ЗМР) займались такі вчені як О.Жильцова, М.Савченко, Є.Соботович, Л.Трофименко, Ю.Рібцун, Г.Грибань та інші. Аналіз наукових джерел свідчить про обмеженість їхнього мовленнєвого досвіду, особливостей психічного розвитку. Такі науковці (Л.Вавіна, В.Тарасун, Є.Соботович, Л.Трофименко, Ю.Рібцун, Г.Грибань та інші) встановили, що рівень розвитку мовлення дітей з ЗМР значно нижчий порівняно з їхніми однолітками без патології. В 2021 році Seamus Donnelly та Evan Kidd представили результати лонгітюдного

дослідження, присвяченого вивченню взаємозв'язку між розвитком навичок спілкування в діалозі та зростанням словникового запасу у дітей, які опановують англійську мову. В експерименті взяли участь 122 дитини раннього віку від 9 до 24 місяців. Цілодобові аудіозаписи, які здійснювали кожні три місяці, дали змогу отримати низку показників мовленнєвого середовища дитини, зокрема кількість слів дорослих, які дитина чула у своєму оточенні, та кількість комунікативних висловлювань у діалозі. Обсяг словникового запасу оцінювали незалежно — на підставі звітів батьків. Дослідники мали на меті перевірити та підтвердити конкретну гіпотезу, сформульовану в межах соціопрагматичного теоретичного підходу розвитку мовлення (Bruner, 1983; Dunham & Dunham, 1992; Tomasello, 2003). Згідно з цією гіпотезою, між збільшенням обсягу словникового запасу, виміряного незалежним способом, і зростанням кількості почергових комунікативних висловлювань у діалозі мав існувати двосторонній взаємозв'язок. При цьому передбачалося, що немовлята й дорослі, які про них піклуються, спільно формують змістовну соціальну взаємодію, що становить основу розвитку мовлення. Аналіз кривих зростання на графіках дослідження Seamus Donnelly та Evan Kidd виявив двосторонній взаємозв'язок між кількістю комунікативних висловлювань у діалозі та зростанням словникового запасу.

Отримані результати узгоджуються з теоретичними підходами, які розглядають соціальну взаємодію як один із ключових чинників засвоєння мови на ранніх етапах розвитку. Отже, взаємодія (а саме спілкування) дорослого та дитини є ключовим компонентом гармонійного розвитку зв'язного мовлення з раннього віку, що є важливим для попередження труднощів, які можуть виникати в дітей із ЗМР.

Розглянемо детальніше структуру, функції та чинники, що впливають на формування зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення виконує комунікативну функцію, що покладена в основу формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності і є головною метою навчання і виховання. Значні труднощі в оволодінні навичкою зв'язного мовлення у дітей із затримкою

мовленнєвого розвитку обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи – фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної. Наявність у дітей вторинних відхилень в розвитку ведучих психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уявлення та ін.) створює додаткові утруднення в оволодінні зв'язним мовленням.

До зв'язного мовлення відносяться монологічна та діалогічна його форми. Монологічна форма зв'язного мовлення слугує для цілеспрямованої передачі інформації. До основних видів, в яких реалізується монологічне мовлення, відносять: опис, розповідь, розсуд. Діалогічне мовлення первинна за походженням форма зв'язного мовлення, це розмова двох або декількох людей. Діалог забезпечує потреби безпосереднього живого спілкування, має виражену соціальну спрямованість. Діалогічне мовлення характеризується залученням невербальних компонентів (міміка, жести, засоби інтонаційної виразності).

Найбільш дієві та практичні види роботи з формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей з ЗМР раннього дошкільного віку (0-3 роки):

- емоційне спілкування з дорослим;
- спільна ігорова діяльність;
- розвиток слухового сприймання та мовленнєвої уваги;
- читання дітям (вірші, казки тощо);
- опис малюнків спільно з дорослим;
- розповідь казок (з рухами, з використанням іграшок, лялькового театру тощо);
- спільна творча діяльність;

З огляду на провідну роль дорослого (батьків, опікунів, вихователів) у мовленнєвому розвитку дитини з ЗМР, особливого значення набуває раннє втручання. Своєчасна підтримка дає змогу запобігти труднощам або суттєво полегшити оволодіння ключовими компетентностями в майбутньому. Це актуалізує потребу в новітніх наукових пошуках ефективних методик і способів

швидкого та якісного формування і розвитку зв'язного мовлення у дітей раннього дошкільного віку із ЗМР.

Список використаних джерел

1. Данілавічютє Е., Трофименко Л., Мартинюк З., Аркадьєва О., Грибань Г. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. – 102 с. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743652/
2. Грибань Г. В. Подолання труднощів засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення: навчальний посібник. – Київ, 2025. – 60 с.
3. Трофименко Л.І. Подолання труднощів засвоєння та використання граматики: навчальний посібник. – Київ, 2025. – 158 с.
4. Semus Donnelly, Evan Kidd The Longitudinal Relationship Between Conversational Turn-Taking and Vocabulary Growth in Early Language // Development Child Development. 2021. Vol. 92, Issue 2. P. 609 — 625. https://doi.org/10.1111/cdev.13511

Бабяк Ольга Олексіївна,
кандидат психологічних наук, старший дослідник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Цифрове середовище стало для сучасного підлітка повноцінним простором соціалізації: саме в мережі він спілкується, шукає підтримки, презентує себе й будує стосунки з однолітками. Нормативні документи (Закон України «Про освіту» [10], концепція «Нова українська школа») визначають інформаційно-комунікаційну компетентність (ІКК) як одну з ключових для кожного здобувача

освіти, зокрема й для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Проте для підлітків з порушеннями емоційного інтелекту (ЕІ) мережева взаємодія пов'язана з особливими ризиками: відсутність міміки, інтонації та пауз, анонімність і асинхронність спілкування роблять емоційний зміст повідомлення важкодоступним для розуміння.

У наших попередніх дослідженнях обґрунтовано, що емоційний інтелект є системою здібностей до розпізнавання, розуміння та регуляції власних емоцій і емоцій інших людей, а в дітей з порушеннями психофізичного розвитку його становлення має специфічний, нерівномірний характер [1; 2]. Емпірично встановлено, що в старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку найбільш уразливим є афективно-когнітивний показник ЕІ, тобто здатність ідентифікувати та словесно позначати емоційні стани [2; 4], а рівень розвитку ЕІ пов'язаний зі станом їхнього здоров'я та адаптаційними можливостями [3]. Також виявлено, що труднощі емоційного розуміння безпосередньо позначаються на комунікативній діяльності учнів, ускладнюючи побудову міжособистісних стосунків [6]. Ці дані дають підстави припустити, що аналогічні механізми діють і в цифровій комунікації, де емоційні сигнали ще менш виразні.

Аналіз сучасних підходів до ІКК (Н. Морзе, рамка ІКТ-компетентностей ЮНЕСКО) засвідчує, що вона здебільшого описується через технологічні, операційні та етичні складники [8; 11]. Емоційний аспект мережевої взаємодії залишається на периферії, хоча саме він визначає, чи буде цифрова комунікація підлітка з порушеннями ЕІ конструктивною або конфліктною. Унаслідок цього виникає явище, яке ми позначаємо як «фрагментарна ІКК»: підліток упевнено користується пошуковими сервісами чи редакторами відео, але виявляється безпорадним у ситуації мережевої іронії, провокації або хейтингу.

Мета тез — теоретично обґрунтувати емоційний складник у структурі ІКК підлітків з порушеннями емоційного інтелекту та окреслити психолого-педагогічні засади його формування.

У структурі ІКК підлітків з порушеннями ЕІ ми виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти. Когнітивний компонент, окрім знань про цифрові засоби, охоплює «семантичну гнучкість» — здатність розмежовувати буквальний і прихований зміст повідомлення, розуміти контекстуальні маркери (пунктуацію, емодзі, мережевий сленг). Мотиваційно-ціннісний компонент відображає прагнення використовувати мережеві ресурси для подолання соціальної ізоляції, а не лише інтерес до гаджетів. Соціально-емоційний компонент включає мережевий етикет, «цифрову емпатію» (усвідомлення того, що за аватаром стоїть жива людина з власними переживаннями) та кіберстійкість — здатність розпізнавати й ігнорувати провокації. Операційно-регулятивний компонент передбачає володіння цифровими інструментами в поєднанні з навичкою «когнітивної паузи» перед реакцією на емоційно напружене повідомлення.

Порушення ЕІ трансформують цю структуру за кількома механізмами. По-перше, «буквальне сприйняття» тексту призводить до хибної інтерпретації нейтральних або жартівливих повідомлень як ворожих. По-друге, для підлітків з РДУГ та порушеннями поведінки характерне посилення ефекту онлайн-розгальмування: імпульсивна реакція в мережі виникає швидше, ніж у безпосередньому спілкуванні. По-третє, підлітки з розладами аутистичного спектра можуть уникати мережевої взаємодії взагалі, що поглиблює їхню соціальну ізоляцію. Отже, соціально-емоційний компонент перетворюється із засобу взаємодії на джерело конфліктів.

Водночас цифрове середовище має значний компенсаторний потенціал. Підлітки з емоційними порушеннями часто краще спираються на наочно-образну інформацію, тому візуальні тренажери емоцій, інфографіка та відеомоделювання допомагають їм «побачити» емоцію, яку важко відчути інтуїтивно. Ігрові симуляції створюють умови «безпечної помилки»: конфліктну ситуацію можна програти кілька разів, обираючи різні варіанти відповіді, доки не буде знайдено асертивний. Важливою умовою є психологічний супровід, у

якому педагог і психолог діють узгоджено [5], а також відповідна підготовка фахівців до діагностичної та корекційної роботи з такими учнями [7].

На цій основі пропонуємо модель формування ІКК, побудовану за принципом «від емоції до дії». Вона містить чотири блоки: пропедевтичний (актуалізація емоційного досвіду на матеріалі мемів, емодзі, коротких відео); інтерактивний (контрольовані групові дискусії на закритих платформах, де педагог виконує роль модератора-фасилітатора); технологічний (цифрові «соціальні історії» для відпрацювання алгоритмів поведінки в конфліктних ситуаціях); рефлексивний (аналіз власного «цифрового сліду» та емоційного резонансу своїх повідомлень). Теоретичною основою моделі є культурно-історичне розуміння цифрових засобів як «психологічних знарядь» та концепція ЕІ як сукупності здібностей, що піддаються розвитку [9].

Отже, ІКК підлітків з порушеннями емоційного інтелекту доцільно розглядати не як суму технічних умінь, а як інтегративне утворення, ядром якого є емоційний складник. Її формування має поєднувати розвиток цифрових навичок із корекцією емоційної сфери, а цифрове середовище за належної організації може стати не чинником ризику, а простором тренування емоційної саморегуляції та емпатії. Перспективою дослідження є емпірична перевірка запропонованої моделі та розроблення технологічних карт занять для спеціальних та інклюзивних закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Бабяк О. О. Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Вип. 16. С. 21–32.

2. Бабяк О. Сформованість афективно-когнітивного компоненту емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ : Видавець Симоненко О. І., 2021. С. 9–12.

3. Babiak O. O., Okhrimenko I. M., Lyakhova N. A., Orlenko I. M., Pavlenko K. M., Solntseva O. A. The impact of levels of emotional intelligence development in high schoolers with intellectual disabilities on their health status. Acta Balneologica.

2022. Vol. 64, No. 2 (168). P. 155–159. DOI: https://doi.org/10.36740/ABAL202202110

4. Babiak O., Okhrimenko I. M., Lyakhova N. A., Lapin A. V., Zamsha A. V., Parkhomenko K. Yu. Affective-cognitive indicator of emotional intelligence formedness in high schoolers with intellectual disabilities. Wiadomości Lekarskie. 2022. Vol. 75, No. 2. P. 504–507. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek202202132

5. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. Т. 2, № 1. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5

6. Бабяк О. Особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 1 (90). С. 67–75. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.19

7. Бабяк О. Методика викладання психолого-педагогічної діагностики осіб з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. Т. 118, № 2. С. 7–22. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.246

8. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики. Київ : Навчальна книга, 2004.

9. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications / ed. by P. Salovey, D. J. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.

10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

11. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris : UNESCO, 2018. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

Балинська Марина В'ячеславівна,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
Харків, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ: ЗМІСТ І ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Подолання комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення є важливим завданням психологічного супроводу їхнього особистісного розвитку та соціальної взаємодії. Зростання потреби у прийнятті однолітками, самовираженні й самостійності в підлітковому віці підвищує значущість ситуацій спілкування. Водночас мовленнєві труднощі можуть поєднуватися з тривожними очікуваннями, страхом негативного оцінювання, емоційним напруженням і невпевненістю у власних комунікативних можливостях. Унаслідок цього збережена потреба у взаємодії не завжди реалізується в активній участі у спілкуванні.

В умовах війни, вимушених змін соціального середовища та нестабільності освітнього процесу зазначені труднощі набувають додаткової гостроти. Кризові обставини можуть посилювати тривожність, обмежувати доступ до підтримувальних соціальних зв'язків та ускладнювати набуття позитивного комунікативного досвіду. Це зумовлює необхідність розроблення психологічної технології, яка враховує структуру комунікативних бар'єрів, індивідуальний рівень тривожності, вікові особливості підлітків і ресурси їхнього найближчого оточення.

Метою публікації є розкрити теоретичні засади, зміст та організацію авторської технології подолання комунікативних бар'єрів у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення з різним рівнем тривожності та узагальнити результати її апробації в умовах кризових викликів сучасності.

Теоретичним підґрунтям технології є авторська структурно-функціональна модель комунікативних бар'єрів, яка охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-потребовий, емоційно-тривожнісний, регулятивно-поведінковий та самопрезентаційно-рефлексійний. Мотиваційно-потребовий компонент характеризує співвідношення потреби у спілкуванні та готовності до її реалізації. Емоційно-тривожнісний відображає переживання, що ускладнюють встановлення й підтримання контакту. Регулятивно-поведінковий пов'язаний із керуванням власними реакціями та вибором способів комунікативної поведінки. Самопрезентаційно-рефлексійний охоплює ставлення до власних комунікативних можливостей, готовність до самовираження та осмислення досвіду взаємодії.

У межах моделі тривожність розглядається як системоутворювальний чинник, здатний впливати на мотивацію до спілкування, поведінку під час взаємодії та оцінювання її результатів. Кризові умови становлять зовнішній контекст, у якому ці взаємозв'язки можуть актуалізуватися й посилюватися. Відповідно, психологічна робота передбачає узгоджений вплив на всі компоненти комунікативних бар'єрів.

Метою авторської технології визначено зниження вираженості комунікативних бар'єрів шляхом розвитку внутрішніх ресурсів конструктивної взаємодії та оптимізації підтримки з боку значущих дорослих.

Технологія поєднує корекційно-розвивальну роботу з підлітками, сімейно-підтримувальну роботу з батьками та психолого-просвітницьку роботу з педагогічними працівниками й фахівцями. Взаємозв'язок цих напрямів забезпечує опрацювання нових способів комунікативної поведінки та створення умов для їх закріплення поза межами тренінгових занять.

Реалізація технології передбачає три послідовні етапи: діагностично-орієнтувальний, корекційно-розвивальний та інтеграційно-оцінювальний.

Центральним засобом технології є корекційно-розвивальний тренінг, розрахований на дванадцять занять із періодичністю один раз на тиждень. Його зміст поєднує психоосвітні, когнітивно-поведінкові, емоційно-регуляційні, комунікативно-поведінкові, рефлексійні й арт-терапевтичні методи. Груповий формат забезпечує можливість безпосереднього опрацювання встановлення контакту, активного слухання, висловлення власної позиції, узгодження дій та конструктивного реагування на партнера.

За мотиваційно-потребовим компонентом робота спрямовується на зменшення уникання та підтримку комунікативної ініціативи. За емоційно-тривожнісним – на розпізнавання тривоги, опанування способів саморегуляції та переосмислення негативних прогнозів. Регулятивно-поведінковий напрям передбачає розвиток гнучкого самоконтролю, асертивності й конструктивного подолання непорозумінь. Самопрезентаційно-рефлексійний спрямований на формування реалістичного ставлення до власних можливостей, зменшення негативної фіксації на мовленнєвих труднощах та розширення досвіду самопрезентації.

Практичну реалізацію зазначених завдань забезпечує система взаємопов’язаних вправ. Наприклад, вправа «Термометр спілкування» використовується для усвідомлення суб’єктивного напруження в різних ситуаціях взаємодії. Вправа «Прогноз і реальність» спрямована на розмежування фактів, можливих подій і тривожних припущень, а також на формування альтернативних очікувань. «Сходинки комунікативної сміливості» передбачають побудову індивідуальної послідовності комунікативних дій відповідно до їх суб’єктивної складності. Подальше виконання «Маленької поведінкової проби» забезпечує практичне опрацювання обраної дії в парі або малій групі та зіставлення очікувань із фактичним досвідом. Вправи «Стоп-кадр» і «Друга спроба» поєднують усвідомлення емоційного стану з вибором і

повторним застосуванням конструктивної поведінкової стратегії. Арт-терапевтична техніка «Моя валіза ресурсів і комунікативних стратегій» сприяє узагальненню індивідуальних засобів самопідтримки та визначенню способів їх подальшого використання.

Урахування різного рівня тривожності реалізується через варіювання складності завдань, обсягу допомоги, комунікативного навантаження, часу на підготовку відповіді та темпу переходу до відкритіших форм взаємодії. Короткі інструкції, візуальні й письмові опори та поступове ускладнення ситуацій забезпечують доступність участі відповідно до актуальних можливостей підлітка.

Вікова диференціація передбачає зміщення змістових акцентів і добір відповідних методів. У роботі з молодшими підлітками переважають структуровані шкільні ситуації, наочні засоби, ситуаційно-рольові завдання та поведінкова репетиція. Для старших підлітків більшої значущості набувають соціальне оцінювання, самовираження, особисті межі й аргументоване представлення власної позиції, що зумовлює використання дискусій, когнітивного аналізу та рефлексійних завдань.

Сімейно-підтримувальна робота орієнтована на зменшення емоційного напруження та підтримку комунікативної самостійності підлітка. Психолого-просвітницька робота з педагогами й фахівцями спрямована на створення доступного середовища спілкування, дозування навантаження та узгодження підтримувальних способів реагування дорослих.

Авторську технологію апробовано впродовж березня-травня 2026 року. У формувальному етапі взяли участь 63 підлітки із тяжкими порушеннями мовлення: 31 особа молодшого та 32 особи старшого підліткового віку.

Після реалізації технології за всіма чотирма інтегральними критеріями встановлено зменшення частки підлітків із високим рівнем вираженості комунікативних бар’єрів. Найбільше зниження частки високого рівня зафіксовано за емоційно-тривожнісним критерієм. Статистичний аналіз

засвідчив значущі зміни в загальній групі за всіма чотирма компонентами. У молодших підлітків статистично значущу динаміку виявлено за емоційно-тривожнісним, регулятивно-поведінковим і самопрезентаційно-рефлексійним компонентами; зміни мотиваційно-потребового компонента не досягли рівня статистичної значущості. У старших підлітків значущі зміни встановлено за всіма чотирма компонентами.

Авторська технологія поєднує роботу з тривожністю, розвиток комунікативної ініціативності, поведінкової саморегуляції та конструктивної самопрезентації з підтримкою сімейного й освітнього оточення. Індивідуалізація комунікативного навантаження та вікова диференціація змісту забезпечують відповідність психологічної роботи актуальним можливостям підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Результати апробації засвідчують позитивну динаміку досліджуваних показників, що проявляється у зменшенні вираженості комунікативних бар'єрів підлітків з ТПМ після реалізації технології.

Список використаних джерел

1. Балинська М. В. Комунікативні бар'єри підлітків із різним рівнем тривожності в умовах кризових викликів сучасності: структурна модель. Наукові інновації та передові технології. Сер. : Психологія. 2026. № 3(55). С. 2082–2097. DOI : https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-2082-2097

2. Балинська М. В. Регуляція тривожності у підлітків з тяжкими порушеннями мовлення: особливості подолання комунікативних бар'єрів. Наукові інновації та передові технології. Сер. : Психологія. 2025. № 11(57). С. 1717–1733. DOI : https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-1717-1733 (дата звернення : 21.10.2025).

3. Омельченко І. М, Балинська М. В. Кризова ситуація як предиктор розвитку комунікативних бар'єрів у підлітків із різним рівнем тривожності з тяжкими порушеннями мовлення. Габітус. 2025. Вип. 71. С. 201–208. DOI : https://doi.org/10.32782/2663-5208

Біланова Ольга Анатоліївна,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна
школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг , Україна

КІНЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ ЖЕСТОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Формування жестомовної компетентності учнів з порушеннями слуху є одним із важливих завдань навчання української жестової мови (УЖМ) [1-5]. Володіння УЖМ передбачає не лише збагачення жестівника, а й точне відтворення жестових одиниць (ЖО), розуміння особливостей їх утворення та вміння усвідомлено й доречно використовувати жести у власному мовленні.

Кожна жестова одиниця має певну структуру. Важливими для її точного відтворення є конфігурація руки, локалізація, напрямок і характер руху, а також немануальні компоненти - вираз обличчя, рухи голови й тіла. Усі вони взаємопов'язані, тому неточність одного з компонентів може впливати на правильність і зрозумілість ЖО.

Особливого значення в освітньому процесі набуває систематична робота з конфігураціями руки [1,4]. Практичний досвід засвідчує, що учні можуть плутати подібні конфігурації, положення пальців або долоні, не завжди помічати відмінності в локалізації, напрямку чи характері руху. Тому актуальним є використання методичних прийомів, які допомагають дитині не лише запам'ятовувати жести, а й усвідомлювати особливості їх утворення, порівнювати, аналізувати та правильно використовувати у власному жестовому мовленні. Одним із таких практичних засобів є кінетична зарядка, спрямована на роботу з конфігураціями руки та їх співвіднесення з конкретними ЖО.

Кінетичну зарядку можна проводити на початку уроку або використовувати на різних його етапах залежно від поставленої навчальної мети. Важливими умовами її ефективності є систематичність, доступність, варіативність завдань, поступове їх ускладнення та врахування віку, рівня володіння УЖМ й індивідуальних можливостей учнів.

Роботу доцільно розпочинати з простого завдання. Учитель демонструє певну конфігурацію руки, а учні самостійно пригадують ЖО, у яких вона використовується, відтворюють їх і правильно називають відповідним словом. Спочатку учень може пригадати одну ЖО, поступово - декілька. Таким чином задана конфігурація стає своєрідною опорою для активізації жестового словника.

Наприклад, під час роботи з конфігурацією  учні можуть пригадувати та відтворювати ЖО: СУМКА, КУДИ, ОЛІЯ, ЧАЙНИК. Далі завдання поступово ускладнюються: учні порівнюють жести, визначають спільне й відмінне, звертають увагу на положення руки, локалізацію, напрямок та характер руху.

Важливо звертати увагу учнів на те, що однакова конфігурація може використовуватися в різних ЖО, але при цьому можуть змінюватися інші компоненти [2,4].

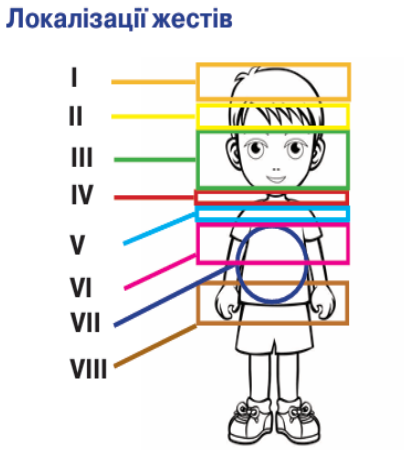
Наприклад, конфігурація  використовується в різних ЖО на різних рівнях (Рисунок "Локалізація жестів"), проте місце їх виконання відрізняється:

ПІВЕНЬ - локалізація I,

МАМА - III,

ПОЛЕ - VII,

СПІДНИЦЯ - VIII.



Така робота допомагає учням усвідомити взаємозв’язок конфігурації з

іншими компонентами ЖО та поступово перейти від простого пригадування до аналізу особливостей її утворення.

Ефективним є також порівняння подібних жестів, наприклад ОСІНЬ - СПРАВЕДЛИВО, БЕГЕМОТ - КРОКОДИЛ. Учні мають не лише відтворити ЖО, а й визначити, чим вони подібні та чим відрізняються. Такий вид роботи розвиває спостережливість і вміння помічати навіть незначні відмінності у виконанні жестів.

Робота з конфігураціями не повинна завершуватися лише пригадуванням і відтворенням окремих ЖО. Наступним етапом є використання їх у певному контексті. Після того як учень пригадав ЖО до заданої конфігурації, можна запропонувати скласти з нею коротке висловлення.

Важливим аспектом є адаптація кінетичних зарядок відповідно до віку та рівня підготовки учнів. Для учнів початкових класів завдання мають бути простішими: ознайомлення із заданою конфігурацією, запам’ятовування однієї або декількох знайомих ЖО, їх правильне відтворення та називання словом. Такі вправи доцільно проводити в ігровій формі.

Для учнів старших класів можна пропонувати самостійний добір більшої кількості ЖО, порівняння жестів, визначення спільного й відмінного, аналіз особливостей їх утворення та використання у власних висловленнях. Цікавим є і зворотне завдання: учитель демонструє певну ЖО, а учні мають визначити, яка конфігурація використовується під час її відтворення.

Кінетичні зарядки можна проводити індивідуально, у парах або групах. Доцільним є використання елементів змагання, наприклад: хто пригадає більше ЖО до заданої конфігурації. Це підвищує активність учнів, підтримує їхню зацікавленість та робить навчальну діяльність більш динамічною. Систематична робота з кінетичними зарядками сприяє не лише активізації жестового словника, а й розвитку зорової уваги, пам’яті, спостережливості та координації рухів. Під час виконання вправ учень має побачити задану конфігурацію, пригадати

відповідні ЖО, правильно їх відтворити, порівняти з іншими жестами та визначити характерні особливості.

Таким чином, кінетичні зарядки доцільно розглядати як практичний засіб формування жестомовної компетентності учнів з порушеннями слуху. Їх систематичне використання на уроках УЖМ сприяє точнішому відтворенню ЖО, розвитку зорової уваги, координації рухів, уміння порівнювати й аналізувати жестові одиниці за особливостями їх утворення. Особливу цінність має комплексна робота з конфігурацією руки, локалізацією, напрямком і характером руху, немануальними компонентами та використанням ЖО у контексті. Такий підхід допомагає переходити від окремої конфігурації до усвідомленого використання жестової одиниці у власному мовленні. Кінетична зарядка може застосовуватися в очному та дистанційному форматах, адаптуватися відповідно до віку та індивідуальних освітніх потреб учнів і бути ефективним практичним засобом формування їхньої жестомовної компетентності.

Список використаних джерел

1. Кульбіда С. В., Біланова О. А., Іващенко Л. Д. (2023). «Українська жестова мова» – упровадження нового Державного стандарту у 5–6 класах Нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. Т. 109, № 1. С. 33–60. DOI: 10.33189/ectu.v109i1.127.

2. Українська жестова мова. Жестівник : навчальний посібник / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 206 с.

3. Біланова О. А., Іващенко Л. Д. (2023). Модельні навчальні програми «Українська жестова мова» для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху (глухих осіб та осіб зі зниженим слухом). 2023–2024.

4. Біланова О. А., Іващенко Л. Д., Дяків С. М. (2024). Українська жестова мова : навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (H90, H91). 5 клас : у 2 ч. Київ : ТОВ «Видавництво Атлант», 2024. 112 с.

5. Кульбіда С. В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення *: монографія*. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 256 с.

Білюк Оксана Владиславівна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна

ВІД СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ДО РОЗУМІННЯ: ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Реформи спеціальної освіти та стандарти НУШ спонукають педагогів оновлювати підходи до роботи з учнями, які мають порушення слухової функції. Найважливіше завдання – прибрати будь-які комунікативні перешкоди.

Практична робота показує, що втрата чи сильне зниження слуху в ранні роки суттєво переформатовує становлення психічних процесів. Через це здобувачам освіти важко засвоювати програму та ділитися власними думками. Найчастіше учні зазнають труднощів не через саму втрату слуху, а через те, що їм важко вхопити й розшифрувати значення, зміст почутого. Саме тому головною метою моєї роботи є навчання трансформувати первинне відчуття звуків і шумів у глибоке розуміння змісту слова, мовного звороту чи речення. Багаторічна робота в спеціальній школі "Сузір'я" з учнями різних вікових груп (від 2 до 10 класу) доводить: найкращих результатів досягається за допомогою трикомпонентної моделі сприйняття. Одночасне залучення тактильного, зорового та слухового каналів значно прискорює збагачення словникового запасу. Як наслідок, діти з порушеннями слухової функції швидше адаптуються в соціумі та впевнено взаємодіють. Фундаментом для подібної структури занять слугує інтеграція сенсорного сприйняття, візуалізації та залишкового слуху в умовах постійної безпосередньої взаємодії. Ця методика цілковито ґрунтується на концептуальних положеннях С. В. Кульбіди, Н. Б. Адамюк, О. В. Горової та А. В. Замші щодо формування безбар'єрного освітнього простору. Науковці наголошують на важливості двомовного (білінгвального) навчання, інтеграції

сучасних інформаційних технологій та створенні насиченого зорового контенту, який допомагає школярам долати комунікативні труднощі.

На заняттях обов'язково контролюються два напрями:

1. Швидка перевірка справності та налаштування індивідуальних слухових апаратів за допомогою швидкого тесту шести звуків Лінга (у діапазоні від 250 до 8000 Гц).

2. Ефективність методів роботи. Застарілі підходи з механічним зазубрюванням слів часто викликають у дітей страх припуститися помилки та мовленнєвий негативізм. Натомість, застосування дидактичних ігор та наочно-предметної опори (об’ємних таблиць, схем) допомагає учням не лише усвідомити значення слів, а й навчитися правильно змінювати їхні граматичні форми та відчути зв’язок із навколишнім світом. Такий підхід підносить настрій, знімає психологічні перешкоди й розвиває самостійність. Навіть, якщо учні припускаються помилок, їм стає цікаво самостійно виправити їх та продемонструвати правильний результат. Крім того, створення мовленнєвих лабіринтів і квестів дає змогу автоматизувати правильну вимову без нудних одноманітних повторень. Важливо враховувати вік вихованців, до прикладу, для учнів 2–4 класів впроваджуються ігрові форми та наочність, тексти адаптуються, речення замінюються на прості непоширені і поширені, кожне нове слово підкріплюється картинкою чи реальним предметом.

Основним завданням під час навчання десятикласників є підготовка до самостійного життя. Тому навчальний матеріал стає глибшим, багатшим за змістом і структурованим у вигляді взаємопов’язаних схем. Така подача допомагає розкрити важкі теми у доступній формі, а регулярна діагностика лексичного багажу старшокласників дозволяє відстежувати їхній розвиток. У результаті кожен вихованець може успішно застосовувати накопичений раніше досвід і впевнено розвивати культуру свого мовлення.

Розвиток розуміння мовлення в учнів досягається лише завдяки одночасному поєднанню наочності, дотикових відчуттів і збереженого

слухового потенціалу. Навчити здобувачів освіти з порушеннями слуху розуміти мовлення можна лише через одночасне залучення зору, дотику й слуху. Об'ємна наочність, блоки мовленнєвого матеріалу, картки із завданнями та інше є головними компенсаторними інструментами вчителя. Паралельно працюючи над чіткістю вимови звуків, ці засоби допомагають дитині краще сприймати мовлення, тексти й інший навчальний матеріал, що формує упевнену особистість, готову до спілкування в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Кульбіда С. В., Адамюк Н. Б., Горова О. В., Замша А. В. Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навч.-метод. посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.
2. Кульбіда С. В., Литовченко С. В., Таранченко О. М., Жук В. В., Федоренко О. Ф., Литвинова В. В. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 216 с.
3. Малинович Л. М., Адамюк Н. Б. Технології забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху: методичні рекомендації. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 110 с.
4. Савченко О. Ф. Акустико-лінгвістичний підхід до розвитку слухового сприймання мовлення у дітей з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання та виховання. 2014. № 2. С. 45–53.
5. Ling D. Speech and the hearing-impaired child: Theory and practice. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976. 402 p.

Блеч Ганна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Українська мова як навчальний предмет посідає важливе місце в системі спеціальної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Її вивчення сприяє формуванню усного та писемного мовлення, розвитку пізнавальної діяльності й становленню особистості, забезпечуючи можливості для комунікації, самовираження та соціальної взаємодії.

Навчання української мови має корекційно-розвивальну та практичну спрямованість. Корекційно-розвивальна спрямованість передбачає розвиток мовлення як засобу спілкування, збагачення словникового запасу, формування граматичної будови мовлення та вдосконалення пізнавальних процесів. Практична спрямованість полягає у формуванні мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для повсякденного спілкування, соціальної адаптації, самостійної життєдіяльності, подальшого професійного навчання та трудової діяльності.

Результативність навчання значною мірою залежить від обґрунтованого добору методів і прийомів, їх адаптації до індивідуальних можливостей та освітніх потреб учнів. Це зумовлює необхідність забезпечення доступності навчального матеріалу, послідовності його опрацювання, систематичного використання та практичного застосування набутих знань і вмінь.

У процесі навчання української мови доцільно поєднувати **словесні, наочні та практичні методи**, добираючи їх відповідно до змісту навчального матеріалу, визначених освітніх завдань і можливостей учнів.

Словесні методи охоплюють розповідь, пояснення, бесіду, роботу з навчальним текстом, підручником і словником. Їх використання сприяє засвоєнню мовних понять, збагаченню словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення та формуванню вміння сприймати й розуміти усне мовлення. Під час роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку важливо використовувати чіткі, лаконічні формулювання, послідовні інструкції, пояснення з опорою на приклади та повторення ключової інформації.

Наочні методи передбачають використання предметів, малюнків, ілюстрацій, схем, таблиць, карток та інших візуальних матеріалів. Наочність допомагає конкретизувати мовні явища, встановлювати зв'язки між словом і його значенням, полегшує розуміння навчального матеріалу та підтримує увагу учнів. Ефективність використання наочності залежить від доцільного добору візуальних засобів та поступового переходу від демонстрації конкретних предметів до їхніх зображень, схем і моделей. Такий перехід здійснюється з урахуванням змісту навчального матеріалу та пізнавальних можливостей учнів.

Практичні методи охоплюють виконання усних і письмових вправ, мовний аналіз, складання речень і текстів, роботу з деформованими текстами, моделювання мовленнєвих ситуацій та виконання завдань комунікативного спрямування. Систематичне їх використання сприяє закріпленню мовних знань, формуванню відповідних умінь і навичок та перенесенню засвоєного матеріалу в практичну діяльність. Завдання мають добиратися з урахуванням можливостей учнів, передбачати чітку послідовність дій, необхідний обсяг допомоги педагога та поступове розширення самостійності.

Ефективність навчання залежить не лише від добору окремих методів, а й від їх поєднання з урахуванням змісту навчального матеріалу, поставленої мети та пізнавальних можливостей учнів.

Пояснення мовного матеріалу доцільно супроводжувати наочними опорами, а засвоєні знання закріплювати за допомогою вправ і завдань, що передбачають використання мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Така

організація навчання сприяє формуванню мовленнєвих умінь і їх послідовному вдосконаленню.

Важливою умовою ефективності навчання є адаптація методів і способів організації навчальної діяльності до пізнавальних і мовленнєвих можливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Педагог має враховувати темп засвоєння матеріалу, особливості сприймання, уваги, пам'яті й мислення, визначати необхідний обсяг завдань та рівень педагогічної допомоги. З цією метою доцільно використовувати демонстрацію зразка, наочні опори, поетапне подання інструкцій, повторення навчального матеріалу, а також поділ складних завдань на послідовні дії. У міру формування відповідних умінь обсяг педагогічної допомоги поступово зменшується, що створює умови для розвитку самостійності учнів [2; 4].

З огляду на специфіку української мови як навчального предмета адаптація методів навчання має поєднуватися з цілеспрямованою корекційно-розвивальною роботою. Вона передбачає систематичне збагачення й уточнення словникового запасу, удосконалення граматичної будови мовлення, розвиток розуміння усного мовлення та вміння будувати речення і зв'язні висловлювання. Важливим завданням є також формування здатності використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Для цього використовують вправи на з'ясування значення слів, добір мовних одиниць відповідно до змісту висловлювання, побудову речень за зразком, відповіді на запитання, складання коротких повідомлень і переказування доступних текстів. Важливо забезпечувати перенесення сформованих мовленнєвих умінь у ситуації реального спілкування, що сприятиме розвитку комунікативних можливостей учнів [1; 2].

У контексті компетентнісного підходу результати навчання української мови визначаються не лише обсягом засвоєних мовних знань, а й сформованістю вмінь використовувати їх відповідно до навчальних і життєвих потреб. Це передбачає орієнтацію освітнього процесу на розвиток здатності учнів розуміти

інформацію, висловлювати власні думки та брати участь у доступних ситуаціях спілкування.

Практична реалізація компетентнісного підходу передбачає добір навчальних завдань відповідно до реальних комунікативних потреб школярів. Доцільно формувати вміння повідомляти про власні потреби, ставити запитання, розуміти звернене мовлення, читати короткі повідомлення, користуватися інструкціями, заповнювати нескладні форми бланків, анкет та передавати необхідну інформацію. Для учнів старших класів особливого значення набувають завдання, що моделюють ситуації повсякденного життя, подальшого професійного навчання та трудової діяльності. Такий добір завдань сприяє формуванню функціональних мовленнєвих умінь, необхідних для повсякденної комунікації та соціальної адаптації [1; 3; 4].

Отже, ефективне навчання української мови учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає обґрунтований добір і поєднання словесних, наочних і практичних методів, їх адаптацію до індивідуальних можливостей учнів та цілеспрямовану корекційно-розвивальну роботу. Важливим орієнтиром є формування мовленнєвих умінь, необхідних для розв’язання навчальних і життєвих завдань. Реалізація цих положень створює підґрунтя для розвитку комунікативної компетентності, соціальної взаємодії та самостійності школярів.

Список використаних джерел

1. Блеч Г.О. Компетентнісний підхід у навчанні української мови школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – К., 2000. (16). С. 44-59.
2. Блеч Г.О. Корекційно-розвивальні технології з розвитку мовлення дітей порушеннями інтелектуального розвитку. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку: матеріали всеук.наук.-практ. конф., м. Полтава, 12-13травня 2022р. /За ред. Н.Г.Пахомової, В.І.Березан. Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2022. – Стр.13-18.
3. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5-10 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушенням

інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (автор: Шепічак О. О., Блеч Г. О., Чеботарьова О. В.)/Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ МОН від 25.09.2024 № 1377)

4. Блеч Г. О., Шепічак О. О. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: українська мова : практичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 107 с.

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

ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з найважливіших ланок впровадження Державного стандарту базової і профільної середньої освіти, Концепції Нової української школи, Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року та Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року є здоров'язбереження учнів з особливими освітніми потребами, в тому числі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в закладах освіти України.

Фізична культура підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку середнього і старшого шкільного віку – потужний засіб гармонійного розвитку, здоров'язбереження, компенсації та корекції порушених і недорозвинених психофізичних функцій учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступенів, що створює необхідні передумови для їх оптимальної абілітації / реабілітації та соціальної адаптації в суспільстві.

Під час вивчення навчального предмета «Фізична культура» в 11 – 13 класах спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку індивідуалізація та диференціація навчання здійснюється в процесі особистісно зорієнтованої рухової діяльності з урахуванням індивідуальних психофізичних і психоемоційних особливостей учня, його можливостей і здібностей.

В процесі проведення корекційно-розвивальної роботи вчитель має орієнтуватись на стан здоров'я конкретного учня, беручи до уваги висновки медичних оглядів, проводити заняття під лікарсько-педагогічним контролем. Корекційно-розвивальна спрямованість освітнього процесу визначається наявністю індивідуальних психофізичних порушень розвитку школярів з легким і з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку. Особливого значення індивідуальний підхід і диференціація навчання, як одна з форм реалізації індивідуального підходу, набуває при роботі з дітьми з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку, а також з учнями, що відносяться до підготовчої чи спеціальної груп.

Індивідуальний підхід у процесі занять розглянутий нами як використання форм і методів педагогічного впливу відповідно до індивідуальних психофізичних особливостей розвитку учня, його морфофункціональних, гендерних особливостей, рівня фізичної підготованості, а також особистих потреб, можливостей та здібностей (як уроджених, так і соціально обумовлених). Індивідуальний підхід здійснюється за постійного медико-педагогічного спостереження за учнями. При цьому важливим є якісне забезпечення контролю стану учня при виконанні завдання, індивідуальний підхід до розробки завдань і методики тренувального процесу. Мета проведення контролю дій учнів – виявлення адекватності педагогічно спрямованих дій та їхніх ефектів запланованим результатам і, при виникненні невідповідності, прийняття необхідних рішень з корекції дій управління.

Основні характеристики індивідуалізації та диференціації навчання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури (11-13 класи):

– передбачає попередній аналіз психолого-педагогічного анамнезу учня та висновків медичних оглядів, педагогічне спостереження;

– передбачає врахування індивідуальних та групових особливостей учнів;

– забезпечує розроблення системи психолого-педагогічного впливу на учня з урахуванням індивідуальних психофізичних, вікових, гендерних і психоемоційних особливостей учня; його можливостей і здібностей; розроблення і впровадження індивідуального навчального плану і індивідуальної програми розвитку дитини;

– сприяє активізації пізнавальної діяльності школярів і стимулює їх до самостійної роботи;

– допускає/передбачає поділ учнів на групи/підгрупи з метою збільшення ефективності виконання навчальних завдань;

– може здійснюватися як у традиційній формі: врахування індивідуальних психофізичних і інших особливостей дітей, так і у формі системи рівневої диференціації на основі запланованих результатів навчання;

– допускає різні варіанти характеру та ступеня дозування допомоги з боку педагога/асистента вчителя;

– передбачає варіативність темпу вивчення навчального матеріалу, диференціацію навчальних завдань та рівня фізичного навантаження, вибір різних видів рухової активності.

Принципи індивідуалізації та диференціації навчання мають бути впроваджені при розробленні педагогами закладу освіти системи дидактичних і виховних впливів на основі індивідуальних особливостей психофізичного розвитку та дійсних навчальних можливостей кожного учня.

При розробленні індивідуальної освітньої траєкторії учня саме комплексний висновок про всі особливості школяра (психофізичний розвиток, особливості

психоемоційного розвитку, висновки медичних оглядів і педагогічного спостереження тощо) дає можливість розробити правильні шляхи його корекційно-розвивального навчання, всебічного гармонійного розвитку і подальшої соціалізації в суспільстві.

Можливість оптимізації індивідуального підходу під час використання засобів фізичного виховання (насамперед, фізичних вправ) на уроках фізичної культури в проаналізовано нами поетапно: підготовка до проведення гри; початок гри; перебіг гри; завершення гри. На цих етапах індивідуальний підхід здійснюється з урахуванням стану здоров'я; рівня фізичної підготовленості; характеру та інтенсивності рухової активності; рівня фізичного навантаження.

При застосуванні індивідуального підходу на уроках фізичної культури важливо забезпечити:

- постійний медико-педагогічний контроль;
- відстеження психоемоційного стану;
- зміну інтенсивності психофізичного навантаження;
- відповідність зміни обсягу фізичного навантаження;
- використання підготовчих вправ, тренування виконання фізичної вправи чи її елемента;
- використання спеціальних оздоровчих технологій;
- постійну підтримку мотивації учнів до виконання навчальних завдань;
- наявність альтернативних варіантів фізичної вправи/рухливої гри, який може бути використаний за необхідності.

В процесі організації адаптивного фізичного виховання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступенів в закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами ефективність застосування індивідуального підходу ґрунтується на реалізації індивідуалізації навчання, великою мірою залежить від рівня професійної

компетентності педагога і від дотримання критеріїв вибору фізичних вправ, що застосовуються при проведенні всіх форм занять з фізичної культури.

Список використаних джерел

1. Антонік В. І. Антонік І. П., Андріанов В. Є. Анатомія, фізіологія дітей з основами гігієни та фізичної культури: навч. посіб. Київ: «Видавничий дім «Професіонал», Центр учбової літератури, 2019. 336 с.
2. Бобренко І. В. До питання реалізації індивідуального підходу до навчання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури в умовах НУШ. Синергетичний підхід у розвитку та освіті осіб з обмеженнями життєдіяльності: зб. матеріалів І Міжнар. наук.-практ. конф. пам'яті академіка В. М. Синьова (13-14 берез. 2026 р.) / за ред. І.С. Маркусь, І.О. Сасіної. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026. С. 34-38.
3. Бобренко І. В. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: фізична культура: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 58 с.
4. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/17756-26 від 17.08.2026 «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів /інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2026/2027 навчальному році» https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20262027-navchalnomu-rotsi
5. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/18599-26 від 31.08.2026 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2026/2027 навчальному році» https://rada.info/upload/users_files/44118951/74577c99f532d566a054fa4f9b71de34.pdf
6. Папуша В. Г. Методика фізичного виховання школярів: форми, зміст, організація. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 192 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 1000 від 06.08.2026 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо державних стандартів закладів загальної середньої освіти» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1000-2026-%D0%BF#Text

8. Постанова Кабінету Міністрів України № 851 від 25.07.2024 «Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № № 1000 від 06.08.2026) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text

9. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание: монография. Київ : Наукова думка, 2000. 358 с.

10. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. 1. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. 272 с.

11. Pocock T., Miyahara M. Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22. №7. P. 751-766.

12. Prokhorenko L. I. Psycho-correction of motivation for learning achievements among schoolchildren with cognitive development disorders. Science and Education. 2018. № 5. P. 52-57. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-5-8

Боголюбська Марія,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

Київ, Україна

Плиска Олександр,

доктор медичних наук, професор

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДИСМЕТАБОЛІЧНИХ РОЗЛАДІВ, СКОЛІОЗУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОЇ, СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ, НЕРВОВОЇ СИСТЕМ ТА РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ АДАПТАЦІЇ ОРГАНІЗМУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Abstract: The use of innovative technologies in the educational environment to promote the formation of healthy lifestyle skills in students and their health

preservation in the learning process. Substantiation of the importance of an integrated approach in combining the basic education of schoolchildren with the development of cognitive abilities and corrective exercises for the prevention of scoliosis, deviations from the norm of body weight, which can cause a number of pathologies and health disorders. To conduct a study in the learning process of the impact of innovative methods of special education with the use of preventive and corrective exercises for adolescent students with different body weights for the regulation of physiological functions of the body and adaptation of the body to the learning process during the transition to high school.

Keywords: schoolchildren, student health, dysmetabolic disorders, scoliosis prevention, corrective exercises, muscle tone, balance exercises, physiotherapy, bioregulation, cognitive functions, motor skills, functional state, bioenergetic potential, health preservation.

Мета: використання інноваційних методів у освітньому середовищі під час дослідження для сприяння формування навичок здорового способу життя в учнів для їхнього здоров’язбереження в процесі навчання. Обґрунтування важливості комплексного підходу у поєднанні з основним навчанням школярів для розвитку когнітивних здібностей для профілактики сколіозу, відхилень від норми ваги та регуляції фізіологічних функцій організму, адаптації до процесу навчання.

Актуальність теми: поширеність нестабільності у вазі, сколіозу та зниження когнітивної функції через малорухливий спосіб життя серед школярів та його вплив на здоров'я і успішність.

Основні завдання: корекція викривлення, зміцнення м'язового корсета, формування правильної постави, стабілізація маси тіла, збереження та розвиток когнітивних здібностей методами, засобами профілактичних вправ для відновлення та стабілізації функції опорно-рухової системи.

Очікувані результати:

1) якісні зміни показників внутрішнього середовища з допомогою баланс-вправ, які підтримають м'язовий тонус і покращать пропріоцепцію, метаболічні процеси в м'язах спини, зміцнять поставу нормалізують життєдіяльність інших систем організму;

2) результати соціальної діяльності - корекція постави, ваги учнів та покращення когнітивних функції, що підвищить упевненість у собі й соціальну адаптацію;

3) формування навичок здорового способу життя у школярів.

Ключові слова: здоров'я учнів, школярі, дисметаболічні розлади, профілактика сколіозу, коригувальні вправи, м'язовий тонус, вправи на рівновагу, фізіотерапія, біорегуляція, когнітивні функції, рухові навички, функціональний стан, біоенергетичний потенціал, здоров'язбереження.

Вступ. Процес формування навичок здорового способу життя в учнів у навчальному закладі є на сьогодні важливим питанням як для вчителів, лікарів, науковців і батьків. Темі здоров'язбереження присвячені багато наукових праць в Україні й в інших розвинених країнах світу. Вчені вивчають, систематизують існуючі методи та розробляють нові для освітнього середовища.

Згідно з Державним стандартом освіти (постанова КМ України від 21 лютого 2018 р.) метою соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі є формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, зокрема, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку. Здобувач освіти: дбає про особисте здоров'я і безпеку, реагує на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту; визначає альтернативи, прогнозує наслідки, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб; робить аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізує та оцінює наслідки і ризики; виявляє підприємливість та поводиться етично для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту [1].

Відповідно до визначення ВООЗ здоров'я є станом повного соціального, біологічного та психічного благополуччя людини, а не тільки відсутністю хвороб і фізичних вад. В Україні триває процес адаптації до міжнародних удосконалень у сфері охорони здоров'я в Європі. Загальноєвропейська політика " Здоров'я для всіх (ЗДВ-21)" об'єднує концепцію реалізації потенціалу здоров'я кожною людиною в повній мірі. Україна також заявила про наміри дотримання політики ЗДВ-21 і були розроблені та впроваджуються державні цільові програми, однією з яких є "Діти України" [2].

Крім державної політики, здоровому способу життя мають сприяти відповідні умови як у сім'ї, так і у навчальних закладах. Наприклад, у школярів слід виховувати почуття відповідальності за власне здоров'я [3].

З аналізу досліджень, які раніше були проведені вченими з даної проблематики вивчено погляди науковців щодо факторів, які впливають на здоров'я учнів і встановлено, що до них належать: індивідуально-особистісні, соціально-особистісні, організаційно-педагогічні та інші чинники.

Особливості функціонування опорно-рухової системи (ОРС), серцево-судинної, нервової, гуморальної та імунної систем

Навчальний процес ставить високі вимоги як до навчання, так і до здоров'я учнів, що здійснює значний психофізичний вплив на організм, який ще формується, тому може призводити до перенавантаження, виникнення можливих захворювань.

Найважливішими чинниками функціонування усіх головних систем організму є нутрітивна підтримка, церебральна перфузія та оксигенація для нейротрофічної функції й стабільного мозкового кровотоку, що активується аеробними вправами та когнітивними навантаженнями, регулярна дозована рухова активність для стимуляції остеогенезу та трофіки м'язів і достатня гідратація, щоб покрити добову потребу рідини для підтримки основних біохімічних і фізіологічних функцій організму [4].

Оскільки, їжа, повітря, вода достатній рівень активності для нормального функціонування організму є основним чинником здоров'я [5].

Наприклад для природньої детоксикації організму застосовують природні ентеросорбенти, які ефективно виводять токсини із організму. До них належать: пшеничні висівки, шроти з насіння тощо. Наприклад полісахарид пектин у великих кількостях є у водоростях і фруктах, який знижує рівень холестерину, а також зв'язує та виводить радіонукліди і солі важких металів. Багаті на біорегулятори: мед, морські продукти, свіжі фруктові соки, зелений чай [6].

Таким чином, надзвичайно важливим є оптимізувати цей процес, поєднуючи навчання з профілактичними заходами для збереження здоров'я учнів. У шкільному віці основною причиною порушень постави є звичні неправильні положення тіла при сидінні чи стоянні, внаслідок хронічного статичного навантаження на хребет, що впливають на стійкість хребта до деформувальних впливів; ослаблюють м'язи, порушують взаєморозміщення внутрішніх органів і несприятливо діють на їхні функції [7]. Оскільки, під час проведення уроків відмічається переважно статичне положення, що призводить до дестабілізації ваги, викривлення хребта – сколіозу, інших розладів, тому важливим є додавати дозовані активні заходи: профілактичні вправи, хода, легкий пробіг, плавання.

Вага може змінюватися з віком залежно від способу життя: харчування, гормональних змін, рухової активності.

Регуляція рухових функцій (біорегуляція) організму здійснюється за участю ЦНС (центральної нервової системи), яка забезпечує виконання мимовільних вроджених і довільних набутих рухів. Тому профілактичні вправи для учнів можуть бути інструментом для свідомого управління функціональним станом ЦНС з метою закріплення правильних довільних рухів як мимовільних (автоматичних) навичок, що протидіють негативному впливу статичного навчального навантаження [8].

В період навчання прикладом можуть бути додаткові заходи на свіжому повітрі з природніми оздоровчими чинниками під час занять.

Наприклад корекційними вправами передбачається максимально підтримати хребет, на фоні чого проводиться корекція дуги викривлення за допомогою спеціальних противикривлювальних (корегувальних) вправ. Наприклад, симетричні вправи, зберігаючи серединне положення хребта, сприяють вирівнюванню хребта, зміцненню м’язів спини та стимулюють обмінні процеси. Їх можна виконувати з вихідного положення стоячи та тримаючи руки на одному рівні на стіні із різним нахилом тулуба вперед, стоячи на колінах із опором на кисті або передпліччя – при цьому найкраще розтягується хребет. Вправи слід також чергувати із розслабленням м’язів і дихальними. У разі сутулості, збільшення грудного кіфозу, потрібно зміцнювати довгі м’язи спини. Застосовують розгинання корпусу із вихідних положень, спираючись на долоні, передпліччя чи витягнуті руки. При збільшенні поперекового лордозу слід зміцнювати м’язи живота, застосовуючи рухи ногами в положенні сидячи або стоячи.

У дітей, які займаються коригувальною гімнастикою, велике значення мають дихальні вправи, які підвищують функціональні можливості дихальної та серцево-судинної систем, сприяють активній корекції хребта та грудної клітки.

Механізм лікувальної дії фізичних вправ (За Добровольським В. К.)

а) тонізуюча дія фізичних вправ (тонізуючий вплив фізичних вправ тим більший, чим більше м'язів залучається до рухової діяльності і чим вищі м'язові зусилля);

б) трофічна дія фізичних вправ (м'язова діяльність стимулює обмінні, окислювально-відновні та регенеративні процеси в організмі);

в) формування компенсацій (фізичні вправи сприяють збільшенню розмірів сегмента тіла або парного органа, підвищуючи їхні функції та функції ураженої системи в цілому. Вони залучають до роботи м'язи, які раніше не брали участі у виконанні невластивих для них рухів);

г) нормалізація функцій (виникає під впливом фізичного навантаження, що постійно зростає).

Визначення темпу виконання вправ

Під час виконання фізичних вправ розрізняють такі темпи: повільний, середній і швидкий. Темп залежить від маси частин тіла, що рухаються [7].

Визначення темпу виконання вправ

М'язові групи	Темп виконання вправ, рухів/хв		
	Повільний	Середній	Швидкий
Дрібні	<24	60	>60
Середні	12-14	до 24	>24
Великі, включаючи тулуб	10	20	>20

Нейроендокринна регуляція та її вплив на функціонування систем організму Взаємозв'язок

Для нормального функціонування опрно-рухової (ОРС), серцево-судинної (ССС), нервової, гуморальної та імунної систем важливими є нутрітивна підтримка, достатня гідратація та активність, що благотворно впливає на мозковий кровотік, а отже і на когнітивну діяльність. Зокрема, через гормони гіпофізу (гормон росту) регулюється обмін речовин, який також діє на процес стабілізації ваги. Передня частка гіпофізу утворює гормон тиреотропний, який впливає на серцево-судинну діяльність, тоді як задня частка накопичує нейрогормони, синтезовані гіпоталамусом проміжного мозку, що регулює функцію підшлункової залози та сечового міхура [10].

Гіпоталамус у структурі мозку складається з багатьох скупчень нервових клітин - ядер, які впливають також на свідомість, поведінку та функції внутрішніх органів. За допомогою прямих нервових стимулів і нейрогормональній секреції підтримується зв'язок із автономною, лімбічною та ендокринною системами. Надзвичайно важливими є його функції: ядра

гіпоталамуса контролюють і регулюють температуру тіла, споживання їжі, водно-сольовий баланс, рух крові та активність гормонів, що ним виділяються [11].

Поєднання розумової праці з дозованою частковою активністю, з допомогою корекційних і дихальних вправ, забезпечує в цілому оптимальний функціональний стан опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, оптимізує енергообмін, активує і кровопостачання головного мозку, і нейронну пластичність, та підвищує концентрацію уваги учнів.

Методичні рекомендації для впровадження у навчальний процес профілактичних вправ, які впливають на ІМТ і когнітивні функції

Формати занять:

1) корекційні хвилини на уроках або перервах (5-7 хвилин простих вправ на баланс);

2) організація спеціалізованих гуртків з корекційними вправами і баланс-терапії;

3) застосування комплексного підходу до занять **з основ здоров'язбереження** з елементами природних чинників (прогулянки на свіжому повітрі з додаванням вправ на глибоке дихання, що підвищують м'язовий тонус, зміцнюють м'язи-стабілізатори для підтримання постави; підвищення насичення крові киснем, що живить усі органи й підтримує їхню здорову функцію, особливо серцево-судинну, дихальну системи та допомагає підтримувати оптимальну вагу з отриманням навичок здорового способу життя.

Природа також дарує безмежний біоенергетичний потенціал. Для цього педагогічним працівникам необхідно зосередити зусилля на формуванні здоров'язбережувальної компетентності в дітей [6].

Педагогічні умови:

1) індивідуалізація навантаження;

2) контроль за технікою виконання.

Висновки. Під час дослідження виявлено, що розвитку когнітивної діяльності учнів сприяють різні форми розвивального навчання з активним поєднанням рухових вправ, які чинять оздоровчий вплив на організм і підвищують фізичну та розумову здатність. Таким чином відбувається вплив на всі внутрішні органи й системи, стимулюється багато фізіологічних процесів, які сприяють стабілізації ваги школярів. Проводячи дослідження разом із дітьми, виявляється позитивний вплив на всі системи організму (опорно-рухову, дихальну, серцево-судинну, травну, нервову, ендокринну), на когнітивний розвиток, на концентрацію та навчальні результати, що формує позитивний емоційний стан учнів під час навчання з допомогою профілактично-коригувальних вправ і різноманітних способів додаткових спеціальних інтегрованих курсів і серії інтерактивних проектів: «Формула мого зростання», «Моє серце і рух: пульс під контролем».

Отже, профілактичні баланс-вправи з поєднанням відкритих занять у поєднанні з природою та запропонований навчальний курс із основ здоров'язбереження є ефективними для комплексного впливу на загальний стан здоров'я учнів під час навчання.

Список використаних джерела

1. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti

2. https://zakon.rada.gov.ua

3. Національний центр освіти з питань харчування, www. ncez.pzh.gov.pl

3. Л. Ю. Іващук,С. М. Онишкевич. Валеологія. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2010. — 400 с.

4. Вплив фізичних вправ на організм учнів / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15.

5. Амосов М.М. Енциклопеція Амосова. Алгоритм здоров'я. Д.:Сталкер, 2002. – 464 с.

6. О.В. Вакуленко Сучасні аспекти формування здорового способу життя в Україні та світі/ Науковий часопис Українського державного університету

імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць. К.: Вид-во УДУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 21.

7. А. М. Порада. Основи фізичної реабілітації. Навчальний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів. Київ. Медицина, 2006. – 248 с.

8. Методичні рекомендації МОН України щодо впровадження рухового режиму у закладах загальної середньої освіти.

9. В.Г. Грибан. Валеологія. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 256 с.

10. А. О. Слюсарів, О. В. Самсонов. Біологія. Навчальний посібник. Київ: «Вища школа», 1997. – 607с. з іл.

11. Атлас з анатомії та фізіології людини. – Львів-2000. Львівський державний медичний університет ім. Данила Галицького. Книга видавництва «Дорлінг Кіндерслі» Доктора Тоні Сміта. – 240с.

Боярчук Андрій Миколайович,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Київ, Україна

РОДИННОЦЕНТРОВА ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Постановка проблеми. Війна суттєво змінює умови психічного розвитку молодшого школяра з особливими освітніми потребами (ООП), чиї батьки проходять військову службу. Поєднання первинного порушення розвитку з хронічною тривогою за життя близького, розлукою та загрозою обстрілів потребує спеціалізованого психологічного супроводу, зорієнтованого не лише на дитину, а й на всю родинну систему. Актуальність зумовлена необхідністю обґрунтування та експериментальної перевірки родинноцентрованої технології, здатної підвищити рівень особистісного благополуччя означеної категорії дітей.

Мета та завдання. Метою формувального етапу стало обґрунтування, розробка та перевірка родинноцентрованої технології психологічного

супроводу, базовим інструментарієм якої є цілеспрямована ігротерапія. Її відображено в корекційно-розвитковій програмі «Сенсорний світ і гра: вимір 4D». Завдання: 1) розробити й упровадити програму для дітей молодшого шкільного віку з ООП, які виховуються в родинах військовослужбовців; 2) знизити рівень емоційної напруги, тривожності та деструктивних проявів (агресії, замкненості) через терапевтичні ігри; 3) розвинути навички саморегуляції, емоційного самоконтролю та стресостійкості; 4) залучити батьків (матерів) і педагогів до створення підтримувального ігрового середовища вдома й у закладі освіти.

Обґрунтування вибору ігротерапії. Вибір ігрових методик зумовлений віковими особливостями молодших школярів і специфікою розвитку за наявності ООП. У цьому контексті гра виконує три ключові функції: діагностико-терапевтичну (безболісне відреагування прихованих страхів та тривоги через розлуку з батьком/матір'ю), адаптаційну (засвоєння соціальних норм і правил поведінки в інклюзивному чи спеціальному класі) та комунікативну (зняття бар'єрів у спілкуванні з однолітками й дорослими).

Структура програми. Корекційно-розвиткова програма орієнтована на індивідуальне або малогрупове (2–3 дитини) проведення; тривалість одного заняття – 30–45 хвилин (коригується відповідно до рівня стомлюваності); термін реалізації – 32 заняття (2 рази на тиждень упродовж 4 місяців, 16 тижнів). Програма складається з трьох взаємопов'язаних ігрових блоків та розподілена на 4 модулі, спрямовані на формування чотирьох основних компонентів особистісного благополуччя.

Блок 1. Ігри на емоційне розвантаження та створення відчуття безпеки (1–4 тиждень). Мета – зняття м'язових і психічних затисків, зниження рівня гострої тривоги, викликаної тривалим перебуванням батьків на службі/фронті. Основні методики: рухливі експресивні ігри («Бризки фарби», «Битва подушками», «Паперовий салют»), що дають змогу легально вивільнити накопичену агресію, страх і розчарування через фізичну активність у безпечному

просторі; ігри з природними матеріалами (пісочна ігротерапія, ігри з водою, глиною), які стабілізують емоційний стан дітей з інтелектуальними труднощами та аутичними проявами, створюють відчуття контролю над ситуацією.

Блок 2. Комунікативно-рольові та процесуальні ігри (5–12 тиждень). Мета – розвиток емпатії, подолання почуття самотності («я один, у кого тато/мама на війні»), формування навичок співпраці в інклюзивному колективі. Основні методики: сюжетно-рольові ігри («Служба порятунку», «Космічна станція», «Фортеця безпеки») – діти приміряють ролі захисників та помічників, що трансформує позицію безпорадної «жертви обставин» у позицію активного й сильного суб'єкта; ігри за правилами («Сліпий та поводир», «Клубочок довіри») – адаптовані для дітей з ООП, вчать довіряти одноліткам, розвивають просторову орієнтацію та знімають соціальні страхи; настільні терапевтичні ігри («Хто я?», «Коло емоцій») – спрямовані на вербалізацію й розпізнавання емоційних станів (сум, туга за батьками, гордість, радість).

Блок 3. Ресурсно-стабілізаційні та проективні ігри (13–16 тиждень). Мета – закріплення позитивного самосприйняття, пошук внутрішніх і зовнішніх джерел сили, інтеграція досвіду очікування батьків зі служби. Основні методики: директорські та лялькові ігри (маріонетки, пальчиковий театр) – дитина програє складні життєві сценарії (телефонна розмова з татом/мамою, довге очікування зустрічі) через персонажів-ляльок, що знижує рівень емоційного болю завдяки дистанціюванню; психогімнастичні ігри та вправи на саморегуляцію («Муха», «Повітряна кулька», «Зачарований замок») – дихальні й м'язові вправи, які дитина з ООП здатна легко відтворити самостійно під час тривоги чи стресової ситуації у класі.

Напрям «Батьки – Вчителі». Паралельно з дитячими сесіями здійснюється робота з найближчим оточенням: для батьків розроблено програму «Домашня психологічна опора» та проведено майстеркласи «Домашня ігротека резильєнтності», де вони опановують терапевтичні ігри («Ниточка любові», «Пошта радості»), що підтримують психологічний зв'язок дитини з

батьком/матір'ю-військовослужбовцем під час розлуки. Для педагогів та асистентів учителя підготовлено методичні рекомендації «Хвилинки-ігри в інклюзивному класі» для швидкого зняття напруги в учнів під час навчального дня та в умовах перебування в укриттях.

Трирівнева модель супроводу. Модель психологічного супроводу має трирівневу структуру: 1) Цільовий блок (Вхід) – фіксує соціальне замовлення суспільства (запити освіти осіб з особливими потребами під час війни), мету (підвищення благополуччя) та методологічні підходи (індивідуально-структурний, системний, ігровий, екологічний, евдемоністичний); 2) Змістовно-процесуальний блок (Дія) – розкриває покрокову реалізацію програми через 3 блоки ігор та 4 модулі, модифіковані під конкретні нозології дітей з ООП; 3) Результативно-оціночний блок (Вихід) – визначає критерії ефективності (емоційний, особистісно-поведінковий, соціальний, пізнавальний) та фіксує перехід дитини на вищий рівень психологічного благополуччя.

Умови ефективної реалізації. Для успішної роботи моделі на практиці мають бути забезпечені три організаційно-психологічні умови: емоційна безпека ігрового простору – атмосфера повної довіри, де дитина з ООП не боїться помилитися в грі чи проявити «негативні» емоції (плач, страх, злість); синхронність взаємодії – ігри, засвоєні з психологом у школі, підтримуються вдома матір'ю/батьком (через домашні ігрові ритуали очікування тата/мами) та вчителем (ігри-п'ятихвилинки під час уроків і в укритті); динамічна гнучкість сюжетів – готовність психолога миттєво змінити хід ігрового заняття, якщо у дитини з ООП відбулося загострення тривоги через новини чи відсутність зв'язку з батьком/матір'ю-військовим.

Висновки. Запропонована родинноцентрова технологія психологічного супроводу поєднує корекційно-розвиткову програму для дитини, програму підтримки для батьків та методичні ресурси для педагогів у єдиній системі. В умовах війни ігрові технології виконують стабілізувальну й захисну функцію, виступаючи «психологічним щитом», що дозволяє дитині з ООП зберігати

нормативні темпи психічного розвитку попри дію деструктивних зовнішніх факторів (хронічна тривога матері, загроза обстрілів, дефіцит спілкування з батьком/матір'ю-військовим). Перспектива подальших досліджень – порівняльне оцінювання довгострокової ефективності технології на вибірках дітей з різними нозологічними категоріями ООП.

Список використаних джерел

1. Кузікова С. Б. Основи психокорекції : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. Київ : Академія, 2021. 333 с.

2. Панок, В.Г., Рибалка, В.В., Романовська, Д. Д., Марухіна, І.В., Горленко, В.М. & Сосновенко, Н.В. (2020). Науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби системи освіти в умовах децентралізації (моделі, досвід) : колективна монографія (В.Г. Панок, ред.). Київ: Ніка-Центр. https://lib.iitta.gov.ua/722337/

Бурда Ольга Василівна,

Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,

Теребовля, Україна

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах повномасштабної війни питання збереження ментального здоров'я дітей та формування психосоціальної стійкості набуває особливого значення. Повітряні тривоги, вимушене переміщення, втрата звичного способу життя, переживання за рідних, нестабільність і постійний стрес впливають на емоційний стан, поведінку, увагу та здатність учнів до навчання.

Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами (ООП), адже вони можуть мати додаткові труднощі з розумінням і вираженням власних емоцій, пристосуванням до змін, комунікацією та взаємодією з

оточенням. Для таких дітей важливими є передбачуваність, емоційна безпека, доброзичливе ставлення та індивідуальний підхід.

Учитель англійської мови сьогодні виконує не лише освітню, а й важливу підтримувальну функцію. Завдання педагога полягає не тільки у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, а й у створенні умов, за яких кожна дитина відчуватиме прийняття, підтримку та віру у власні можливості.

Мета доповіді — розкрити значення ментального здоров'я та психосоціальної стійкості дітей в умовах війни, визначити особливості підтримки учнів з ООП і представити практичні підходи до організації безпечного, доступного та психологічно комфортного уроку англійської мови.

1. Ментальне здоров'я та психосоціальна стійкість дітей в умовах війни

Ментальне здоров'я є важливою складовою загального благополуччя людини. Воно охоплює емоційний стан, здатність долати повсякденні труднощі, будувати стосунки, навчатися та взаємодіяти з іншими людьми.

Психосоціальна стійкість — це здатність людини адаптуватися до складних обставин, використовувати внутрішні ресурси й підтримку оточення, поступово відновлювати відчуття безпеки та продовжувати повсякденну діяльність. Вона не означає відсутності страху, тривоги чи суму. Навпаки, стійкість передбачає можливість переживати складні емоції та отримувати необхідну допомогу.

Війна створює додаткові перешкоди для навчання дітей. Учні можуть демонструвати неуважність, швидку втомлюваність, дратівливість, замкнутість, підвищену тривожність або небажання виконувати завдання [1]. Іноді дитина, яка раніше була активною, стає мовчазною, а учень, який зазвичай спокійно працював, починає частіше конфліктувати.

Такі прояви не слід автоматично розцінювати як лінощі, погану дисципліну чи відсутність мотивації. Вони можуть бути реакцією на стрес,

перевантаження або потребу в додатковій підтримці [2]. Водночас педагог не повинен самостійно встановлювати психологічні діагнози.

Для збереження ментального здоров'я учнів важливими є: відчуття фізичної та емоційної безпеки; стабільний і зрозумілий розпорядок; доброзичливі стосунки з учителем та однокласниками; можливість висловлювати почуття у прийнятний спосіб; посильні навчальні завдання та досвід успіху; підтримка сім'ї, педагогічного колективу й фахівців.

Школа не може усунути всі наслідки війни, проте здатна стати простором стабільності, де дитина відчуває, що її бачать, чують і поважають.

2. Особливості психосоціальної підтримки дітей з ООП

Діти з особливими освітніми потребами є неоднорідною групою. Їхні потреби можуть бути пов'язані з інтелектуальними, мовленнєвими, сенсорними, фізичними, емоційними або поведінковими особливостями. Тому універсального способу підтримки для всіх учнів не існує.

В умовах війни деякі діти з ООП можуть гостріше реагувати на гучні звуки, раптові зміни, нові приміщення, переривання звичних занять або надлишок інформації [3]. Учням з розладами аутистичного спектра може бути особливо важливою візуальна структура уроку та попередження про зміни. Дітям із порушеннями слуху необхідно забезпечити доступ до інструкцій через текст, жести або інші доступні засоби комунікації. Учням із труднощами читання чи мовлення слід надавати додатковий час і альтернативні способи відповіді.

Основними принципами підтримки дітей з ООП є індивідуалізація, передбачуваність, доступність, позитивне підкріплення та повага до гідності. Учитель враховує можливості дитини, її актуальний рівень знань, темп роботи та рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу. Зрозуміла послідовність уроку зменшує невизначеність, а візуальні підказки й короткі інструкції полегшують участь у навчанні.

Важливо не спрощувати зміст без потреби, а усувати бар'єри, які заважають дитині продемонструвати свої знання. Не можна допускати

приниження, стигматизації або публічного обговорення особливостей дитини без належних підстав.

Інклюзивне навчання — це не вимога до всіх дітей виконувати однакові завдання однаковим способом. Це створення умов, за яких кожен учень може брати участь у навчанні відповідно до своїх можливостей і потреб.

3. Система підтримки дітей на уроках англійської мови

Урок англійської мови має значний потенціал для розвитку комунікації, емоційної грамотності, співпраці та впевненості в собі. Водночас вивчення іноземної мови може викликати хвилювання через страх помилитися, труднощі з вимовою або необхідність відповідати перед класом. Тому система підтримки має охоплювати кілька взаємопов'язаних напрямів.

3.1. Створення безпечного емоційного середовища

На початку уроку доцільно використовувати коротке привітання та просту вправу для визначення емоційного стану учнів. Наприклад, учитель може запропонувати картки із зображеннями емоцій і запитати: "How are you today?" — «Як ти сьогодні?», "Are you happy, tired or worried?" — «Ти щасливий, втомлений чи схвильований?», "Choose a feeling card" — «Обери картку з емоцією».

Дитина може відповісти словом, показати картку, жест або вказати на зображення. Усна відповідь не повинна бути обов'язковою, якщо вона викликає значні труднощі. Якщо учень говорить "I am sad" або показує картку суму, не потрібно вимагати пояснення перед усім класом. Достатньо спокійно відреагувати: "Thank you for telling me" — «Дякую, що сказав мені».

3.2. Структурування уроку

Передбачувана структура допомагає знизити тривожність і полегшує орієнтування в навчальній діяльності. На початку заняття варто коротко пояснити, що робитимуть учні: Greeting — привітання; Revision — повторення; New words — нові слова; Practice — практичні вправи; Game — гра; Reflection — підсумок уроку.

Для дітей, яким складно сприймати усні інструкції, можна використовувати піктограми, малюнки, картки або короткі письмові підказки. Великі завдання бажано розділяти на невеликі кроки. Замість складної інструкції «Прочитай текст, знайди відповіді та запиши їх» краще послідовно запропонувати: «Прочитай перше речення», «Знайди потрібне слово», «Обери відповідь».

Якщо повітряна тривога або інша непередбачувана подія перериває урок, після повернення до навчання варто коротко нагадати учням, на якому етапі вони зупинилися. За потреби обсяг завдань слід скоригувати.

3.3. Використання ігрових і творчих методів

Ігрова діяльність сприяє залученню учнів, зменшує напруження та створює можливості для співпраці. На уроках англійської мови можна застосовувати мовні ігри, малювання, картки, рольові ситуації, пісні та короткі руханки.

“My Feelings” — «Мої почуття». Учні добирають англійські слова до зображень емоцій: happy, sad, angry, tired, calm, scared. За бажанням вони складають просте речення: “I feel happy today.”

“My Safe Place” — «Моє безпечне місце». Діти малюють місце, де їм спокійно, а потім використовують доступні мовні конструкції: “This is my room. I feel safe here.” Учень може описати малюнок одним словом, показати його або скористатися картками.

“Kind Words” — «Добрі слова». Клас створює спільний плакат із фразами підтримки: “You can do it!”, “Well done!”, “I can help you!”, “Let’s try together!”

“Choose a Card” — «Обери картку». Учні витягують картку із зображенням предмета, емоції чи дії та називають слово, показують відповідну дію або складають речення залежно від своїх можливостей.

Під час таких вправ важливо не змушувати дитину розповідати про травматичні події або особисті переживання. Мета занять — створити умови для безпечного спілкування, а не проводити психологічну терапію.

3.4. Диференціація та адаптація навчальних завдань

Ефективна підтримка передбачає різні способи виконання одного завдання. Наприклад, під час вивчення теми “Vjz hjlbyf” один учень може написати п’ять речень, інший — доповнити речення словами з довідки, а третій — співвіднести зображення членів родини з англійськими словами.

Під час читання тексту можна використовувати коротші тексти та більший шрифт, виділяти ключові слова, супроводжувати нову лексику малюнками, дозволяти відповідати усно, письмово або за допомогою карток, надавати додатковий час і використовувати зразки речень та мовні опори.

Для учнів, які мають труднощі з усним мовленням, доцільно передбачати альтернативну комунікацію. Для дітей із порушеннями слуху необхідно забезпечувати видимість обличчя вчителя, чіткі письмові інструкції та візуальні матеріали [4]. Учням із підвищеною сенсорною чутливістю можуть бути корисними спокійніше робоче місце, короткі паузи та зменшення зайвих подразників.

Диференціація допомагає кожній дитині відчути, що навчання доступне, а успіх залежить не лише від швидкості виконання завдань.

4. Практичні прийоми підтримки психосоціальної стійкості на уроці

Для підтримки дітей важливі не лише спеціальні вправи, а й щоденна поведінка педагога. Спокійний тон, зрозумілі вимоги, терпіння та послідовність формують атмосферу довіри.

«Маленькі кроки». Складне завдання розподіляється на кілька простих етапів. Після кожного кроку учень отримує зрозумілий зворотний зв’язок.

«Право на помилку». Учитель пояснює, що помилки є природною частиною вивчення мови. Замість осуду застосовує коректне виправлення та заохочує повторну спробу.

«Пауза спокою». Якщо дитина перевтомилася або відчуває напруження, їй можна запропонувати коротку перерву, воду, спокійну діяльність або інший погоджений спосіб відновлення. Дихальні вправи варто пропонувати добровільно, без примусу.

«Я можу». Наприкінці уроку учні називають або показують те, що їм вдалося зробити: “I can read five words”, “I can name my feelings”, “I can ask for help.”

«Коло підтримки». Під час парної чи групової роботи діти вчаться слухати одне одного, ділитися матеріалами, просити про допомогу та висловлювати доброзичливі слова.

Варто уникати публічного порівняння результатів, покарання за емоційні реакції, надмірного обсягу домашніх завдань і вимоги негайно повернутися до звичного темпу після стресової події.

Якщо педагог помічає тривалі або значні зміни в поведінці дитини, погіршення її функціонування, постійний страх чи виражене емоційне виснаження, необхідно діяти відповідно до процедур закладу освіти та залучати практичного психолога, соціального педагога, батьків і, за потреби, інших фахівців. Учитель не замінює психолога, проте може вчасно помітити потребу в допомозі й підтримати дитину на шляху до її отримання.

5. Співпраця учасників освітнього процесу

Системна підтримка дітей з ООП неможлива без співпраці педагогів, асистента вчителя, команди психолого-педагогічного супроводу, практичного психолога, батьків та інших фахівців, які працюють із дитиною.

Учитель англійської мови має узгоджувати адаптації навчальних завдань із рекомендаціями фахівців та індивідуальною програмою розвитку учня, якщо вона передбачена. Важливо обмінюватися інформацією про дієві способи комунікації, особливості реагування на стрес і прийоми, які допомагають дитині зосередитися.

Співпраця з батьками повинна ґрунтуватися на взаємоповазі. Доцільно обговорювати не лише труднощі, а й успіхи дитини, її інтереси та способи підтримки. Водночас потрібно дотримуватися конфіденційності й не розголошувати особисту інформацію про учня.

Не менш важливим є ментальне здоров'я самого педагога. Робота в умовах війни потребує значних емоційних ресурсів. Планування уроків, реалістичні очікування, підтримка колег, обмін досвідом і своєчасне звернення по допомогу сприяють профілактиці професійного виснаження.

Висновки

Ментальне здоров'я та психосоціальна стійкість є важливими передумовами успішного навчання, розвитку й соціалізації дітей в умовах війни. Особливої уваги потребують учні з особливими освітніми потребами, яким можуть бути необхідні додаткові засоби комунікації, адаптовані завдання, чітка структура уроку та індивідуальна підтримка.

Урок англійської мови може стати простором, де дитина не лише здобуває знання, а й навчається висловлювати емоції, співпрацювати, просити про допомогу, долати страх помилки та помічати власні досягнення. Для цього педагогові важливо використовувати доступні навчальні матеріали, ігрові методи, позитивне підкріплення, візуальні опори та гнучке оцінювання.

Головним показником ефективної підтримки є не лише кількість засвоєних слів чи виконаних вправ, а й можливість дитини брати участь у навчанні без приниження, відчувати себе прийнятою та поступово розвивати впевненість у власних силах.

У складних умовах сьогодення вчитель може стати для учня важливим дорослим, який допомагає зберігати відчуття стабільності та віру у власні можливості. Саме поєднання професійної компетентності, людяності, інклюзивного підходу й співпраці створює основу для підтримки ментального здоров'я дітей.

Список використаних джерел

1. Міськов Г.В. (2024). Діти і війна: досвід екстреної психологічної допомоги. Збірник наукових праць. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2(25), 155-169. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.262

2. Міськов Г.В. (2026). PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE INTERRELATION BETWEEN ANTICIPATORY CAPACITY AND THE

STRUCTURE OF FEARS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. *Особлива дитина: навчання і виховання, 120(3),* 194-206. https://doi.org/10.33189/ectu.v123i3.371

3. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання, 116(4), 29-44. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194

4. Малинович, Л., Кульбіда С., Міськов Г. (2023). Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 112(4), 95-118. https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158

5. Міськов Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів* IX Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579

6. Mental health and psychosocial support. UNICEF Ukraine. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/documents/mental-health-and-psychosocial-support-0 (дата звернення: 16.10.2026).

Бурлака Ольга Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33,
Громадська організація «Освітня допомога»,
Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Трансформаційні процеси в системі освіти України спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісних знань, умінь і навичок всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних психофізичних особливостей.

Навчання школярів із порушеннями слуху (глухих та слабкочуючих) посідає чільне місце в сучасній сурдопедагогіці та спеціальній психології, оскільки слухова депривація суттєво впливає на розвиток словесного мовлення, абстрактно-логічного мислення, пізнавальної сфери, а також впливає на весь загальний розвиток особистості та її подальшої соціалізації у суспільство.

Відтак, враховуючи вищезгадані проблеми в освітній галузі, значна частина українських науковців та практиків перебуває на етапі активного пошуку балансу між збереженням кращих здобутків спеціальних закладів загальної середньої освіти та розбудовою ефективного інклюзивного середовища, яке буде спиратися на засади розумного пристосування й універсального дизайну спеціальних загальноосвітніх закладів для учнів із порушеннями слуху [1]. Реалізація цього завдання спирається на ґрунтовні теоретико-методологічні дослідження та практичні доробки низки український та зарубіжних науковців та практиків, зокрема Г. Воробель, О. Біланової, О. Бурлаки, В. Засенка, Л. Іващенко, С. Кульбіди, С. Литовченко та ін., які обґрунтовують необхідність врахування специфіки сприйняття й переробки інформації школярами із порушеннями слуху, створення адаптованого освітнього простору та застосування спеціальних методик і навчальних засобів для реалізації освітньої мети [2-5].

Для реалізації освітньої мети, а також для побудови ефективного освітнього процесу у спеціальних закладах загальної середньої освіти вчителям важливо враховувати психофізіологічні та лінгводидактичні особливості сприйняття матеріалу учнями із порушеннями слуху:

1. На всіх етапах навчання вчителям важливо враховувати домінування зорового аналізатора та мультисенсорне сприймання нового матеріалу. Також, всім вчителям спеціальних закладів освіти важливо знати, що за умов часткової або повної відсутності слухового сприймання основним каналом отримання нової інформації у школярів із порушеннями слуху про навколишній світ стає зір, оскільки сприймання, розуміння та відтворення школярами навчального

матеріалу носить виражений наочно-образний характер, що вимагає максимальної візуалізації та застосування наочно-пошукових методів навчання.

2. Не менш важливим є врахування особливостей формування мовлення та мислення учнів із порушеннями слуху. У наукових працях В. Засенка наголошується, що затримка у формоутворенні словникового запасу у школярів новими словами та утруднення при засвоєнні ними граматичних структур словесної мови безпосередньо впливає на перехід від наочно-дійового та наочно-образного до абстрактно-логічного мислення, що обумовлює потребу у спеціальній корекційно-розвиткові роботі.

3. Також важливим в освітньому процесі є врахування особливостей сприйняття усного та жестового мовлення, оскільки саме осмислення зверненого до школяра із порушеннями слуху мовлення відбувається шляхом зорового зчитування з обличчя (губ), за допомогою залишкового слуху (підсиленого слуховими апаратами чи кохлеарними імплантами) та із залученням української жестової мови як самостійної лінгвістичної системи.

4. Під час проведення уроків важливим є врахування вчителем зорового навантаження на школярів із порушеннями слуху, позаяк, постійне зорове й слухове напруження під час навчальних занять призводить до швидшого психоемоційного та фізичного виснаження. З метою профілактики фізичного і психоемоційного виснаження, від вчителя вимагається чітка дозованість інформаційного навантаження, систематичне проведення здоров'язбережувальних пауз та зміни видів діяльності протягом уроку.

Завдяки системним науковим дослідженням, нормативно-методичним розробкам та громадсько-освітнім ініціативам українська сучасна система спеціальної освіти зазнала істотних якісних зрушень.

Важливим досягненням стало наукове обґрунтування та становлення білінгвального підходу, як природного, повноцінного та рівноправного інструменту пізнання і взаємодії нарівні зі словесною мовою (фундаментальні

дослідження С. Кульбіди), що покращує засвоєння навчального матеріалу та формує мовну особистість [1, 3].

Не менш вагомим досягненням є розробка сучасних модельних програм та підручників НУШ, зокрема розроблення модельних навчальних програм з української жестової мови для 5–6 класів (авторський колектив за участю С. Кульбіди, О. Біланової, Л. Іващенко) та видання відповідних підручників/посібників «Українська жестова мова» (О. Біланова, Л. Іващенко) [4, 6].

Також, важливим доповненням до освітнього процесу є розробка різних освітніх продуктів громадською організацією «Освітня допомога» під керівництвом О. Бурлаки, кандидата педагогічних наук та вчителя Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи№33, де поєднуються створення інтерактивних відеокурсів, наочно-дидактичних брошур та інструктивних матеріалів із QR-кодами (з перекладом жестовою мовою) для забезпечення в людей із порушеннями слуху, зокрема у дітей, правових, безпекових, соціально-адаптаційних знань, умінь і навичок та психологічної самодопомоги у різних життєвих ситуаціях, як стандартних, так і не стандартних.

Під час освітнього процесу у спеціальних закладах для учнів із порушеннями слуху важливо враховувати ступінь порушення слуху, а також використання слухових апаратів нового покоління, які частково компенсують втрату слуху (слухові апарати нового покоління, системи кохлеарної імплантації та бездротові FM-системи) та суттєво підвищують якість сприйняття акустичної інформації в навчальних приміщеннях.

Попри значні успіхи в українській сучасній системі спеціальної освіти, слід відмітити також низку гострих системних проблем, які супроводжують освітній процес у спеціальних навчальних закладах:

- По-перше, кадровий дефіцит та низький рівень володіння жестовою мовою серед вчителів, що призводить до формування комунікативного розриву, слабкої подачі нових знань та формальної інклюзії.

- По-друге, відсутність чи недостатність спеціалізованого дидактичного забезпечення (адаптованих підручників, робочих зошитів та методичних розробок з інших предметних галузей (природничої, математичної, історичної тощо), орієнтованих на особливості пізнавальної діяльності дітей із порушеннями слуху) призводять до низької подачі нового навчального матеріалу, а відтак слабкого його сприймання, засвоєння та відтворення.
- По-третє, матеріально-технічні та акустичні обмеження додатково негативно впливають на навчальний процес (недостатнє акустичне та матеріально-технічне облаштування навчальних кабінетів).

Відтак, з метою подолання виявлених суперечностей в освітньому процесі, слід дотримуватися таких визначених пріоритетних напрямів розвитку:

1. Систематизувати навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації, де буде передбачена обов'язкова сурдопедагогічну підготовку й вивчення жестової мови.
2. Продовжити розробку та видання нових підручників і посібників з української жестової мови (за стандартами НУШ).
3. Масштабувати розробку та поширення адаптованих цифрових освітніх ресурсів із візуальним супроводом, якісними субтитрами, QR-кодами та оцифрованими термінологічними відеословниками для спеціальних навчальних закладів.
4. Посилити мережування і партнерства між спеціалізованими закладами освіти, громадським сектором (ГО «Освітня допомога», осередки УТОГ) та інклюзивно-ресурсними центрами для безперервного психолого-педагогічного супроводу та обміну методичним досвідом.

Отже, освіта школярів із порушеннями слуху в Україні знаходиться на шляху активного розвитку та переосмислення традиційних підходів. Лише поєднання спеціальних сурдопедагогічних методик із сучасними цифровими технологіями, міжвідомчою співпрацею та інклюзивними цінностями дозволить

створити освітнє середовище, у якому кожна дитина з порушенням слуху зможе максимально реалізувати свій освітній та інтелектуальний потенціал.

Список використаних джерел

1. Кульбіда С.В. (2012). Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості. Жестова мова й сучасність: *збірник наукових праць*. Вип. 7. С. 175-196.

2. Засенко В. В. Стратегії навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 12–25.

3. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади оформлення лінгводидактичної системи білінгвального навчання глухих дітей. *Український жестовий словник*. Київ, 2019. С. 45–58.

4. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6–9 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2021. 248 с.

5. Біланова О. В., Іващенко Л. Д. Українська жестова мова : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Либідь, 2022. 176 с.

6. Кульбіда С.В., Біланова О.О., Іващенко Л.Д. (2022). «Українська жестова мова» - упровадження нового державного стандарту у 5-6 класах нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання, 109(1), 33-60*. https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.127

Вовченко Ольга Анатоліївна
доктор психологічних наук, старший дослідник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ДЕСТРУКТИВНИХ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ З ООП: ПРАКТИЧНИЙ КЕЙС

Сучасна парадигма спеціальної педагогіки та психології розглядає сім'ю як базове середовище для розвитку та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності цей підхід набуває у контексті реабілітації дітей із глибокими порушеннями слуху після проведення кохлеарної імплантації. Фізичне відновлення слухової функції за допомогою високотехнологічних імплантів є лише першим кроком тривалого процесу. Найскладнішим етапом стає слухомовленнєва реабілітація, під час якої нерідко виникають деструктивні патерни поведінки дитини (афективні спалахи, тривалі істерики, аутоагресія, категорична відмова від носіння мовного процесора).

Оскільки дитина проводить більшість часу в родині, ізольована робота сурдопедагога чи психолога є недостатньою. Надійним фундаментом успішної реабілітації є розвиток психологічної компетентності батьків, які мають трансформувати повсякденне сімейне середовище у безперервний розвивальний простір.

Психологічна компетентність батьків дитини з порушеннями слуху є інтегративним утворенням, що складається з трьох ключових компонентів:

1. **Когнітивний:** розуміння специфіки слухового сприйняття дитини після імплантації, етапів розвитку мовлення та усвідомлення справжніх причин поведінкових порушень.

2. **Емоційний (регулятивний):** здатність батьків до контенування власних емоцій (жалю, провини, тривоги), подолання стресу та прийняття нових умов життєдіяльності.

3. **Поведінковий (практичний):** володіння навичками стимуляції слухомовленнєвої активності в побуті, методами альтернативної комунікації та алгоритмами дій під час поведінкових криз.

У контексті сурдопсихології деструктивна поведінка дитини з порушенням слуху майже ніколи не є свідомою маніпуляцією. У своїй основі вона має *комунікативну фрустрацію*. Дитина, яка має сформовані бажання й потреби, але не володіє достатнім рівнем експресивного мовлення, використовує афективний спалах (крик, агресію), як єдиний доступний для неї «мегафон» для привернення уваги та отримання бажаного.

Практичний кейс та його аналіз.

Для демонстрації ефективності розвитку батьківської компетентності наведемо практичний кейс корекційної роботи на базі закладу спеціальної освіти.

Аналіз вихідної ситуації (анамнез): дівчинка Ганна, 5 років. Діагноз: двобічна сенсоневральна глухота (прооперована, встановлено кохлеарні імпланти, дитина перебуває на стадії слухомовленнєвої реабілітації). Активне мовлення на рівні окремих звуконаслідувань та складів.

Запит батьків: важка поведінкова деструкція. У ситуаціях, коли оточуючі не розуміють бажань дівчинки, вона падає на підлогу, б'ється головою об стіни, голосно кричить. Спостерігається повна відмова від носіння мовного процесора (дитина зриває та кидає апарат).

Первинна (деструктивна) стратегія батьків: Через глибоке почуття жалю до дитини батьки обрали стратегію гіперопіки та капітуляції. Вони намагалися передбачити кожне бажання Ганни за найменшим поглядом. Якщо дитина влаштовувала істерику, їй миттєво давали омріяний предмет, аби вона не плакала й не пошкодила дорогий мовний процесор. Це повністю заблокувало мотивацію

дитини вчитися слухати та користуватися мовленням, законсервувавши деструктивну поведінку.

Етапи реалізації програми розвитку батьківської компетентності:

1. Когнітивна трансформація (Переосмислення поведінки) Психолог та сурдопедагог провели серію консультацій, спрямованих на усвідомлення батьками природи «комунікативної фрустрації». Батьки зрозуміли, що піддаючись на крик, вони позбавляють Ганну стимулу до розвитку. Фокус уваги змістився з «жалю до хворої дитини» на «навчання особистості з особливими потребами».

2. Впровадження інструментів альтернативної комунікації (Поведінковий етап). Спільно з родиною було розроблено алгоритм екологічної взаємодії:

– тотальна візуалізація побуту: вдома було створено систему візуальних шпаргалок-підказок. На холодильнику, шафах та ігрових зонах розмістили реальні фотографії страв та іграшок. Якщо Ганна починала кричати, мати спокійно підводила її до дошки та пропонувала: «Покажи, що ти хочеш».

– блокування деструкту та стимуляція мовлення: батьки припинили стратегію «вгадування». Під час крику бажане не видавалося. Натомість дівчинку спонукали використати доступний їй рівень комунікації: встановити зоровий контакт, зробити вказівний жест або спробувати вимовити звуконаслідування/склад. Щойно дитина робила спробу екологічного прохання – вона отримувала миттєве позитивне підкріплення.

3. Мотивація носіння мовного процесора. Для подолання відмови від апаратів батьків навчили ігрових методик. Вони виготовили штучні (ігршкові) «навушники» для улюблених іграшок дівчинки, демонструючи, що «всі навколо слухають світ». Було запроваджено чітку межу: перегляд мультфільмів або доступ до нових іграшок відбувався виключно за умови одягненого та увімкненого мовного процесора.

Протягом трьох місяців послідовної реалізації розробленої сімейної стратегії було досягнуто таких результатів:

1. **Поведінковий аспект:** повністю зникли випадки небезпечної аутоапресії (биття головою). Частота афективних спалахів знизилася на 80%, оскільки дитина переконалася, що візуальне прохання та жести діють ефективніше за крик.

2. **Реабілітаційний аспект:** час щоденного носіння мовного процесора зріс від кількох хвилин зі скандалом до повного світлового дня. Дівчинка адаптувалася до звукових подразників.

3. **Мовленнєвий розвиток:** завдяки зміні реакцій батьків активізувався пасивний словник дитини, вона почала свідомо використовувати прості слова та звуконаслідування для комунікації в побуті.

4. **Стан родини:** батьки подолали стан безпорадності, відзначили стабілізацію мікроклімату в сім'ї та відчуття впевненості у процесі подальшого навчання дитини.

Результати та аналіз наведеного практичного кейсу демонструє, що розвиток психологічної компетентності батьків є вирішальним чинником успішної слухомовленнєвої реабілітації дітей із порушеннями слуху. Трансформація батьківських стратегій від гіперопіки до послідовного керування поведінкою дозволяє успішно подолати комунікативну фрустрацію дитини, знизити рівень її деструктивних проявів та закласти міцний фундамент для розвитку слухового сприйняття і свідомого мовлення.

Список використаних джерел

1. Жук В.В. Педагогічний супровід дітей з кохлеарними імплантами. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць.* Харків: *ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С.55–59.*

2. Литовченко С.В., Жук В.В., Литвинова В.В. Педагогічна підтримка дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху та їхніх батьків в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 123 с.

3. Шевченко В.М. Особливості слухомовленнєвої реабілітації осіб з кохлеарними імплантами різного віку: методичні рекомендації для фахівців та батьків. Київ, 2023. 80 с.

Возняк Марія Тарасівна,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,
Теребовля, Україна

ВІЗУАЛЬНО-ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями потребує доступних способів пояснення матеріалу. Навіть у межах одного класу учні відрізняються рівнем розвитку мовлення, уваги, пам’яті та навчальних навичок. Одні читають прості слова й виконують словесні інструкції, інші потребують наочного зразка чи допомоги дорослого. Діти, які не користуються усним мовленням, можуть демонструвати знання жестами, картками або практичними діями.

Відповідно до Закону України «Про освіту», кожна дитина має право на якісну та доступну освіту з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей [4]. У практичній роботі вчителя це передбачає добір таких методів і матеріалів, які допомагають залучити до навчання кожного учня.

Одним зі способів організації такої роботи є візуально-інтерактивні засоби: малюнки, дидактичні картки, адаптовані робочі аркуші, наочні алгоритми, ігри та цифрові вправи. Вони конкретизують інформацію, підтримують увагу й залучають дітей до уроку.

Поєднання наочності з практичними діями висвітлено в працях про сенсорні ігри та вправи для дітей з інтелектуальними порушеннями [3]. Завдання на розрізнення, порівняння та групування предметів доцільно використовувати й у початкових класах.

Наочний матеріал має спонукати дитину до конкретної дії: знайти, порівняти, обрати, відсортувати, порахувати або встановити відповідність.

Доступним засобом є дидактичні картки. Наприклад, на уроці української мови під час вивчення слів — назв предметів учні розглядають зображення людей, тварин і предметів та визначають, до яких ставимо запитання «Хто?», а

до яких — «Що?». Одні називають слова самостійно, інші розкладають картки за зразком учителя.

Для дітей із мовленнєвими труднощами це можливість показати розуміння матеріалу без усної відповіді: обрати картку, вказати на малюнок або виконати дію з предметом.

Важливими є й адаптовані робочі аркуші. Завдання мають бути короткими, з чіткими зображеннями та достатнім місцем для виконання. Дрібні малюнки, складні інструкції й зайві прикраси можуть відволікати увагу.

Наприклад, під час закріплення знань про геометричні фігури учням можна запропонувати знайти всі круги серед інших фігур, з'єднати однакові фігури лініями, продовжити ряд за зразком або розфарбувати предмети відповідної форми. Для одних дітей достатньо словесної інструкції, для інших потрібно показати перший приклад виконання. Якщо дитині складно працювати олівцем, завдання можна замінити вибором або викладанням готових фігур.

На математиці візуально-інтерактивні засоби використовують під час вивчення чисел, складу числа, порівняння кількостей і виконання дій. Важливо поєднувати зображення з предметними діями.

Під час ознайомлення з числом 11 учні можуть викласти десять паличок і додати ще одну, знайти число 11 серед інших чисел, співвіднести його з відповідною кількістю предметів, домалювати предмети до потрібної кількості. Така послідовність дозволяє поступово переходити від практичної дії до розуміння числового позначення.

Інтерактивні дидактичні ігри «Знайди пару», «Що зайве?», «Продовж ряд», «Знайди помилку» доречні на уроках математики, української мови, читання та курсу «Я досліджую світ».

Наприклад, під час вивчення теми «Овочі та фрукти» можна організувати гру «Наповни кошики». Учні отримують картки із зображеннями овочів і фруктів та розподіляють їх у відповідні групи. Для дітей, які вже читають, завдання можна ускладнити, додавши підписи до малюнків. Учням, які

потребують допомоги, пропонують сортування за наочним зразком. У такий спосіб усі діти працюють над спільною темою, але виконують завдання відповідно до власних можливостей.

Інтерактивні ігри для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями розглядаються в педагогічних дослідженнях [1]. Зокрема, вони можуть сприяти збагаченню словникового запасу та формуванню навчальних умінь. Кількість зображень, складність інструкції та спосіб відповіді слід добирати індивідуально.

LearningApps і Wordwall дають змогу створювати цифрові вправи на співвіднесення, групування, вибір відповіді та визначення послідовності дій.

Використання Wordwall у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями висвітлено в дослідженнях [2]. Різні шаблони дозволяють змінювати складність вправ і пристосовувати їх до можливостей дітей.

Водночас цифрові вправи слід використовувати помірковано: надлишок анімацій і звуків відволікає увагу. Їх варто чергувати з картками та практичними завданнями.

Ще одним корисним засобом є візуальні алгоритми, які допомагають учням дотримуватися послідовності дій. Наприклад, на уроках трудового навчання під час виготовлення виробу з пластиліну або виконання аплікації можна використовувати картки із зображенням окремих етапів роботи. Учень бачить, що потрібно зробити спочатку, який крок буде наступним і як має виглядати готовий виріб.

Візуальні алгоритми корисні також під час письма, читання та обчислень. Коли учень засвоює послідовність дій, кількість підказок поступово зменшують.

У практичній роботі важливо враховувати, що однакові завдання не завжди підходять усім дітям. Для одного учня навчальним досягненням буде самостійно прочитане слово, для іншого — правильно обрана картка, а для третього — виконання завдання за зразком із мінімальною допомогою.

Варто спостерігати, наскільки самостійно учень працює, чи розуміє інструкцію, завершує завдання та переносить засвоєний спосіб дії в іншу ситуацію. Це допомагає визначати наступні навчальні кроки.

Доступний освітній процес передбачає врахування індивідуальних потреб, адаптацію матеріалів і педагогічну підтримку, що відображено в методичних рекомендаціях для спеціальних закладів освіти [5].

Отже, дидактичні картки, робочі аркуші, наочні алгоритми, практичні ігри й цифрові вправи роблять матеріал доступнішим і допомагають залучити кожну дитину до навчання.

На мою думку, головне — не кількість засобів, а їх відповідність можливостям конкретного учня. Навіть проста вправа з картками корисна, якщо допомагає зрозуміти поняття, діяти самостійно чи продемонструвати знання. Такі поступові досягнення є важливою частиною розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Bober A., Kosenko Y., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 102, № 4. P. 39–50. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743571/ (дата звернення: 13.10.2026).

2. Kosenko Y., Korol O., Boriak O., Chobanian A. «Wordwall» as a tool of historical concept formation for schoolchildren with intellectual disabilities in distance learning. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 106, № 2. P. 15–34. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745796/ (дата звернення: 13.10.2026).

3. Трикоз С. В. Використання сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 328–342. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719958/ (дата звернення: 13.10.2026).

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 13.10.2026).

5. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році. URL: https://mon.gov.ua/static-

objects/mon/uploads/public/661/694/be6/661694be62b94866769504.pdf (дата звернення: 13.10.2026).

Возчикова Наталія Василівна,
доктор філософії (PhD) у галузі спеціальної освіти, доцент,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна

МОВЛЕННЄВИЙ ДИЗОНТОГЕНЕЗ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРИФРОНТОВИХ ТЕРИТОРІЙ

Повномасштабна війна в Україні створила тривалі й багатовимірні ризики для фізичного, психічного, соціального та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Найбільш вразливими є діти, які проживають у прифронтових регіонах, де небезпека обстрілів, вимушені переміщення, переривання освітнього процесу, обмеження соціальних контактів, втрата передбачуваності та рутин повсякденної життєдіяльності стають постійними складовими дитячого досвіду. За таких обставин змінюються не лише умови навчання та виховання, а й можливості дитини взаємодіяти з дорослими, засвоювати мовленнєві зразки, брати участь у спільній діяльності та реалізовувати власні комунікативні потреби.

Обмеження мовленнєвого досвіду, хронічний стрес, порушення сну, емоційне виснаження дорослих, соціальна ізоляція, переривання корекційних занять і вимушене переміщення можуть взаємодіяти та взаємопосилюватися, формуючи кумулятивний ефект, який може негативно позначатися на мовленнєвому і комунікативному розвитку. Ступінь цього впливу залежить від віку дитини, рівня розвитку, якого досягла дитина до початку дії стресогенних

чинників, наявності нейророзвиткових особливостей, якості підтримки з боку близьких і доступності професійної допомоги.

Питання впливу депривації й травматичного досвіду на розвиток дитини розглядали Н. Дмитрюк, О. Смук та ін.; особливості мовленнєвих і комунікативних порушень у дітей в умовах війни висвітлено в працях А. Скрипник і О. Лабенко (2022), В. Оверчук (2022), І. Каспер (2025). Водночас у логопедичній практиці бракує систематизованих даних про особливості мовленнєвого дизонтогенезу у категорії дітей, що тривалий час живуть в умовах травмівного впливу війни. Недостатньо описано типові варіанти асинхронії, критерії розмежування регресу, зумовленого травмою, від первинних мовленнєвих порушень, а також відсутні узгоджені підходи до логопедичного супроводу дітей даної категорії.

У період війни важливо забезпечити дітям стан максимального психологічного благополуччя: налагодити психічні процеси і функції, відчуття внутрішньої рівноваги та цілісності, відчуття задоволеності собою та навколишнім світом [1].

Слід також ураховувати, що діти, які зазнали травматичних подій значного масштабу, зокрема в умовах збройного конфлікту, мають підвищений ризик розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Це розлад, який може впливати на їх психічне здоров’я, а також може збільшувати ймовірність розвитку такого порушення у дорослому віці, навіть у тому випадку, якщо симптоми не були помічені в дитинстві [2; 3].

Стрес є природною психофізіологічною реакцією на загрозу або надмірні вимоги середовища. Короткочасна стресова реакція може допомагати організму мобілізувати ресурси для подолання небезпеки. Проте тривалий або повторюваний стрес за недостатньої підтримки здатний негативно впливати на емоційну регуляцію, увагу, сон, навчання та соціальне функціонування [3].

У праці National Scientific Council on the Developing Child (2014) наголошено, що тривалий надмірний стрес за відсутності належної підтримки

дорослих може порушувати процеси розвитку дитини [3]. Водночас вплив стресу залежить від його інтенсивності, тривалості, індивідуальної чутливості та наявності захисних чинників. У прифронтових регіонах джерелами стресу можуть бути звуки вибухів, повітряні тривоги, необхідність швидко переходити до укриття, переживання за близьких, нестабільність житлових умов, зміна освітнього середовища та повторювані розлуки.

Особливого значення набуває взаємодія стресових чинників із віковими та індивідуальними особливостями дитини. У ранньому віці механізми самостійної емоційної регуляції перебувають на етапі становлення, тому здатність дитини долати емоційне напруження значною мірою залежить від чутливості дорослого до її потреб, емоційної доступності близького оточення та передбачуваності середовища. У дошкільному віці стресові реакції можуть виявлятися не лише у вербальних повідомленнях про страх чи тривогу, а й у змінах поведінки та комунікативної активності. Зокрема, можливими проявами є уникання контактів, підвищена дратівливість, повторюваність ігрових сюжетів, зниження комунікативної ініціативності, а в окремих випадках – тимчасова втрата або послаблення раніше сформованих навичок самообслуговування та інших адаптивних умінь.

Слід зазначити, що комунікативний розвиток дитини значною мірою залежить від можливостей практикувати мовлення в різних ситуаціях. У повсякденному житті дитина спілкується з батьками, іншими родичами, педагогами, однолітками та незнайомими людьми [2]. Кожне середовище створює різні комунікативні завдання: попросити іграшку, пояснити правила гри, поставити запитання, розповісти про подію, домовитися або відмовитися. За умов тривалого перебування вдома, обмеження прогулянок, припинення роботи дошкільних закладів і скорочення контактів з однолітками кількість таких ситуацій може зменшуватися. Дитина отримує менше можливостей для практики діалогу, чергування реплік, узгодження дій та використання мовлення поза межами знайомого побутового контексту.

Особливо важливим є характер спілкування. Комунікативний досвід визначається не лише кількістю почутих слів, а й тим, наскільки дорослий реагує на ініціативу дитини, підтримує її інтерес, створює паузи для відповіді та допомагає розширювати висловлювання. Навіть коротка взаємодія може мати значну цінність, якщо вона є емоційно безпечною, взаємною та відповідає актуальним можливостям дитини.

Асинхронія розвитку означає нерівномірність формування різних функцій або компонентів однієї функціональної системи. За умов тривалого стресового впливу диспропорції між темпами розвитку окремих функціональних сфер можуть ставати більш вираженими, що виявляється у невідповідності між сформованістю певних мовленнєвих умінь і здатністю використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Зокрема, дитина може зберігати здатність називати знайомі предмети, водночас рідше використовувати слова для вираження прохань або коментування подій; демонструвати розуміння зверненого мовлення, але не відповідати на мовленнєві звернення в незнайомих ситуаціях; успішно виконувати інструкції у звичному домашньому середовищі, проте відчувати труднощі під час дистанційних занять. Такі прояви можуть свідчити про залежність актуального рівня комунікативного функціонування від емоційного стану дитини, особливостей ситуації взаємодії та ступеня її передбачуваності. Отже, асинхронію слід розглядати як характеристику профілю розвитку, що потребує детального опису, а не як самостійний діагноз.

Практичний досвід роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, які проживають у прифронтових регіонах, дає нам підстави стверджувати, що зміни комунікативного функціонування можуть охоплювати різні компоненти мовленнєвої діяльності та міжособистісної взаємодії. На рівні експресивного мовлення такі зміни можуть виявлятися у зменшенні активного словникового запасу, припиненні використання раніше сформованих словосполучень або скороченні довжини спонтанних висловлювань. Зокрема, дитина, яка раніше самостійно вербалізувала свої потреби, звертаючись до дорослого з проханнями,

може частіше використовувати невербальні засоби комунікації, зокрема вказівні жести або супровід дорослого до бажаного предмета чи місця. Водночас для коректної інтерпретації таких змін необхідно з'ясувати, чи зберігається розуміння відповідних лексичних одиниць, чи використовує дитина раніше сформовані мовленнєві конструкції в інших комунікативних ситуаціях і середовищах, а також чи є зниження мовленнєвої активності стійким або залежить від емоційного стану та умов взаємодії.

На рівні комунікативної ініціативи можуть спостерігатися зменшення кількості спонтанних звернень до дорослого, недостатність використання погляду чи жестів для привернення уваги, скорочення спроб поділитися враженнями. Дитина може відповідати на прямі запитання, проте майже не ініціювати спілкування самостійно.

На рівні соціальної взаємодії можливі зменшення участі у спільній грі, уникання знайомих комунікативних ситуацій, зниження готовності до чергування реплік чи спільного виконання дій. Ці прояви не є специфічними для стресу й можуть мати різні пояснення.

На рівні використання засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК) дитина може рідше вказувати на символи, відмовлятися від карток або пристрою, який раніше використовувала, чи потребувати більшої кількості підказок для вибору повідомлення. Передусім необхідно перевірити доступність засобу, зрозумілість символів, зручність позиціонування, наявність потрібних слів і відповідність системи актуальним потребам дитини.

Таким чином, регрес комунікативних функцій слід описувати конкретно: які саме навички змінилися, за яких обставин, у який період і наскільки це вплинуло на повсякденне функціонування дитини. Отже, вплив стресу слід розглядати як одну з можливих складових пояснення змін, а не як універсальну причину всіх випадків регресу.

Список використаних джерел

1. Авер'янова А. В. Дослідження психологічного благополуччя особистості в сучасному освітньому просторі. *Ракурси психологічного благополуччя особистості*. 2017. С. 24–26.
2. Титаренко Т. М. Способи підвищення психологічного благополуччя особистості, що пережила травму. URL: https://msu.edu.ua/psixologiyateoriyaipraktika/titarenko-t-m-sposobi-pidvishhennya-psixologichnogo-blagopoluchchyaosobistosti-shhoperezhila-travmu/ (дата звернення: 20.10.2026).
3. Smit, P., Dyrehrov, E., Yule, U. (2014). Dity ta viina: navchannia tekhnik ztsilennia [Children and War: Teaching Healing Techniques]. Instytut psykhichnoho zdorovia UKU (ukr).

Войцик Ірина Тарасівна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА КОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПЕРЕДУМОВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пізнавальна діяльність дитини молодшого дошкільного віку формується у процесі її активної взаємодії з довкіллям. Перш ніж дитина навчиться усвідомлено порівнювати предмети, встановлювати зв'язки між ними або виконувати завдання за словесною інструкцією, вона набуває досвіду через рух, дотик, спостереження й практичні дії. Саме тому в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями передумов інтелектуальної діяльності важливо враховувати взаємозв'язок сенсомоторних процесів і становлення пізнавальних можливостей. Сенсомоторний розвиток розглядаємо як взаємопов'язане становлення сенсорного сприймання та рухової діяльності, що забезпечує дослідження предметів, орієнтування в просторі й організацію практичних дій.

Його складовими є загальна та дрібна моторика, координація, зорово-моторна взаємодія, розрізнення кольору, форми й величини, просторове орієнтування, планування та послідовне виконання рухів. У повсякденній діяльності ці компоненти діють одночасно. Щоб скласти конструкцію за зразком, дитина має розглянути деталі, обрати потрібні, визначити їхнє розташування, здійснити відповідні рухи та перевірити отриманий результат.

Теоретичним підґрунтям розуміння цих процесів є праці Дж. Айрес, у яких сенсорна інтеграція описується як організація інформації, отриманої через різні сенсорні системи, для забезпечення адаптивної відповіді [1]. З педагогічної позиції це положення привертає увагу до того, як дитина сприймає завдання, добирає спосіб дії та реагує на його результат. Водночас використання сенсорних і рухових вправ на корекційно-розвитковому занятті не слід ототожнювати зі спеціалізованою терапією сенсорної інтеграції за підходом Айрес. У цій роботі йдеться саме про педагогічну організацію предметно-практичної діяльності.

Важливе місце в сенсомоторному розвитку належить зорово-моторній координації. Вона дає змогу узгоджувати сприйняту зором інформацію з рухом руки або всього тіла. Завдяки їй дитина може нанизувати елементи, співвідносити предмет із відповідним отвором, будувати за зразком, відтворювати просторове розташування деталей. У систематичному огляді B. Carsone та співавторів висвітлено значення зорово-моторної інтеграції для діяльності дітей з особливостями розвитку [5]. У педагогічній практиці доцільно добирати такі вправи, у яких точність руху пов’язана зі зрозумілою дитині метою, а не є самоціллю. Важливою також є дрібна моторика. Маніпулюючи невеликими предметами, дитина не тільки вправляє рухи пальців, а й вчиться утримувати умову завдання, розрізняти ознаки об’єктів, дотримуватися певної послідовності. Наприклад, нанизування намистин за кольоровим зразком поєднує точні рухи з добором потрібного елемента, зіставленням і контролем порядку. Якщо змінити лише спосіб руху, не змінюючи пізнавального змісту, завдання може залишатися суто моторним. Натомість включення вибору,

порівняння чи групування перетворює його на засіб комплексної педагогічної підтримки.

У дітей із порушеннями передумов інтелектуальної діяльності можуть спостерігатися труднощі сенсорного розрізнення, координації, просторової організації, наслідування та виконання послідовних дій. Вони виявляються, зокрема, тоді, коли необхідно самостійно зрозуміти інструкцію, вибрати матеріал за певною ознакою або відтворити спосіб дії. Вираженість і поєднання цих труднощів є індивідуальними. Важливо, що недостатня сформованість окремих сенсомоторних навичок сама по собі не визначає рівень інтелектуального розвитку дитини. Пізнавальна діяльність пов'язана також із мовленням, увагою, пам'яттю, мотивацією, досвідом взаємодії та довільною регуляцією.

У дослідженнях І.Омельченко увагу зосереджено на психолого-педагогічних умовах діагностики й формування комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [2]. Цей підхід є важливим для розуміння того, що виконання завдання залежить не лише від сприймання предмета або рухового вміння, а й від можливості дитини прийняти звернення дорослого, зрозуміти вимогу, включитися у спільну діяльність. Тому оцінювання сенсомоторних і пізнавальних умінь доцільно доповнювати спостереженням за взаємодією, реакцією на допомогу та здатністю завершити розпочату дію.

У навчально-методичному посібнику за редакцією В.Засенка та Л.Прохоренко розглянуто навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку з позицій компетентнісного підходу [3]. В корекційній роботі важливо орієнтувати зусилля на застосування набутих способів дії у доступних практичних ситуаціях. Так, уміння розрізняти форму варто формувати не лише шляхом показу геометричних фігур, а й під час добору відповідних деталей, сортування предметів, конструювання та побутових ігор. У такий спосіб сенсорний досвід набуває пізнавального змісту.

Організовуючи заняття, педагог має поступово переходити від спільного виконання до більшої самостійності дитини. Спочатку дорослий демонструє дію, за потреби виконує її разом із дитиною, надалі повний показ замінюється частковою демонстрацією, жестом або короткою вербальною підказкою. При цьому завдання мають відповідати актуальним можливостям дитини, містити зрозумілу мету і передбачати посильне ускладнення. Відсутність успіху може бути пов’язана не тільки зі складністю самого пізнавального завдання, а й із перевантаженням інструкції, недостатньою наочністю чи надмірними моторними вимогами. Практично цінним є поєднання кількох компонентів в одній вправі. Руховий маршрут із вибором потрібного кольору спонукає одночасно координувати рухи та орієнтуватися на задану ознаку. Пошук предмета на дотик із подальшим співвіднесенням зі зразком поєднує тактильне сприймання, порівняння й предметну дію. Конструювання за простим зразком передбачає аналіз просторових відношень, добір елементів та контроль результату. Такий зміст дає змогу працювати не над ізольованою функцією, а над цілісною діяльністю, у якій рух і сприймання допомагають розв’язати пізнавальне завдання.

Для практичного вивчення зазначених положень проведено педагогічне дослідження за участю п’яти дітей віком 3–4 років, які відвідували Центр раннього розвитку «РістОк» у м. Львові. Оцінювання охоплювало 12 ігрових та практичних завдань за трьома критеріями: сенсомоторним (до 15 балів), пізнавально-діяльнісним (до 15 балів) і комунікативно-регуляторним (до 6 балів). На основі первинного обстеження реалізовано шестимісячну корекційно-розвиткову програму: двічі на тиждень по 45 хвилин. Її зміст поєднував сенсорні, рухові та предметно-практичні вправи з виконанням пізнавальних завдань.

Порівняння результатів до і після програми засвідчило зростання середнього загального показника з 20,8 до 25,0 бала із 36 можливих. За сенсомоторним критерієм середнє значення змінилося з 9,0 до 10,6 бала, за пізнавально-діяльнісним – з 8,0 до 9,6 бала, за комунікативно-регуляторним – з

3,8 до 4,8 бала. У дітей спостерігалися точніше виконання предметних дій, краще дотримання простих інструкцій і поступове зменшення потреби в допомозі. Водночас мала кількість учасників і відсутність контрольної групи не дають підстав пов'язувати всі зміни виключно з дією програми.

Отже, сенсомоторний розвиток доцільно розглядати як одну з важливих передумов становлення пізнавальної діяльності дітей молодшого дошкільного віку, але не як її єдиний визначальний чинник. У корекційно-розвитковій роботі найбільш педагогічно змістовними є вправи, у яких сприймання і рух включено до процесів вибору, порівняння, виконання зразка, дотримання інструкції та досягнення практичного результату. Проведене дослідження продемонструвало позитивну динаміку в межах невеликої групи й підтвердило доцільність подальшого вивчення цього напряму.

Список використаних джерел

1. Айрес Е. Дж., Роббінс Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків та спеціалістів / пер. з англ. Т. Колеснік. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 280 с.

2. Омельченко І.М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015.

3. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І. та ін. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Засенка, Л. І. Прохоренко. Київ: Наша друкарня, 2020. 435 с.

4. Прохоренко Л.І., Шевченко В.М., Шевченко Ю.В., Орленко І.М., Соколова Г.Б. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 115 с.

5. Carsone B., Green K., Torrence W., Henry B. Systematic Review of Visual Motor Integration in Children with Developmental Disabilities. Occupational Therapy International. 2021. Vol. 2021. Article 1801196. DOI: 10.1155/2021/1801196.

Воробель Галина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33,
Заслужений працівник освіти України,
Хмельницький, Україна

СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА В УМОВАХ ВІЙНИ: БЕЗПЕЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, НАВЧАННЯ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

Повномасштабна війна в Україні поставила перед вітчизняною системою освіти безпрецедентні виклики, які вимагають негайної трансформації класичних педагогічних підходів. Особливо гостро ці виклики відчуваються у сфері спеціальної освіти, зокрема в сурдопедагогіці. Діти з порушеннями слуху є однією з найбільш вразливих категорій здобувачів освіти, адже їхній психофізичний розвиток, формування самосвідомості та соціальна адаптація напряму залежать від стабільності та специфіки освітнього середовища.

Серед дітей з порушенням психофізичного розвитку значну групу складають діти з порушеннями слуху. Становлення особистості з порушенням слуху, визначення ефективності її функціонування – є важливим для теорії і практики сучасної сурдопедагогіки завданням.

Навчання та виховання осіб з порушеннями слуху є в центрі уваги сурдопедагогіки.

Існування низки невирішених проблем дітей з порушеннями слуху в підлітковому віці, де йдеться про проблеми генези її саморегуляції, і виявлення базових цінностей спеціальної школи для дітей з порушеннями слуху:

- дитиноцентрична спеціальна школа;
- виховання особистості нечуючої дитини з урахуванням найкращих національних і світових традицій і використання УЖМ;
- повага до дитини, надання їй свободи вибору;
- територія довіри та можливостей для постійного розвитку нечуючої дитини;

- розкриття потенціалу кожної нечуючої дитини.

Школи потребують нових підходів і умов під час воєнного стану в країні. Виявлення специфіки та ролі самосвідомості у діяльності дитини з порушеннями слуху та її соціальної адаптації в умовах війни, формування їх як суб'єкта, подолання підліткової кризи, гендерного розвитку та його перебігу в пубертаті потребує розроблення нових технологій у навчальному процесі, прогнозування і допомоги кожній дитині з порушеннями слуху.

У цьому контексті розвиток дитини з порушеннями слуху свідомість та самосвідомість й соціальна адаптація є взаємообумовленими в одному феномені особистісної саморегуляції.

Я була в Європі і ознайомилася з багатьма аспектами їхньої освіти. Сама освіта дітей з порушеннями слуху практична і спрямована на індивідуальні особливості, і не тільки на уроки а на вибір профільних класів після 6 класу.

Тому сучасна сурдопедагогіка повинна формуватися при допомозі інформаційних технологій. Раніше пріоритетом була методика викладання певних предметів, сьогодні під час війни настільки все змінилося, і на першому місці стоїть питання емоційного інтелекту і психічного здоров'я дітей з порушеннями слуху. Важливо дати дитині не тільки знання і впевненість у завтрашньому дні.

Особливий наголос потрібно робити на використання ЖМ, мова жестів полегшує процес комунікації, і безпосереднього пов'язана з соціально – трудовою адаптацією та інтеграцією нечуючих дітей.

Психічний розвиток дитини з порушеннями слуху відбувається у процесі чуттєвого сприймання оточуючого світу.

Необхідність обговорення питання на рівні МОН, за участю директорів шкіл і фахівців у контексті освітніх реформ і реалізації НУШ тоді активізуються всі питання модернізації спеціальної освіти для дітей з порушеннями слуху.

Реформа Нової української школи, що ґрунтується на цінностях дитиноцентризму, розвитку ключових компетентностей та педагогіці

партнерства, набуває особливої трансформації, коли мова йде про спеціальні заклади освіти.

Сучасні діти з порушеннями слуху виставляють у цифрову еру перед сурдопедагогами зовсім інші вимоги.

Тому розвиток критичного мислення учнів з порушеннями слуху є однією з найактуальніших проблем сьогодення.

Школа має передбачити навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, які будуть вміти брати відповідальність за себе, свій колектив, сім'ю.

Школа – є відображенням суспільства, а рівень освіченості людей падає в усьому світі.

Суспільство, яке тільки використовує і нічого не створює це вже проблема суспільства. Хто з батьків читає книги? Ніхто не читає, ніхто не хоче вчитися, ніхто не хоче працювати…

І про яку якість освіти дітей з порушеннями слуху можна говорити. Якщо батьки залучені до освітнього процесу і є активними учасниками.

Батькам потрібно реагувати на виклики часу, потреби домашнього виховання особистості дітей з порушеннями слуху:

- правила безпеки життєдіяльності – як їхати в транспорті;
- усного рахунку – пішки до супермаркету;
- правила етикету;
- поведінка під час воєнної загрози.

Коли я озираючись назад аналізую свою роботу і свій шлях в освіті дітей з порушеннями слуху, я розумію, що моя боротьба за якісну і нову освіту, нові принципи, методики і підходи зрештою змінюють все моє життя і мої найважчі часи присвячені школі стали моєю історією.

Зміст спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху в умовах війни надає можливість вчителю створити ситуацію, яка дозволить спрямувати дитину на критичне оцінювання способів, міркування і прийняття власних рішень в процесі небезпеки, дуже важлива не правильна відповідь, а креативне рішення, і те що

відбувається в цей момент в голові дитини, і як вона мислить, якими компетентностями вона володіє, і як засвоює знання отримані з різних предметів і робить висновки.

Діяльність нашого закладу в умовах війни неможлива без урахування сучасних викликів воєнного стану, і знаходити рішення, щоб навчати та підтримувати дітей з порушеннями слуху, швидко реагувати на зміни ситуації. В умовах війни роль вчителя спеціального закладу безумовно підвищується, зважаючи на кадровий і матеріальний потенціал.

Розвиваються нові напрямки роботи, актуальні методики.

Заклад працює у найскладніших умовах воєнного стану в країні, що стало справжнім викликом для педагогів, оскільки потрібно планувати навчання в укритті за різних умов.

Організація освітнього процесу в укритті Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 базується на забезпеченні безбар'єрного візуального простору. Зважаючи на те, що для нечуючої дитини якість зорового сприйняття є визначальною, в укритті закладу особлива увага приділяється локальному освітленню робочих зон педагогів та учнів для безперешкодного зчитування губ та сприйняття УЖМ. Окрім цього, впроваджуються елементи "мобільного навчання" з використанням індивідуальних цифрових гаджетів

Незважаючи на труднощі нам вдалося організувати освітній процес із дотриманням вимог безпеки в умовах частих тривог (фото), і забезпечити здобуття освіти усіх учасників освітнього процесу що є однією із важливих умов на сучасному етапі та залишається створення комфортного і безпечного.

Ми шукаємо нові підходи до організації роботи під час тривог, передусім йдеться про очне навчання в укритті і проведення повноцінних уроків під час тривоги.

Найбільш важливо сьогодні, що потрібно передбачити на сучасному етапі – це впроваджувати нові методики і напрями роботи, сприйняття адаптації дітей

до нових умов освітнього процесу, надавати їм соціальну і психологічну підтримку під час тривог і створювати комфортне психологічне середовище.

Дуже важливо в період воєнного стану і тривог уважно ставитися до психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу, працювати над подоланням тривожності, стресу у дітей, надавати необхідну психологічну допомогу, створювати комунікацію.

Для якісних змін у роботі спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху потрібно удосконалювати нормативно – правові документи, матеріальну базу, готувати кадри, впроваджувати нові технології з врахуванням воєнного стану, і проводити напрямки роботи з сім'ями де є діти з порушеннями слуху з урахуванням сучасних умов.

В умовах війни недоцільно проводити заходи, які порушують права дітей з порушеннями слуху – закривати школи, вносити зміни в навчальний процес, зменшувати фінансування. Потрібно дотримуватися гасла: «Не робіть для нас без нас».

Підсумовуючи викладене, варто наголосити, що життєдіяльність спеціальної школи в умовах воєнного стану вимагає переходу від класичних дидактичних моделей до гнучких, креативних технологій, орієнтованих на формування особистісної саморегуляції учнів. Практичний досвід доводить, що навчання в укриттях під час повітряних тривог є не просто вимушеним заходом безпеки, а новим специфічним простором для соціально-психологічної підтримки та розвитку критичного мислення нечуючих дітей.

Гладищук Анна Миколаївна,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»
Теофіпольської селищної ради Хмельницького району
Хмельницької області,
Теофіполь, Україна

ВІД ВИСНОВКУ ДО РЕАЛЬНИХ ЗМІН: РОЛЬ ІРЦ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ООП

Сучасна система інклюзивної освіти в Україні переживає важливий етап трансформації. Якщо раніше психолого-медико-педагогічні консультації зосереджувалися переважно на діагнозі та формальному рішенні щодо можливості навчання дитини, то сьогодні інклюзивно-ресурсні центри пропонують якісно інший підхід.

Стан наукового дослідження інклюзивно-ресурсних центрів в Україні характеризується активним пошуком нових моделей їхньої роботи, проте водночас виявляє низку викликів, серед яких кадровий дефіцит, потреба у стандартизації процедур оцінювання та розробці індикаторів якості. У сучасному науковому дискурсі цю проблематику досліджували такі вчені, як Юлія Шевченко, Наталія Бахмат, Світлана Яковлєва, Світлана Миронова, Тетяна Докучина, Олена Дмітрієва, Марія Буйняк, Ірина Марціновська, Світлана Михальська та Оксана Чопік. Їхні праці спрямовані на розробку методик психолого-педагогічної оцінки, удосконалення системи супроводу дітей з особливими освітніми потребами та формування інклюзивної культури у громадах. Таким чином, науковий пошук в Україні перебуває на етапі інтеграції практичних механізмів у діяльність ІРЦ, а дослідження зазначених авторів формують теоретичну й методичну основу для подальшого розвитку інклюзивної освіти.

Мета статті полягає у висвітленні трансформації від психолого-медико-педагогічних консультацій до інклюзивно-ресурсних центрів та обґрунтуванні їхньої ролі у забезпеченні якісної освітньої підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-медико-педагогічні консультації (далі ПМПК) - це постійно діючі діагностико-корекційні установи системи освіти України, які здійснювали комплексне виявлення, облік, діагностичне вивчення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, надавали рекомендації щодо освітніх програм, корекційно-розвиткових занять та соціальної адаптації [3]. Вони функціонували у 2004–2017 рр. як державні установи, що замінили медико-педагогічні комісії, і мали розгалужену мережу на рівні областей, міст та районів . Провідними завданнями психолого-медико-педагогічних консультацій було: виявлення, облік, діагностичне вивчення дітей і підлітків із порушеннями психофізичного розвитку, надання їм індивідуальної педагогічної допомоги, визначення освітньої програми, надання рекомендацій щодо реалізації освітніх завдань і реабілітаційних заходів з метою соціальної і трудової підготовки до самостійного функціонування у соціумі, проведення корекційно-розвиткових занять, консультування батьків та педагогів, просвітницька діяльність серед населення.

Інклюзивно-ресурсні центри (далі ІРЦ) - установи, що утворюється з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу, які розпочали свою діяльність в Україні з 2017 року. [2] Комплексна оцінка - збір та інтерпретація інформації про особливості розвитку особи з метою визначення її особливих освітніх потреб та визначення її освітніх труднощів, розроблення рекомендацій щодо її індивідуальної освітньої траєкторії, модифікації чи адаптації освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей організації надання

психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг. Висновок ІРЦ — це не просто документ, а відправна точка для реальних змін у житті дитини з особливими освітніми потребами. Він стає основою для індивідуальної програми розвитку, для системної співпраці між батьками, педагогами та фахівцями. Таким чином, ІРЦ перетворюють процес оцінки на механізм підтримки, що забезпечує не лише доступ до освіти, а й її якість.

Провідними завданнями ІРЦ відповідно до Постанови КМУ «Про затвердження Положення про роботу інклюзивно-ресурсних центрів» є: проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини яка охоплює кілька напрямів: оцінка фізичного та мовленнєвого розвитку, когнітивної та емоційно-вольової сфери, навчальної діяльності що здійснюється фахівцями (консультантами) ІРЦ – вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, психологом та вчителем-реабілітологом; розроблення рекомендації щодо адаптації/модифікації освітньої програми для дитини з особливими освітніми потребами; надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; участь фахівців (консультантів) ІРЦ у роботі команд психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти; проведення моніторингу динаміки розвитку дитини; надання консультацій та методичної допомоги вчителям і вихователям з питань організації інклюзивного навчання; консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно зарахування до закладів освіти; надання психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами.

Традиційна модель ПМПК була зосереджена переважно на медичному діагнозі та формальному рішенні щодо можливості навчання дитини. Висновок мав характер «дозволу» чи «заборони», без глибокого аналізу освітніх потреб і без довготривалого супроводу. У такій системі батьки та педагоги залишалися

майже поза процесом, а сама дитина отримувала лише документ, а не реальну підтримку.

Сучасні ІРЦ пропонують інший підхід. Вони здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку, яка стає відправною точкою для побудови індивідуальної траєкторії розвитку. [1] Висновок ІРЦ - це не фінал, а початок системної роботи: дитина отримує адаптацію/модифікацію освітньої програми закладу освіти, батьки - консультації та інструменти для підвищення компетентності, педагоги - методичну підтримку й практичні рекомендації.

Таким чином, ключова різниця полягає в тому, що ПМПК давало лише формальний документ, тоді як ІРЦ забезпечує реальні зміни у житті дитини та сім'ї, перетворюючи процес оцінки на механізм якісної освітньої підтримки. Це означає перехід від контролю до партнерства, від формальності до практики.

Інклюзивно-ресурсні центри в Україні виконують системоутворюючу роль у забезпеченні якості інклюзивної освіти, адже вони координують взаємодію між дітьми, батьками, педагогами та закладами освіти. Для системи освіти діяльність ІРЦ означає перехід від моделі контролю до моделі партнерства, де головним стає спільне створення умов для розвитку кожної дитини.

Висновок ІРЦ є лише відправною точкою, а не кінцевою метою. Справжня цінність полягає у тому, як рекомендації перетворюються на конкретні зміни в житті дитини — у навчанні, соціалізації та розвитку самостійності. Ми маємо говорити не про документ, а про процес підтримки, який робить дитину більш впевненою та включеною у спільноту. Лише тоді інклюзія стає реальною практикою, а не формальністю.

Слід пам'ятати, що висновок інклюзивно-ресурсного центру має рекомендаційний характер і не є обов'язковим для виконання закладами освіти чи батьками. Саме батьки приймають остаточне рішення щодо вибору закладу та форми навчання своєї дитини, враховуючи її потреби, можливості та сімейні обставини. Такий підхід підкреслює принцип партнерства між сім'єю та

системою освіти, де ІРЦ виступає радше консультативним органом, ніж контролюючою інстанцією.

Водночас варто зазначити, що інклюзивне навчання не завжди є оптимальним для кожної дитини. У деяких випадках більш ефективними можуть бути індивідуальні або спеціалізовані освітні програми, які краще відповідають рівню розвитку та особливим потребам учня. Саме тому рекомендації ІРЦ мають слугувати орієнтиром, а не жорстким приписом, залишаючи батькам право вибору [2].

Попри значні досягнення у розвитку інклюзивної освіти та створенні інклюзивно-ресурсних центрів, система освіти все ще стикається з низкою викликів. Виклики та перспективи діяльності інклюзивно-ресурсних центрів сьогодні пов’язані з низкою системних проблем та можливостей розвитку. Одним із ключових викликів є недостатня кадрова забезпеченість у регіонах, що ускладнює доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісних послуг. Додатково існує потреба у підвищенні кваліфікації фахівців, адже сучасні підходи до інклюзії вимагають знань у сфері міждисциплінарної взаємодії, використання новітніх методик та технологій. Важливим завданням є також розробка індикаторів якості роботи ІРЦ, які дозволять здійснювати об’єктивний моніторинг ефективності їхньої діяльності та забезпечувати прозорість для громади й системи освіти. Перспективним напрямом розвитку є трансформація ІРЦ у центри розвитку інклюзивної культури громади, де вони виконуватимуть не лише діагностичну та корекційну функцію, а й стануть осередками просвіти, партнерства та підтримки для батьків, педагогів і місцевих органів влади [2].

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку // Інститут спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка, 2022.

2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545 // Офіційний вісник України. – 2017. – № 61. – Ст. 1869.

3. Психолого-медико-педагогічні консультації // Українська електронна енциклопедія освіти. – Режим доступу: https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php (дата звернення: 19.10.2026).

Гладченко Ірина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ОПОР ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Навчання математики учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим та водночас складним завданням спеціальної педагогіки, що зумовлено необхідністю засвоєння абстрактних понять, встановлення логічних зв’язків, виконання послідовних розумових операцій та перенесення засвоєних способів дій у нові ситуації. У старших класах ці труднощі можуть посилюватися під час роботи з дробами, відсотками, формулами, рівняннями, графіками, геометричними поняттями та текстовими задачами. Тому актуальним є пошук таких засобів організації навчання, які не лише полегшують сприйняття математичного матеріалу, а й сприяють формуванню способів самостійної діяльності здобувача освіти.

Одним із таких засобів є візуальна підтримка. У наданих матеріалах візуальні опори визначено як спеціально дібрані педагогом засоби, що подають навчальну інформацію у наочній, структурованій і доступній формі та допомагають учневі виконувати певне навчальне завдання. До них належать схеми, таблиці, алгоритми, малюнки, піктограми, числові прямі, геометричні моделі, картки-підказки, опорні конспекти, графіки, діаграми, кольорове

кодування, покрокові інструкції та цифрові матеріали. Важливо, щоб візуальна опора не дублювала механічно текст підручника, а виділяла головне, структурувала матеріал і демонструвала спосіб виконання дії.

Теоретичне обґрунтування використання візуальних засобів може бути пов'язане з культурно-історичним підходом Л. Виготського, відповідно до якого психічний розвиток і навчання опосередковуються використанням знаків та інших культурних засобів. У праці «Mind in Society» дослідник розглядає роль засобів і знаків у розвитку пізнавальних процесів та взаємозв'язок навчання і розвитку [5]. У контексті спеціальної освіти це дає підстави розглядати візуальну опору як зовнішній засіб організації діяльності, за допомогою якого учень може виконувати складніші дії за підтримки педагога та поступово переходити до самостійного виконання.

Важливими є також положення Дж. Брунера (J. Bruner) щодо різних способів представлення знань. У праці «Toward a Theory of Instruction» автор наголошує на необхідності такої організації навчання, за якої навчальний матеріал структурується і послідовно подається відповідно до можливостей учня [2]. Для математичної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку це особливо актуально, оскільки математичне поняття або правило може засвоюватися через поєднання практичної дії, образного представлення та символічного запису.

Сучасні українські дослідження безпосередньо підтверджують актуальність проблеми візуалізації у спеціальній освіті. Так, Л. Одинченко та Ю. Косенко розглядають технологію візуалізації як засіб підтримки освітньої діяльності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку та звертають увагу на труднощі сприйняття абстрактного навчального матеріалу, значення засобів візуальної підтримки та можливості їх застосування, зокрема під час навчання математики [1]. Автори підкреслюють, що візуалізація може виконувати не лише наочну, а й структурно-організаційну та корекційно-розвиткову функції.

Особливого значення візуальні опори набувають під час розв'язування текстових задач. Для учня з інтелектуальними порушеннями складність часто полягає не у виконанні самої арифметичної дії, а в розумінні умови, виділенні відомих і невідомих величин, встановленні зв'язків між ними та визначенні необхідної послідовності дій. Тому доцільним є використання структурованої схеми: «Що відомо? → Що потрібно знайти? → Схема або короткий запис → Яку дію виконати? → Обчислення → Відповідь». Наприклад, під час розв'язування задачі «У магазині було 45 зошитів. Протягом дня продали 18 зошитів. Скільки зошитів залишилося?» учневі можна запропонувати схему: «Було – 45; продали – 18; залишилося – ?». Далі словесний зміст можна трансформувати у логічну послідовність: «було більше → частину забрали → стало менше → потрібно віднімати». Така організація дозволяє пов'язати текст задачі з математичною дією.

Експериментальне дослідження К. Шериф та Р. Бун (K. Sheriff, R. Boon) безпосередньо стосувалося використання комп'ютерних графічних організаторів під час розв'язування одноетапних текстових математичних задач трьома учнями середньої школи з легкими інтелектуальними порушеннями. Автори повідомили про покращення результатів розв'язування задач під час використання комп'ютерного графічного організатора порівняно з традиційним форматом виконання завдань [4]. Водночас невелика кількість учасників не дає підстав автоматично поширювати ці результати на всіх учнів з інтелектуальними порушеннями, проте дослідження підтверджує перспективність графічної структуризації математичних задач.

Систематичний огляд Г. Каннеллі-Мелоун (H. Cannella-Malone) та співавторів також засвідчив значення візуальної підтримки у навчанні академічних навичок учнів зі значними інтелектуальними порушеннями та порушеннями розвитку. Автори проаналізували 222 статті, що включали 225 експериментів, і встановили, що найбільш поширеними компонентами ефективних навчальних втручань були моделювання, підказки, візуальна

підтримка, часова пролонгація (надання додаткового часу на виконання завдання) та підкріплення [3]. Отже, візуальні засоби доцільно розглядати не ізольовано, а як частину системи педагогічної підтримки.

Під час вивчення арифметичного матеріалу ефективними можуть бути числові прямі, таблиці, схеми та моделі «частина – ціле». Наприклад, при виконанні дій із додатними та від'ємними числами числова пряма дозволяє пов'язати математичну операцію з просторовим переміщенням. Під час роботи з дробами доцільно використовувати сталі графічні позначення чисельника і знаменника, а під час вивчення відсотків – моделі, що демонструють співвідношення частини та цілого. Так, представлення «25 % = 25 із 100 = 1/4» допомагає встановити зв'язок між різними формами математичного запису.

Під час вивчення рівнянь доцільно використовувати покрокові алгоритми. Наприклад, для рівняння x + 7 = 15 учень може працювати за схемою: «знайди невідоме → визнач число, яке додають → відніми його від правої частини → обчисли → перевір». У результаті: x = 15 – 7; x = 8. Аналогічний підхід може використовуватися під час роботи з формулами та геометричними задачами.

Важливим методичним принципом є поступове зменшення обсягу візуальної підтримки. На першому етапі учень може отримувати повний алгоритм із текстовими й графічними підказками. На другому – алгоритм із пропущеними елементами; на третьому – коротку схему з ключовими словами; на четвертому – мінімальну підказку у вигляді символу або окремого слова; на завершальному – виконувати завдання самостійно. Таким чином, візуальна опора має бути не постійною заміною самостійної діяльності, а засобом поступового формування способу дії.

Особливого значення набувають індивідуальні картки-підказки. Вони можуть містити короткий алгоритм, математичне правило, формулу або систему запитань: «Що відомо?», «Що потрібно знайти?», «Яку формулу використати?», «Які числа підставити?», «Чи правильна моя відповідь?». Використання таких

карток дає можливість учневі звертатися до необхідної інформації без постійного втручання педагога та сприяє розвитку самоконтролю.

Під час вивчення геометрії доцільним є поєднання схематичного зображення фігури, її істотних ознак та формули. Наприклад, під час вивчення прямокутника можна одночасно представити його графічну модель, кількість сторін, властивості протилежних сторін і прямих кутів, а формулу площі подати як «S = a × b». У геометричних задачах ефективним може бути алгоритм: «прочитай умову → знайди потрібні величини → накресли фігуру → запиши формулу → підстав числа → обчисли → перевір відповідь».

Візуальні опори доцільно добирати з урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Важливими є простота, чіткість, невеликий обсяг інформації, зрозумілі символи, логічна послідовність і сталість оформлення. Якщо певний колір, знак або графічне позначення має конкретне значення, бажано використовувати його послідовно на різних уроках. Водночас надмірна кількість тексту, кольорів, малюнків і символів може ускладнювати сприймання, тому візуальна опора повинна містити лише ту інформацію, яка безпосередньо потрібна для виконання конкретного завдання.

Отже, використання візуальних опор під час навчання математики учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку створює умови для конкретизації абстрактного змісту, структурування навчальної інформації, засвоєння алгоритмів та організації послідовності математичних дій. Їх ефективність визначається не кількістю наочних засобів, а відповідністю конкретній навчальній меті, доступністю для учня, систематичністю використання та поступовим зменшенням рівня підтримки. Перспективним є поєднання традиційних схем, таблиць, алгоритмів і карток-підказок із цифровими засобами візуалізації. Водночас основною метою залишається не спрощення окремого завдання, а формування в учня способів самостійної математичної діяльності та можливості застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Одинченко Л., Косенко Ю. Технологія візуалізації в навчанні учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 5. С. 91-99. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i5-011

2. Bruner J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1966. 176 p.

3. Cannella-Malone H. I., Dueker S. A., Barczak M. A., Brock M. E. Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2021. Vol. 25, Issue 3. P. 387-404. https://doi.org/10.1177/1744629519895387

4. Sheriff K. A., Boon R. T. Effects of computer-based graphic organizers to solve one-step word problems for middle school students with mild intellectual disability: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*. 2014. Vol. 35, Issue 8. P. 1828-1837. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302128

5. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* / ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

Гладченко Ірина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна
Чеботарьова Олена Валентинівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна
Супрун Дар'я Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
Київ, Україна
Супрун Микола Олексійович,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова,
Миколаїв, Україна

НАШІ ВЧИТЕЛІ: ПРОФЕСОР ІВАН ГАВРИЛОВИЧ ЄРЕМЕНКО

(до 110-річчя із дня народження)



Виступаючи у квітні 2001 року на конференції присвяченій 85 річчю із дня народження нашого Вчителя академік Віктор Миколайович Синьов зазначив, що розвиток олігофренопедагогіки XX століття визначається трьома такими постатями як Олексій Миколайович Грабаров, Григорій Митрофанович Дульнєв та Іван Гаврилович Єременко. Дійсно, в історії вітчизняної та

світової педагогіки ХХ ст. є не так багато імен, про яких можна із упевненістю стверджувати, що це Постаті світового наукового рівня. Українська загальна та спеціальна психолого-педагогічна наука має всі підстави заявляти про наявність саме таких імен, насамперед, йдеться про доктора педагогічних наук, професора Івана Гавриловича Єременка.

Іван Гаврилович Єременко (1916-2002) – видатний вітчизняний учений у галузі спеціальної педагогіки та психології, доктор педагогічних наук, професор народився 19 квітня 1916 року на Сумщині в селищі Миропілля. У1938 році закінчив Полтавський педагогічний інститут. Гвардії капітан І. Г. Єременко був активним учасником визволення Батьківщини від фашистських загарбників. Його бойовий шлях проліг в окопах Ленінградського фронту. Він є кавалером багатьох бойових державних нагород, серед яких ордени «Червоної зірки» та «Вітчизняної війни II ступеня». У 1952 році після захисту кандидатської дисертації «Роль особистого прикладу вчителя у вихованні» (науковий керівник професор М.М. Грищенко) він майже 30 років керував відділом дефектології та лабораторією олігофренопедагогіки НДІ педагогіки України. У 1967 році Вчений блискуче захистив докторську дисертацію «Організація навчальної діяльності учнів допоміжної школи на основі підвищення їхньої пізнавальної активності», що стала знаковою науковою подією в міжнародній дефектології [6]. Останні роки життя працював головним науковим співробітником рідної лабораторії олігофренопедагогіки Інституту дефектології АПН України. Був редактором всеукраїнського науково-методичного збірника «Питання дефектології».

І. Г. Єременко – автор понад ста класичних наукових та науково-методичних праць із різних галузей спеціальної психолого-педагогічної науки, серед яких підручники та навчальні посібники для вищих навчальних закладів дефектологічної освіти, підручники для спеціальних шкіл, монографії, методичні рекомендації.

Переступив межу Вічності І. Г. Єременко 23 липня 2002 року, спочиває на Байковому кладовищі у м. Києві.

Насамперед, необхідно зазначити, що діапазон наукових інтересів І. Г. Єременка напрочуд широкий, але в першу чергу він реалізувався як видатний олігофренопедагог і, зокрема, олігофренодидакт.

Багато уваги вчений приділяв підготовці науково-педагогічних кадрів. До його наукової школи належить ціла когорта провідних вчених. Йо учнями є доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України Володимир Іванович Бондар та доктор педагогічних наук, професор Микола Опанасович Козленко. Знані науковці різних педагогічних закладів освіти та наукових установ майже всіх країн колишнього СРСР: Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова, Л.С. Стожок, В. Є. Турчинська, Н. П. Кравець, С.Ф. Ніколаєв та ще ціла когорта інших відомих вітчизняних вчених.

І. Г. Еременко завжди сповідував істинні принципи гуманізму та людинознавства, на яких базується дефектологічна наука. Він продовжив розвивати ідеї своїх вчителв О. М. Граборова та М. М. Грищенка стосовно вивчення природи дефекту розумово відсталого учня та дидактичного забезпечення корекційно-виховного процесу допоміжної школи (чинна термінологія зазначеного періоду).

Творчий доробок професора І. Г. Єременка досить вагомий. Серед його робіт насамперед необхідно назвати ті, що стали класичними працями. До них у першу чергу відносяться: «Олігофренопедагогіка», «Дидактичні основи уроку у допоміжній школі», «Пізнавальні можливості учнів допоміжної школи» та ін. [2; 3; 4; 5: 6; 7;8 та ін.].

Серед вагомих здобутків наукової школи вченого особливе місце цілком заслужено належить дослідженню й запровадженню у широку практику роботи допоміжних шкіл України диференційованого навчання.

Зазначимо, що класифікація розумової відсталості (тогочасна термінологія), яка була розроблена М. С. Певзнер, зводилася до механічного (формального) розподілу учнів класу. Саме тому науковий колектив під керівництвом

І. Г. Єременка на межі 70-х років розпочав пошук більш ефективних методів поділу учнів за їх інтелектуальними можливостями.

Згідно із результатами цих довготривалих експериментальних досліджень в кожній школі відповідно до ступеню розвитку пізнавального потенціалу учні були розподілені у класи «А» і «Б» (I та II відділення). Основними критеріями даного розподілу стали рухливість нервових процесів, розумова працездатність, готовність до навчання, продуктивність окремих видів навчальної діяльності. Означені критерії були покладені в основу даної типології.

Подібна широкомасштабна науково-експериментальна програми вимагала ґрунтовної розробки методологічних засад та цілого комплексу науково-методичного забезпечення роботи шкіл у нових навчальних умовах. Реалізація проекту стала можливою завдяки дотриманню чіткої послідовності в організації та реалізації диференційованого навчання. На думку його авторів воно має обов'язково враховувати: диференційовану, корекційно-спрямовану пропедевтику; типові відмінності у життєвому досвіді, у рівні знань і готовності учнів до навчання; перспективне орієнтування на потенційні можливості учнів; поєднання диференційованого та індивідуального підходу в процесі навчання; диференційований підхід в організації пізнавальних дій учнів.

З метою ефективного впровадження цих теоретичних розробок у педагогічну практику була видана низка науково-методичної літератури (навчальні посібники, навчальні програми, методичні рекомендації) [1-8].

Як вже зазначалося, найбільш значущим є внесок І. Г. Єременка у олігофренодидактику, зокрема у розвиток теорії уроку, як основної форми організації навчальної діяльності учнів спеціальної школи. Вчений зазначав, що формування здібностей та вмінь, що необхідні для активної участі в процесі навчання, відбувається в учнів не довільно, не шляхом спроб та помилок, а під керівництвом та регулюючим впливом педагога.

Розробка Вченим методологічних засад вітчизняної дефектологічної науки і на сьогодні залишається визначальним орієнтиром розвитку всіх галузей спеціальної психолого-педагогічної науки і практики.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л. С., Єременко І. Г., Турчинська В. Є., Мерсіянова Г. М. Методичні рекомендації з питань запровадження диференційованого навчання в допоміжних школах. К.: КМІУВ, 1980. 39 с.

2. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К.: Вища школа, 1985. 328 с.

3. Еременко И. Г. Дидактические основы урока во вспомогательной школе. К.: Рад. школа, 1966. 129 с.

4. Еременко И. Г. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе. Ч. 1. К.: Пед. общество УССР,1972. 110 с.

5. Еременко И. Г. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе. Ч. 2 К.: Рад. школа, 1975. 82 с.

6. Еременко И. Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 03 / НИИ Дефектологии АПН СССР. – М.: 1967. 66 с.

7. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. К.: Рад. школа, 1972. 130 с.

8. Основы специальной дидактики / Под ред. И. Г. Еременко. К.: Рад. школа, 1975. 309 с.

Головик Наталія Дмитрівна,

Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,

Теребовля, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО ТА ТЯЖКОГО СТУПЕНІВ

Сьогодні я хочу поділитися власним досвідом роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та розповісти про використання інноваційних

технологій і сучасних засобів навчання учнів з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів.

Працюючи вчителькою у Теребовлянськогому навчально-реабілітаційному центрі, я щодня переконуюся, що навчання таких дітей потребує особливого підходу, терпіння, наполегливості та постійного пошуку ефективних методів роботи. Кожна дитина має власні можливості, темп засвоєння матеріалу, інтереси та потреби. У роботі з такими учнями я розумію, що звичайного пояснення навчального матеріалу часто недостатньо. Дітям необхідно побачити предмет, потримати його в руках, виконати певну дію. Саме тому важливе місце в моїй роботі посідають наочність, практична діяльність, ігрові методи.

У своїй роботі використовую інтерактивні, ігрові та комп'ютерні технології, адаптуючи їх до можливостей і потреб кожного учня.

Інтерактивні технології. Залежно від індивідуальних можливостей дітей застосовую такі методи, як «Робота в парах», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Асоціативний кущ», «Мозковий штурм», «Метод піраміди», «Криголами», «Заскли віконечко».

Наприклад, під час роботи з методом «Мікрофон» учень може назвати предмет, показати відповідну картинку або відповісти на запитання за допомогою жесту чи картки. Метод «Незакінчене речення» допомагає доповнювати прості фрази словами або вибирати відповідне зображення. За допомогою «Асоціативного куща» діти добирають картинки, пов'язані з певною темою, наприклад «Тварини», «Овочі», «Пори року». Метод «Заскли віконечко» можна використовувати для впізнавання предметів, добору відповідних зображень і закріплення вивченого матеріалу.

Ці методи дають змогу залучати дітей до спільної діяльності, розвивати увагу, комунікативні навички, уміння робити вибір і взаємодіяти з іншими. Водночас я враховую, що не всі інтерактивні методи однаково доступні кожній

дитині, тому спрощую інструкції, використовую наочність і за потреби надаю допомогу.

Важливе місце в моїй роботі посідають ігрові технології, зокрема LEGO-технології, використання паличок Кюїзенера та дидактичні ігри.

За допомогою конструктора LEGO учні складають прості конструкції за зразком, добирають деталі за кольором і формою, розвивають дрібну моторику, увагу та просторове сприймання.

Палички Кюїзенера використовую під час формування елементарних математичних уявлень. Учні вчаться розрізняти кольори й довжину паличок, порівнювати їх, групувати за певною ознакою, співвідносити кількість із числом та виконувати доступні завдання на лічбу.

Також використовую дидактичні ігри «Знайди пару», «Що зайве?», «Знайди такий самий предмет», «Відгадай за малюнком», «Назви колір», «Порахуй предмети». Завдання добираю відповідно до можливостей дітей: хтось називає предмет, хтось показує його на картці, а хтось обирає правильну відповідь із двох запропонованих варіантів.

Комп’ютерні технології. Важливе місце в освітньому процесі посідають комп’ютер, навчальні презентації, короткі відео та інтерактивні завдання. Вони допомагають урізноманітнювати уроки, привертати увагу дітей і подавати навчальний матеріал у доступній та цікавій формі.

Отже, поєднання різних освітніх технологій дає змогу урізноманітнювати навчання, підтримувати інтерес дітей, розвивати їхні пізнавальні та комунікативні можливості й формувати доступні практичні навички [1,2]. Найважливішим для мене залишається правильний добір методів відповідно до індивідуальних потреб кожного учня.

У роботі з учнями, які мають інтелектуальні порушення помірного та тяжкого ступенів, я враховую особливості їхнього пізнавального розвитку, рівень сформованості мовлення, уваги, пам’яті, мислення та дрібної моторики.

Для деяких дітей складними є розуміння усних інструкцій, запам’ятовування послідовності дій, виконання письмових завдань і перенесення засвоєних знань у нові ситуації. Частина учнів потребує постійної допомоги дорослого, багаторазового повторення та використання додаткових засобів підтримки.

Вважаю, що головне завдання вчителя — не вимагати від усіх однакових результатів, а створювати умови, за яких кожна дитина зможе досягти свого успіху.

Тому під час планування уроків я намагаюся добирати завдання, які відповідають індивідуальним можливостям кожного учня. Для мене важливо, щоб дитина могла брати участь у навчальному процесі розуміла що від неї очікують і відчувала радість від власних досягнень

Одним із важливих напрямів моєї роботи є використання візуальної підтримки. Для учнів, яким важко сприймати інформацію лише на слух, зображення, фотографії, піктограми та предметні картки стають важливими помічниками в навчанні.

На уроках я використовую малюнки, картки із зображеннями предметів, цифр, букв, кольорів, тварин, овочів і фруктів. За допомогою таких матеріалів учні вчаться розпізнавати предмети, співвідносити зображення з реальними об’єктами, знаходити однакові картинки та виконувати доступні завдання.

Наприклад, під час уроків української мови та читання я використовую предметні малюнки, картки з буквами й складами, допомагаю учням співвідносити зображення зі словами. Залежно від можливостей дитини завдання може полягати у впізнаванні букви, виборі відповідної картинки, складанні слова або читанні доступного матеріалу.

На уроках математики застосовую лічильний матеріал, великі картки з цифрами, геометричні фігури та предмети для практичної лічби. Учні можуть рахувати іграшки, олівці, кубики, порівнювати кількість предметів і розрізняти геометричні форми.

Такий підхід допомагає зробити навчальний матеріал конкретним, зрозумілим і доступним.

Важливе місце в моїй роботі посідають інформаційно-комунікаційні технології. Комп'ютер, планшет, навчальні презентації, короткі відео та інтерактивні завдання дають змогу урізноманітнювати уроки й підтримувати інтерес дітей.

Під час підготовки до занять я добираю наочний матеріал, створюю презентації, використовую зображення та навчальні відео відповідно до теми уроку.

Наприклад, під час вивчення теми «Тварини» учні розглядають зображення тварин, слухають звуки, співвідносять тварину з відповідною картинкою. Під час вивчення кольорів можуть знаходити на екрані предмети заданого кольору, а на уроках математики — вибирати потрібну цифру або рахувати зображені предмети.

Завдання я намагаюся робити короткими, зрозумілими та доступними для сприймання. Водночас цифрові засоби використовую як доповнення до практичної діяльності, адже для моїх учнів важливо не лише побачити зображення, а й попрацювати з реальними предметами.

Особливо ефективним у роботі з моїми учнями є навчання через практичні дії. Діти краще засвоюють матеріал, коли можуть самостійно або за допомогою дорослого виконати конкретне завдання.

На уроках я використовую конструктори, кубики, сортери, пазли, предметні набори, матеріали для малювання, ліплення та аплікації.

Під час сортування предметів за кольором, формою чи розміром учні розвивають увагу, зорове сприймання, мислення та координацію рухів. Робота з пластиліном, олівцями, папером і різними матеріалами сприяє розвитку дрібної моторики.

На заняттях із соціально-побутового орієнтування важливе місце відводжу формуванню практичних навичок: розпізнаванню предметів побуту, правил

особистої гігієни, догляду за власними речами та дотриманню правил безпечної поведінки.

Я переконана, що знання, які дитина може застосувати в повсякденному житті, мають особливу цінність.

У роботі з учнями я приділяю значну увагу поетапному виконанню завдань. Якщо дитині складно виконати дію самостійно, я розділяю її на декілька простих етапів, демонструю послідовність виконання та за потреби надаю допомогу.

Наприклад, під час письмових завдань один учень може самостійно написати цифру або букву, іншому необхідно запропонувати зразок для обведення, а третьому — допомогти правильно розташувати руку та спрямувати рух.

Так само під час виконання математичних завдань одним учням пропоную самостійно порахувати предмети, іншим — співвіднести кількість предметів із цифрою, а комусь — вибрати правильну відповідь із двох запропонованих варіантів.

Я намагаюся не поспішати з переходом до складніших завдань. Якщо дитині потрібне повторення, ми повертаємося до попереднього матеріалу, закріплюємо вміння та поступово рухаємося далі.

Ігрова діяльність є важливою складовою навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Через гру учні краще сприймають навчальні завдання, охочіше взаємодіють із педагогом і поступово засвоюють нові вміння.

У своїй роботі я використовую дидактичні ігри «Знайди пару», «Що зайве?», «Знайди такий самий предмет», «Відгадай за малюнком», «Назви колір», «Порахуй предмети».

Завдання можна змінювати залежно від можливостей учнів. Наприклад, одна дитина називає зображений предмет, інша показує його на картці, а ще одна вибирає потрібний предмет серед кількох запропонованих.

Під час таких занять учні розвивають увагу, пам’ять, сприймання, мислення та комунікативні навички.

Не менш важливим є позитивне емоційне підкріплення. Я намагаюся підтримувати дітей добрим словом, похвалою та увагою до кожного їхнього досягнення.

Навіть невеликий успіх може стати важливим кроком уперед. Саме тому важливо помічати зусилля дитини, а не лише кінцевий результат.

Одним із важливих завдань моєї роботи є розвиток комунікації. Деякі учні можуть висловлювати свої думки словами, інші спілкуються за допомогою окремих слів, жестів, вказівних рухів або зображень.

Тому я намагаюся створювати ситуації, у яких кожна дитина має можливість повідомити про свої потреби, зробити вибір, відповісти на запитання або звернутися по допомогу доступним для неї способом.

Для цього використовую предметні картинки, картки з позначеннями «так», «ні», «хочу», «не хочу», «допоможи», «відпочити», а також зображення предметів і видів діяльності.

Наприклад, під час уроку учень може вибрати, яким олівцем малювати, яку картинку розглядати або з яким матеріалом працювати. Такі ситуації допомагають розвивати комунікативні навички та формувати вміння робити вибір.

Вважаю, що кожна дитина повинна мати можливість бути почутою, навіть якщо вона не може висловити свої бажання за допомогою усного мовлення.

Особливу увагу приділяю розвитку навичок самообслуговування, особистої гігієни, безпечної поведінки, підтримання порядку та виконання доступних доручень. Для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів важливо навчатися через конкретні дії, багаторазове повторення та наочні зразки.

У своїй роботі використовую візуальні підказки, картки PECS і послідовності малюнків, які допомагають дітям краще розуміти інструкції та

діяти відповідно до них. Наприклад, після завершення заняття дитина вчиться складати олівці, прибирати навчальні матеріали та класти зошит у портфель. Якщо виконати всю послідовність дій складно, ми розбиваємо її на окремі, зрозумілі кроки.

Важливо, щоб сформована навичка переносилася з уроку в повсякденне життя. Тому я закріплюємо її в різних ситуаціях, поступово заохочуючи дитину до самостійності.

Підсумовуючи свій досвід роботи, хочу зазначити, що використання інноваційних технологій і сучасних засобів навчання допомагає зробити освітній і виховний процес доступнішим, цікавішим і результативнішим для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів.

У своїй роботі я переконуюся, що найкращі результати дає поєднання наочності, практичної діяльності, ігрових методів, цифрових засобів, поетапного навчання та індивідуальної підтримки.

*Для мене як учительки дітей з особливими освітніми потребами важливо, щоб кожен учень відчував себе успішним, потрібним і прийнятим***.**

Моє завдання — допомогти кожній дитині розкрити свої можливості, набути життєво необхідних умінь, розвивати самостійність і впевненіше взаємодіяти з навколишнім світом.

Адже в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами немає незначних досягнень. Кожне нове слово, кожна самостійно виконана дія, кожна спроба зробити вибір — це важливий результат спільної праці педагога, дитини та її родини.

Вірю, що поєднання сучасних освітніх технологій, професійності педагога й щирого ставлення до кожної дитини допомагає створювати умови, у яких кожен учень може навчатися, розвиватися та досягати власних успіхів.

Горбатюк Олена Леонідівна,
доктор філософії зі спеціальної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна
Рожкова Ксенія Миколаївна,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток комунікативної компетентності є важливою складовою соціалізації та успішної адаптації дитини до освітнього середовища, особливо в молодшому шкільному віці. У дітей з розладами аутистичного спектру формування комунікативної компетентності може ускладнюватися специфічними особливостями соціальної взаємодії, використання вербальних і невербальних засобів комунікації, розуміння комунікативних намірів та підтримання діалогу. Зазначені особливості зумовлюють потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі та створенні відповідних умов для розвитку комунікативних умінь у процесі навчання. Водночас актуальним залишається визначення ефективних підходів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів з розладами аутистичного спектру з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх потреб.

Проблема розвитку дітей з розладами аутистичного спектру та забезпечення їхньої успішної адаптації до освітнього середовища посідає важливе місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Д. П. Боровець розглядає особливості адаптації дітей з РАС в умовах інклюзивного середовища, акцентуючи увагу на необхідності комплексного психолого-педагогічного супроводу [1].

Педагогічні аспекти навчання дітей з розладами аутистичного спектру висвітлено у дослідженні В. В. Вдовенко, І. М. Мойсеєнко та І. П. Марціновської, де розкрито специфіку організації освітнього процесу з урахуванням особливостей дітей з РАС [2].

А. І. Іваненко, І. В. Дмитрієва та К. Ямполець досліджують розвиток навички імітації у дітей із РАС дошкільного віку в контексті поведінкового підходу, що має значення для формування передумов подальшої соціальної та комунікативної взаємодії [3].

Особливості формування комунікативних навичок у дітей з РАС висвітлено в праці М. М. Кононової та Д. В. Єланської, у якій представлено підходи до розвитку комунікативної сфери дітей старшого дошкільного віку [4].

І. П. Марціновська акцентує увагу на технологіях корекційної та розвивальної роботи з дітьми з РАС, підкреслюючи значення системного використання спеціально організованих педагогічних засобів [5].

Аналіз зазначених праць засвідчує, що розвиток комунікативної сфери дітей з РАС потребує врахування їхніх індивідуальних особливостей, рівня сформованості мовлення, соціальної взаємодії та способів комунікативної поведінки. Водночас потребує подальшого вивчення специфіка розвитку комунікативної компетентності саме у молодших школярів з РАС з урахуванням вимог сучасного інклюзивного освітнього середовища.

Комунікативна компетентність є важливою складовою особистісного розвитку дитини та визначає можливості її включення у систему соціальних взаємин, освітню діяльність і спільну діяльність з однолітками та дорослими. У молодшому шкільному віці її значення посилюється у зв’язку з розширенням соціального середовища дитини, ускладненням змісту навчальної діяльності,

необхідністю дотримання правил взаємодії та самостійного використання різних способів комунікації.

Для дітей з розладами аутистичного спектру розвиток комунікативної компетентності набуває особливої значущості, оскільки труднощі соціальної взаємодії та комунікації можуть впливати на процес засвоєння навчального матеріалу, встановлення контактів, участь у спільній діяльності та адаптацію до освітнього середовища [1; 2]. Комунікативна компетентність у цьому контексті доцільно розглядати не лише як сукупність мовленнєвих умінь, а як комплексну характеристику, що охоплює здатність ініціювати та підтримувати взаємодію, розуміти комунікативні наміри співрозмовника, добирати адекватні засоби вираження власних потреб і думок, реагувати на комунікативні ситуації та дотримуватися соціальних норм спілкування. Її становлення передбачає взаємопов'язаний розвиток вербальних, невербальних, соціальних і когнітивних компонентів комунікації. Специфіка розвитку зазначених компонентів у дітей з РАС зумовлює необхідність диференційованого підходу до організації психолого-педагогічної підтримки та врахування індивідуального рівня сформованості комунікативних можливостей.

Однією з характерних особливостей комунікативного розвитку дітей з РАС є неоднорідність проявів комунікативних труднощів. В одних дітей може спостерігатися обмежене використання мовлення або його відсутність, тоді як в інших мовлення є формально достатньо розвиненим, але його використання у соціальній взаємодії залишається недостатньо ефективним.

Важливим механізмом розвитку комунікативної компетентності є формування здатності до наслідування та спільної діяльності. Розвиток навички імітації розглядається як одна з передумов засвоєння нових моделей поведінки та взаємодії, оскільки наслідування дає дитині можливість спостерігати за діями іншої людини, відтворювати їх і поступово включатися у спільну діяльність [3]. У шкільному віці зазначений механізм може реалізовуватися під час виконання парних і групових завдань, рольових вправ, моделювання життєвих ситуацій та

організації спільних ігор. При цьому важливо поступово ускладнювати комунікативні завдання: від простого реагування на звернення до самостійного ініціювання контакту, підтримання діалогу та використання комунікативних стратегій у змінних ситуаціях.

Значне місце у розвитку комунікативної компетентності посідає формування комунікативних навичок як системи практичних способів взаємодії. Педагогічна робота має бути спрямована на розвиток уміння слухати співрозмовника, звертатися до нього, відповідати на запитання, ставити власні запитання, підтримувати тему розмови, дотримуватися черговості реплік, використовувати відповідні форми звертання та завершувати комунікативну взаємодію. Поряд із вербальними засобами необхідно розвивати розуміння та використання невербальних компонентів комунікації, зокрема жестів, міміки, погляду, інтонації та пози. Комплексне формування таких умінь сприяє підвищенню ефективності соціальної взаємодії та розширенню комунікативної самостійності дитини.

Особливе значення має створення передбачуваного й структурованого комунікативного середовища. Чіткість інструкцій, візуальна підтримка, послідовність виконання завдань, використання зрозумілих правил та повторюваних моделей взаємодії можуть полегшувати розуміння комунікативної ситуації та знижувати труднощі, пов’язані з її непередбачуваністю. Водночас структурованість не повинна обмежувати можливості дитини для самостійної комунікативної ініціативи. Навпаки, поступове розширення ситуацій спілкування має сприяти перенесенню сформованих умінь із навчальних вправ у природні умови повсякденної взаємодії. У цьому аспекті корекційна та розвивальна робота має передбачати використання системи взаємопов’язаних педагогічних засобів, спрямованих на розвиток соціальної, комунікативної та поведінкової сфер [5].

Важливою умовою розвитку комунікативної компетентності є також організація взаємодії з однолітками. Комунікація з ровесниками створює

ситуації, у яких дитина має не лише реагувати на дорослого, а й самостійно враховувати позицію іншого учасника взаємодії, домовлятися, чекати своєї черги, приймати правила спільної діяльності та адаптувати власну поведінку до змін ситуації. Саме тому інклюзивне освітнє середовище може створювати додаткові можливості для практичного застосування сформованих комунікативних умінь за умови належної організації взаємодії та психолого-педагогічного супроводу [1].

Теоретичний аналіз засвідчив, що розвиток комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру молодшого шкільного віку є комплексним процесом, який охоплює формування вербальних і невербальних засобів спілкування, комунікативної ініціативи, навичок соціальної взаємодії та здатності використовувати набуті вміння у різних ситуаціях. Ефективність цього процесу забезпечується врахуванням індивідуальних комунікативних можливостей дитини, систематичністю психолого-педагогічного супроводу та створенням структурованого й підтримувального освітнього середовища.

Список літературних джерел

1. Боровець Д.П. Адаптація дітей з РСА та інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного середовища. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти:* матеріали III Всеукраїнської науковопрактичної конференції з міжнародною участю 7 листопада 2025 р. Кам’янецьПодільський : Кам’янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. С. 48–51. URL: https://kafkorped.kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2025/12/tezy_2025.pdf

2. Вдовенко В.В., Мойсеєнко І.М., Марціновська І.П. Особливості навчання дітей з аутизмом: педагогічний вимір. *Вісник науки і освіти.* 2023. Вип. № 11 (17). С. 557–570.

3. Іваненко А., Дмитрієва І., Ямполець К. Особливості розвитку навички імітації у дітей із розладами аутистичного спектра дошкільного віку у контексті поведінкового підходу. *Гуманізація навчальновиховного процесу: збірник наукових праць.* 2024. № 1 (105). С. 225–235.

4. Кононова М.М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчальнометодичний посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.

5. Марціновська І.П. Технології корекційної та розвивальної роботи з дітьми, що мають порушення спектру аутизму. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61. Т.2. С. 64–68.

Горішна Надія Мирославівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ГРОМАДІ: ВІД РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Значну частину дитячого населення України становлять діти з інвалідністю та особливими освітніми потребами (ООП). У 2024/2025 навчальному році у спеціальних закладах загальної середньої освіти навчалося 33 186 учнів. 43 601 дитина відвідувала спеціальні групи у закладах дошкільної освіти, 13 132 – інклюзивні групи. Інклюзивні класи відвідувало 47 322 учні з ООП [2]. Дані Державної служби України у справах дітей чисельність дітей з інвалідністю в Україні у 2025 році становила близько 231 тис. осіб [1]. Зростання чисельності осіб з інвалідністю визначено одним із демографічних і соціальних викликів у Стратегії демографічного розвитку України на період до 2040 року [4]. За цих умов особливого значення набуває розвиток доступної та узгодженої системи підтримки дітей і сімей на рівні територіальних громад.

Важливим чинником забезпечення участі дітей з інвалідністю та ООП в освітньому процесі та суспільному житті є забезпечення ефективною

комплексною підтримкою відповідно до їхніх потреб. В умовах війни потреби дітей та їхніх сімей у допомозі зростають, їх спектр розширюється, а доступ до необхідних послуг ускладнюється.

Основу послідовної неперервної системи підтримки дітей та їхніх сімей на рівні територіальної громади забезпечують послуги раннього втручання, денного догляду дітей з інвалідністю підгрупи А та супроводу під час інклюзивного навчання. Раннє втручання передбачає міждисциплінарну сімейно-центровану підтримку дітей раннього віку з порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення. Денний догляд забезпечує допомогу в повсякденній діяльності й розвиток необхідних навичок, а супровід під час інклюзивного навчання – індивідуальну допомогу дитині у самообслуговуванні, пересуванні та інших діях під час перебування в закладі освіти. Зважаючи на значення цих послуг для підтримки дітей та їхніх сімей важливим є вивчення не лише їх доступності, але й умов, які впливають на їхній розвиток та організацію.

Метою дослідження було проаналізувати доступність послуг раннього втручання, денного догляду дітей з інвалідністю підгрупи А та супроводу під час інклюзивного навчання у територіальних громадах в умовах війни, а також визначити основні чинники, які обмежують їх впровадження та подальший розвиток.

Методологічну основу дослідження становили підхід, заснований на правах людини, та біопсихосоціальна модель інвалідності. Дослідження також опиралося на принципи недискримінації, рівних можливостей і доступності послуг для дітей з інвалідністю та ООП та положення сімейно-центрованого підходу, що передбачає активну участь сім’ї у процесі допомоги.

Дослідження проводилося у 2024-2025 роках у 16 територіальних громадах Львівської, Волинської та Закарпатської областей у межах проєкту «Підвищення потенціалу громад для забезпечення інтегрованих соціальних послуг вразливим дітям у Львівській, Волинській, Закарпатській областях», що реалізовувався за підтримки ЮНІСЕФ у партнерстві з благодійною установою «Навчально-

реабілітаційний центр «Джерело»». Дизайн дослідження передбачав повторні поперечні зрізи із застосуванням кількісних і якісних методів, що дало змогу порівняти доступність послуг та простежити зміни в їх розвитку.

Кількісний компонент дослідження передбачав картування соціальних, освітніх і медичних послуг, доступних сім'ям із дітьми за місцем проживання та аналіз адміністративних даних щодо наявності соціальних послуг, зібраних відповідно до Порядку визначення потреб населення у соціальних послугах [3]. Якісний компонент охоплював фокус-групові дискусії з батьками дітей з інвалідністю та ООП, а також напівструктуровані онлайн-інтерв'ю з представниками органів місцевого самоврядування та надавачів послуг.

За результатами дослідження 2024 року виявлено суттєву невідповідність між потребою у послугах та їх доступністю у громадах. Із 16 громад послуга раннього втручання надавалася лише у 4, денного догляду дітей з інвалідністю підгрупи А – у 5, супроводу під час інклюзивного навчання – у 3. Результати фокус-групових дискусій засвідчили низький рівень задоволеності батьків відповідністю наявних послуг потребам їхніх дітей. Серед основних бар'єрів доступу до підтримки вони зазначали територіальну віддаленість надавачів послуг, відсутність доступного транспорту, архітектурну недоступність будівель, нестачу кваліфікованих фахівців та недостатню поінформованість про послуги та умови їх отримання.

Повторне дослідження 2025 року засвідчило позитивні зміни в розвитку послуг. Найбільші зрушення відбулися у впровадженні послуги денного догляду дітей з інвалідністю: кількість громад, у яких надавалася ця послуга, зросла з 5 до 12. Зокрема, послугу було впроваджено у Луцькій, Горохівській, Зимнівській, Нововолинській, Стрийській, Ходорівській та Новороздільській громадах. Водночас у 7-ми громадах було ухвалено рішення про запровадження послуги раннього втручання, у 2-х – Самбірській та Новороздільській – про її подальший розвиток. У Львівській громаді було створено нову команду раннього втручання. У Стрийській та Рудківській громадах було запроваджено соціальну послугу

супроводу під час інклюзивного навчання. Для зменшення соціальної ізоляції батьків, зміцнення їхніх особистісних ресурсів, формування неформальних мереж підтримки у 15 громадах були засновані групи взаємопідтримки батьків дітей з інвалідністю.

Ключовими чинниками розвитку послуг стали управлінські рішення органів місцевого самоврядування про їх впровадження, а також залучення ресурсів місцевих бюджетів і міжнародних організацій для облаштування приміщень, матеріально-технічного забезпечення та підготовки фахівців. Одним із напрямів цієї роботи стало розширення спектра послуг для дітей та їхніх сімей на базі наявних у громадах установ. Зокрема, у Горохівській громаді на базі Центру інтегрованих соціальних послуг запроваджено раннє втручання та денний догляд дітей з інвалідністю. У Нововолинській громаді надання цих послуг було організовано на базі Центру життєстійкості, а у Стрийській громаді відділення денного догляду дітей з інвалідністю було створено на базі Центру підтримки сім'ї. Ці приклади засвідчують можливість розвитку послуг із використанням наявної інфраструктури та кадрових ресурсів територіальних громад.

Результати дослідження засвідчують, що розширення мережі послуг є важливою, проте недостатньою умовою забезпечення комплексної підтримки дітей з інвалідністю та ООП. Не менш важливими є їх фактична доступність, відповідність індивідуальним потребам дітей і сімей та налагоджена взаємодія між надавачами послуг і закладами освіти. Особливого значення набуває забезпечення наступності підтримки на різних етапах розвитку й навчання дитини. У зв'язку з цим перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення механізмів налагодження взаємодії між соціальною, освітньою та медичною сферами під час переходу дітей від раннього втручання до дошкільної та шкільної освіти.

Список використаних джерел

1. 3 грудня – Міжнародний день людей з інвалідністю. Державна служба України у справах дітей. 03.12.2025. URL: https://children.gov.ua/news/3-hrudnya-mizhnarodnyy-den-lyudey-z-invalidnistyu (дата звернення: 10.10.2026).
2. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2025. 49 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/02/serp_konf_2025.pdf (дата звернення: 10.10.2026).
3. Про затвердження Порядку визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці / територіальної громади у соціальних послугах : наказ Міністерства соціальної політики України від 19.04.2023 № 130-Н. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1169-23#Text (дата звернення: 11.10.2026).
4. Про схвалення Стратегії демографічного розвитку України на період до 2040 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 30.09.2024 № 922-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/922-2024-%D1%80 (дата звернення: 10.10.2026).

Грицюта Вікторія,
Андріївський ліцей № 1 Донецької селищної ради
Ізюмського району Харківської області,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Питання навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, проблеми їх соціалізації активно досліджуються та впроваджуються в практику діяльності всіх ланок освіти України. Особливої актуальності набула ця проблема в умовах сьогодення, коли в державі триває війна. Вчені Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди визначають, що «соціалізація - це процес і результат засвоєння людиною знань і навичок

суспільного життя, вироблення загальноприйнятих стереотипів поведінки, засвоєння ціннісних орієнтацій, що сприйняті у даному суспільстві, які дозволяють повноцінно брати участь у різноманітних ситуаціях суспільної взаємодії» [1, с.182]. Видатний педагог В.О. Сухомлинський зазначав, що для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами потрібний «тонкий делікатний індивідуальний підхід» [2, т.1, с.92]. Василь Олександрович Сухомлинський наголошував, що завдання педагога полягає в тому, щоб відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться почуття любові до Батьківщини. Це і природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село, місто, і славне минуле України, її героїчна історія і сьогодення. Усі ці джерела мають бути відкриті перед дитиною постійно: «Тисячі найтовших ниток мають пов'язувати дитину з Вітчиною…». В.О. Сухомлинський націлював педагогів на проведення уроків на місцевості, екскурсії рідним краєм і стверджував «з недостатньо розвиненими дітьми ми проводимо уроки краси - серед природи» [2, т.1, с.205].

Саме над реалізацією зазначених видатним педагогом завдань працює педагогічний колектив Андріївського ліцею № 1 Донецької селищної ради Ізюмського району Харківської області. Повномасштабна війна росії проти України внесла свої негативні корективи в освітній процес. З перших днів агресії педколектив ліцею вибудував свою освітню траєкторію взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Організація інклюзивного простору в Андріївському ліцеї № 1 в роки війни стала не просто виконанням нормативних вимог, а справжнім мистецтвом створення безбар'єрного, чуйного та ефективного освітнього середовища. На підставі висновків Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» (ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей та заяв батьків, з метою забезпечення конституційних прав дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на здобуття якісної освіти за місцем проживання, на початку кожного навчального року видається наказ по ліцею «Про створення класів з інклюзивною формою

навчання та організацію в них освітньо-виховного процесу у навчальному році» . Цим документом у 2026/2027 навчальному році було затверджено таких інклюзивних класів: 4А, 6Б та 7Б.

Уся діяльність педагогічного колективу зосереджена на декількох ключових аспектних векторах:

- забезпечення здобуття дітьми з ООП якісної освіти в оточенні однолітків, що повністю відповідає Державному стандарту;
- сприяння їхньому всебічному розвитку, психоемоційному розвантаженню та максимальному розкриттю здібностей;
- надання адаптованої психолого-педагогічної та гнучкої корекційної підтримки;
- створення мікроклімату взаєморозуміння, безпеки, поваги та відкритого спілкування абсолютно для всіх учнів ліцею;
- професійне консультування сімей, які виховують дітей з ООП, та їхнє активне залучення до розробки й корегування індивідуальних освітніх маршрутів.

Пріоритетними напрямами діяльності закладу є створення безбар'єрного простору, якісний психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, підтримка ментального здоров'я. В основі роботи ліцею – принципи дитиноцентризму, інклюзії, доступності та педагогіки партнерства. У ліцеї сформовано цілісну систему інклюзивного середовища, що поєднує доступність, матеріально-технічне забезпечення та професійний супровід. Відповідно до рекомендацій ІРЦ організоване навчання з індивідуальним супроводом асистентів учителя, облаштовано ресурсну кімнату, створено простори для навчання, розвитку й емоційного відновлення. Середовище доповнює логопедичний пункт, оснащений сучасним обладнанням і дидактичними матеріалами. У закладі діє соціально-психологічна служба, що забезпечує психологічну підтримку учнів, роботу якої підсилює «Дружній простір», облаштований за підтримки швейцарського фонду Terre des hommes і Swiss Solidarity. Освітній процес

будується на принципі «малих кроків»: педагоги створюють ситуацію успіху, що формують у дітей з ООП мотивацію та впевненість. Навіть незначні досягнення розглядаються як важливий результат індивідуального поступу.

Як зазначав В.О. Сухомлинський педагог виступає організатором усіх дітей, надихає їх, підбадьорює і скеровує їхні зусилля, спонукає до вибору способу діяльності, тому педагоги ліцею допомагають дітям не тільки уявити бажане майбутнє, а й наближають його. Злагоджена співпраця вчителів, асистентів і батьків забезпечує високі результати: учні з ООП беруть участь у творчих, інтелектуальних і дослідницьких конкурсах різного рівня. Серед них: міжнародні («Голос душі», «Олімпіс 2025-весняна сесія»), всеукраїнські («Новорічна композиція», «На Урок», «Лайфхаки з української мови», «Таємниця генія Шевченка»), обласні та територіальні («Самоврядування очима дітей», «Пізнай себе, свій рід, свій нарід», «Моя Батьківщина – Україна»), шкільні («Осінній дивограй», «Мої друзі», «Добро», «Радість»). Участь у цих заходах формує комунікацію, упевненість і вміння працювати в колективі. Керівництво ліцею надало учням можливість вийти за рамки навчальних програм та організувало роботу гуртків національно-патріотичного, суспільно-громадського та краєзнавчого напрямів, з метою реалізації інтересів дітей з ООП. В позаурочний час діти і педагоги виготовляють окопні свічки, листівки, малюнки, поробки з національною символікою з щирими словами поваги та вдячності, передають випічку, смаколики Захисникам, які боронять Ізюмщину від загарбників.

Процесу соціалізації дітей з ООП також сприяють проведення екскурсій до шкільного музею, до визначних місць селища (Храм Різдва Пресвятої Богородиці, парк імені Т.Г. Шевченка, рекреаційна зона річки Сіверський Донець). Враховуючи особливості дітей під час проведення екскурсії переважає розповідь супроводжуючого педагога про об’єкти показу. Таким чином розширюється світогляд дітей, пізнання про історію, культуру, природу рідного селища. Участь в екскурсіях дисциплінує дітей, допомагає їм краще

орієнтуватися у соціумі під час технічних зупинок на відпочинок, обід, а також дає можливість відчути себе такими, як і інші діти, що також сприяє їх соціалізації. Невід'ємною складовою виховної роботи дітей з ООП є відвідування шкільного музею військової слави, де діти не лише слухають розповідь екскурсовода, а й мають можливість доторкнутися руками до музейних експонатів.

На підставі вищевикладеного можемо зробити висновок, що досвід моделі організації освітньо-виховного процесу Андріївського ліцею № 1 в урочний та позаурочний час забезпечує не лише якісну освіту, а й створює умови для гармонійного розвитку, соціалізації та самореалізації дітей з ООП, що особливо можливим в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю.Д., Коваленко В.Є, Туренко Н.М., Хребтова Н.П. Спеціальна та інклюзивна освіта: словник-довідник. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2019, - 214 с.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський// Вибрані твори в 5 т. – К.: 1976 – т.1, с. 67-205.

Гуменюк Ольга Сергіївна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

У процесі розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) важливим етапом є формування зв'язного мовлення, яке охоплює обов'язкове залучення комунікативної мотивації, пізнавальних процесів та емоційної регуляції. Недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення

впливає на загальний інтелектуальний розвиток, навчальну діяльність, соціалізацію та вербальну комунікацію дитини.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) наявні труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, у побудові логічної послідовності подій та розгорнутих висловлюваннях. У їх мовленні спостерігаються аграматизми, обмежений лексичний словник, недостатній розвиток монологічного мовлення.

І. Мірошник і Н. Скнар розглядають зв'язне мовлення не як процес міркування, а як самостійний процес і результат мовленнєвої діяльності. Вони підкреслюють, що досягнення зв'язності передбачає не лише змістову наповненість висловлювання, а й доцільний вибір мовних засобів, які забезпечують логічну, інтонаційну та композиційну цілісність. Йдеться, зокрема, про вживання інтонаційних засобів, логічного наголосу для акцентування основної інформації, добір точних і виразних лексем, побудову складних синтаксичних структур і використання різноманітних типів міжфразового зв'язку для створення смислової послідовності [2, с. 221].

М. Варварук визначає зв'язне мовлення як висловлювання, в якому структурно відображено всі значущі смислові зв'язки предметного змісту. На думку дослідниці, порушення зв'язності може бути викликане двома основними факторами: по-перше, нерозумінням мовцем логічних зв'язків між елементами висловлювання, що призводить до їх відсутності у процесі побудови думки; по-друге, недостатнім мовним вираженням уже наявних когнітивних зв'язків [1, с. 72].

Підсумовуючи аналіз теоретичних джерел, можна зробити висновок, що зв'язне мовлення є складним мовленнєвим етапом, який поєднує когнітивні, комунікативні, лінгвістичні та емоційно-вольові компоненти. На цьому етапі інтегруються різні типи мовленнєвої діяльності, такі як слухання, говоріння, читання й письмо.

Науковці О. Вінарська, О. Грибова, Є. Соботович і С. Шаховська стверджують, що головною передумовою виникнення загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) є недостатній рівень сформованості мовної здібності, до якої відносять мовленнєву діяльність, мовну особистість, здібності, комунікативну поведінку, мовну компетентність, мовну активність, мовні навички. Порушення у функціонуванні цієї системи виявляється у зниженні мовленнєвої ініціативи, ослабленні уваги до мовного середовища, зменшенні інтересу до комунікативної взаємодії, труднощах в орієнтації на нові ситуації спілкування, а також у недосконалості планування й побудови висловлювань [5].

Доречним є пошук засобів, які допоможуть пришвидшити процес розвитку мовлення та пізнавальної активності. Одним із актуальних напрямів у цьому контексті є використання мнемотехнічних засобів.

Пропоную розглянути мнемотехніку як метод наочного моделювання [3, с. 353].

Науковиці Л. Фідоровська та Л. Бутузова визначають алгоритм поетапного ознайомлення дітей з елементами мнемотехніки, що передбачає поступове ускладнення навчального матеріалу. На першому етапі увага зосереджується на формуванні практичних умінь і навичок роботи з мнемоквадратами – окремими зображеннями, що схематично передають інформацію про предмет, об’єкт або явище. Далі навчальна діяльність спрямовується на оперування мнемодоріжками, які складаються з чотирьох і більше мнемоквадратів, розміщених послідовно у лінійному порядку, що дозволяє моделювати логічну структуру висловлювання або подієвий ланцюг. На наступному рівні діти переходять до читання мнемотаблиць, які репрезентують повноцінні мовні одиниці (вірші, оповідання, казки) за допомогою множини схематичних зображень, структурованих у вигляді таблиці [3].

Основним принципом мнемотехнічного підходу є застосування асоціативного зображення для кожного слова або словосполучення, що відповідає графічному відтворенню смислової структури висловлювання. Такий

візуальний матеріал виступає опорою для розуміння і засвоєння мовного змісту, полегшуючи його запам'ятовування [4].

Доцільність застосування мнемотехніки у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення підтверджується у працях А. Богуш, С. Ванжі, Н. Гавриша.

У сучасній науковій літературі акцентується увага на потребі систематичного використання засобів мнемотехніки у процесі освіти. Їх використання пояснюється як дієвий підхід до розвитку пам'яті, уваги, мислення, мовлення.

Отже, реалізація методики мнемотехніки у логопедичній діяльності з дітьми із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) є обґрунтованим і логічним підходом, який ефективно впливає на мовлення та пізнавальну активність. Методи мнемотехніки поєднують наочне моделювання та асоціативне мислення. Особлива система прийомів – від використання мнемоквадратів до оперування мнемотаблицями передбачає поступове ускладнення завдань відповідно до рівня підготовки дитини та сприяє розвитку логічного й образного мислення, уяви, здатності до класифікації, узагальнення та послідовного розгорнутого викладу. Організація процесу навчання має враховувати вік дітей, обсяг уваги, рівень необхідності в сенсорному сприйманні. У сучасній науці мнемотехніка презентується не лише як методична система, а як засіб формування цілісної мовленнєво-пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку мовлення в умовах індивідуальних логопедичних занять.

Список використаних джерел

1. Варварук М. М. Лінгводидактичні засади формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. № 3. С. 37–41.

2. Мірошник І. В., Скнар Н. О. Зміст поняття зв'язного мовлення та особливості його розвитку в учнів початкової школи. People and the world: global

problems of human development : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (Прага, Чехія, 18–20 груд. 2023 р.). 2023.

3. Фідоровська Л., Бутузова Л. Використання методів мнемотехніки у роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи : зб. наук. пр. за матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 4 квіт. 2024 р.) / ред. Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024.

4. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка. 3-тє вид., оновл. та допов. Тернопіль : Мандрівець, 2020.

5. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. 5-те переробл. та допов. вид. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018.

Дергач Маргарита Альфрітівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна

МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ У БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ: СИНЕРГІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Модернізація національної системи освіти в Україні та її інтеграція в європейський освітній простір зумовлюють високі вимоги до компетентності фахівців зі спеціальної та інклюзивної освіти. Професійна діяльність у цій сфері вимагає від фахівців спеціальної освіти безперервного оновлення знань, адаптивності та опанування інноваційними технологіями супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті традиційна лінійна модель підвищення кваліфікації поступається місцем парадигмі безперервного професійного розвитку, яка ґрунтується на засадах неформальної та інформальної освіти [3]. Традиційна система підвищення кваліфікації педагогів сьогодні є недостатньо гнучкою, дещо обмеженою академічним консерватизмом, тоді як громадські організації

володіють мобільними практико-орієнтованими кейсами й швидше реагують на запити суспільства [5]. Відтак, актуалізується питання створення міжвідомчої синергії між закладами вищої освіти та інститутами громадянського суспільства. Така взаємодія дозволяє інтегрувати науково-теоретичну базу вищої школи з практичним досвідом неурядових організацій, забезпечуючи якісне підвищення кваліфікації кадрів у сфері спеціальної освіти.

Проблематика партнерської взаємодії, міжвідомчого співробітництва та розвитку професійної компетентності педагогів перебуває в центрі уваги багатьох сучасних дослідників. Так, теоретичні підходи до концептуалізації безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів детально проаналізовано у працях Л. Пуховської, яка наголошує на переході від жорстко регламентованих форм навчання до варіативних освітніх траєкторій [4].

Питання інтеграції академічного середовища та зовнішніх суб'єктів дедалі частіше розглядаються крізь концепцію стейкхолдерства.

У площині спеціальної та інклюзивної освіти міжвідомча взаємодія набуває особливого значення, оскільки супровід осіб з особливими освітніми потребами вимагає синергії зусиль фахівців різних профілів (педагогічного, медичного, соціального). Вчені довели, що партнерська взаємодія є базовою умовою ефективної роботи з дітьми з особливими потребами, оскільки дозволяє створити єдиний цілісний простір розвитку дитини [2]. Професійні спільноти та громадські організації часто виступають ініціаторами розробки новітніх методик, які згодом імплементуються в академічні програми закладів вищої освіти.

Синергетичний ефект у сфері спеціальної освіти виявляється у кількох вимірах:

1. Змістовному. Заклади вищої освіти забезпечують фундаментальну наукову та методологічну верифікацію програм, тоді як громадські організації привносять інноваційні закордонні методики, авторські тренінгові курси, спрямовані на подолання актуальних криз (наприклад, роботи з травмою,

альтернативної комунікації в умовах інклюзії, розвитку методичної компетентності фахівців спеціальної освіти та ін.).

2. Організаційному. Створення гнучких кластерів, де теоретичні модулі відпрацьовуються на базі університетів, а практичні кейс-стаді, супервізії та стажування проходять на базі ресурсних центрів, створених за підтримки громадських організацій.

3. Соціально-інституційному. Міжвідомча взаємодія дозволяє швидше адаптувати нормативно-правові вимоги до реальних потреб практиків через інструменти адвокації, якими володіють громадські організації.

Яскравим прикладом практичної реалізації змістового виміру синергетичного підходу є серія спеціалізованих тренінгів для фахівців з інклюзивної освіти на тему «Професійний розвиток фахівців інклюзивно-ресурсного центру: ефективні методи корекційно-розвиткової роботи» [1]. Даний освітній інтенсив було реалізовано на засадах міжвідомчої кооперації академічної спільноти Хортицької національної академії та провідних інституцій неурядового сектору й міжнародних гуманітарних фондів, зокрема ГО «Відповідальні громадяни», UNICEF та Save the Children.

Науково-методологічна архітектоніка зазначеного тренінгового курсу була спрямована на вирішення дворівневого завдання: підвищення фахової компетентності працівників інклюзивно-ресурсних центрів через опанування сучасного інструментарію корекційно-розвиткового впливу та превенцію професійного вигорання через засвоєння технік збереження ментального здоров’я фахівців. Курс продемонстрував високу практичну цінність для цільової аудиторії практичних психологів, вчителів-логопедів та вчителів-дефектологів, які забезпечують психолого-педагогічний супровід дітей з різними нозологіями.

Синергетичний ефект у контексті формування професійних компетентностей слухачів виявився у розвитку наступних здатностей.

1. Методологічно-прикладна здатність: формування навичок диференційованого застосування сучасних технік арт-терапії, нейропсихологічних вправ та сенсорної стимуляції відповідно до вікових та нозологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

2. Проєктивно-модифікаційна готовність: набуття вмінь адаптувати навчальні матеріали, проєктувати корекційно-розвитковий та інклюзивний простір інклюзивно-ресурсного центру з метою гармонізації процесів корекції розвитку та соціалізації вихованців.

3. Рефлексивно-адаптивна здатність (Soft Skills): вдосконалення навичок самоаналізу професійної діяльності, опанування методів активного слухання та інструментів самопізнання й актуалізації внутрішніх ресурсів.

Змістовне наповнення триденної програми тренінгу наочно відобразило інтеграцію фундаментальної дефектологічної науки з гнучкими, людиноцентрованими практиками цивільного сектору, що деталізовано в її тематичній структурі:

– модуль корекції труднощів поведінкових проявів: фокусує увагу на проблемах саморегуляції дитини та способах нівелювання проявів небажаної поведінки;

– терапевтично-інтеграційний блок: репрезентований арт-техніками як інструментами виявлення ресурсів і долання бар’єрів у дітей із порушеннями інтелектуальної, соціоадаптивної та особистісної сфер розвитку;

– комунікативно-ігровий інтенсив: передбачає практичне засвоєння засобів альтернативної та додаткової комунікації, технологій сторітелінгу та прийомів драматизації корекційного матеріалу;

– психогігієнічний вектор: присвячений методам релаксації та гармонізації психічного стану самого фахівця як базової умови стійкості інклюзивного простору.

Така інтеграція наукової взаємодії закладу вищої освіти та ресурсних можливостей міжнародних партнерів і громадської організації доводить, що

синергетична взаємодія є ключовою рушійною силою модернізації безперервного професійного розвитку, забезпечуючи швидке поширення наукових знань у безпосередню практику фахівців спеціальної освіти.

Отже, міжвідомча взаємодія закладу вищої освіти та громадських організацій у системі безперервного професійного розвитку є дієвим інструментом підвищення якості спеціальної освіти. Синергетичний ефект такого партнерства полягає у взаємодоповненні фундаментальності академічної освіти та мобільної практико-орієнтованості неурядового сектору. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку уніфікованих організаційно-економічних та правових моделей довгострокового партнерства між університетами та громадськими організаціями.

Список використаних джерел

1. Дергач М. А. Професійний розвиток фахівців інклюзивно-ресурсного центру: ефективні методи корекційно-розвиткової роботи : програма тренінгу для фахівців ІРЦ. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2026. 18 с.

2. Колупаєва А. А., Данілавічютє Е. А., Бабяк О. О. Партнерська взаємодія в інклюзивному просторі закладу освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 184 с.

3. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 97–106.

4. Синергія освітніх, соціальних та поведінкових наук в умовах трансформацій : монографія / авт. кол. О. Бєлікова, Т. Василюк, Л. Гапоненко, І. Грабовець та ін.; упор. І. Лисоконя. Кривий Ріг : Видавець Р. А. Козлов ; КДПУ, 2026. 390 с.

5. Теоретичні основи і механізми взаємодії вищої освіти та ринку праці в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України : монографія / Ю. Скиба, О. Жабенко, В. Ковтунець, О. Отич, Л. Червона, О. Ярошенко ; за ред. Ю. Скиби. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 135 с. DOI: 10.31874/978-617-7486-43-4-2024

Джердж Галина Миронівна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, України

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У дослідженнях ряду сучасних авторів,таких як (Н.Гаврилова, С.Конопляста, Ю. Рібцун, В.Тарасун, Л.Трофименко, М. Шеремет та ін.) виділені наступні етапи по формуванню словникового запасу дітей із загальним недорозвитком мовлення.

На І етапі дітям даються назви тих предметів і дій, з якими вони стикається щодня. Дитина вчиться розуміти ці слова у мовленні оточуючих, правильно співвідносити їх з тими предметами і діями, які вони позначають. Збагачення або уточнення словника і уявлень у дітей із ЗНМ проводиться, перш за все, в ігровій формі, оскільки це створює сприятливі умови, за яких дитина краще запам'ятає нове слово. Вчитель-логопед спеціально організовує ігри з тими іграшками, назви яких слід засвоїти дітям. Так, для збагачення словника за темою «Овочі» можна організувати гру «Саджаєм грядки» з пластиковими, в'язаними та справжніми овочами. При знайомстві з новими словами важливо створити зацікавленість у дітей, емоційну атмосферу. Важливо, щоб у цьому процесі пізнання нового брало участь якомога більше аналізаторів дитини: зір, кінестетичне відчуття, дотик, нюх, слух [2]. Так, влаштовуючи лялькам чаювання, вчитель-логопед може взяти справжні продукти харчування: цукерки, печиво, ягоди, молоко. Коли всі ляльки «нагодовані», діти починають пригощалися самі. Вчитель-логопед або вихователь ще і ще раз запитує кожну дитину, що вона їсть, що їй дати. Якщо дитина ще не вміє відповісти, вона показує бажане, а вчитель-логопед сам називає відповідне слово. На першому етапі дітям читають художню літературу, розповідають казки. При цьому необхідно, щоб читання чи розповідь супроводжувалися показом художніх

ілюстрацій, іграшок, показом інсценувань[3]. Заняття з ліплення, малювання, трудова діяльність дітей теж використовується вчителем-логопедом для збагачення словника і уявлень. Наприклад, тему «Основні кольори» зручно провести на занятті з малювання чи ліплення. Вихователь показує і називає кольорові олівці. Діти малюють ними прапорці, кулі тощо. Педагог запитує кожну дитину, яким олівцем треба малювати червону кулю, синю кулю тощо. Якщо дитина ще не може сказати, то показує потрібний олівець. Навіть режимні моменти - прогулянка, прийняття їжі і т. д. можуть використовуватися вчителем-логопедом для збагачення словника та уявлень дітей. Так, допомагаючи дитині зняти светр, вчитель-логопед або вихователь промовляє слова: светр, зніми, тобто дає словесні інструкції. На І етапі, коли вчитель-логопед або вихователь говорить більше сам, зразок мовлення дорослих набуває особливо великого значення .Мовлення оточуючих дорослих повинно відповідати граматичним нормам рідної мови, повинно бути спокійною, виразним і зрозумілим за змістом [5].

Основне завдання ІІ етапу - заохочувати прагнення дитини говорити. У цей період діти повинні уточнити уявлення про ті предмети, дії, явища, з якими вони познайомилися на І етапі. При цьому діти вчаться самостійно називати знайомими словами вже добре знайомі предмети і явища. У цей час у мовленні дітей багато лепетних і спрощених слів. І ними дитина може поки користуватися. Тепер вже вчитель-логопед на всіх заняттях більш наполегливо домагається мовленнєвих відповідей від дітей. Відповіді жестами не заохочуються [5].

На ІІІ етапі дитина починає включати в свій словник навіть порівняно складні слова, які спеціально не вивчались на заняттях, проте ще проявляються численні спотворення [5]. Для їх усунення та попередження вчитель-логопед знайомить дітей зі складовою структурою слів. Даються терміни: «слово», «частина слова» (пізніше «склад»). Складовий аналіз поєднується зі звуковим. Проводиться гра «живі склади» аналогічно грі в «живі звуки». Поступово всі лепетні слова треба замінювати повнозначними: не ту-ту, а «поїзд», не Мішка, а

«ведмідь» тощо. Але деяке спрощення важких для вимови слів поки допустимо[1]. Діти повинні отримати на цьому етапі елементарні відомості про тварин, спосіб їх життя, починається систематичне ознайомлення з рослинним світом. Діти знайомляться тільки з тими рослинами, які вони можуть безпосередньо спостерігати. Тематика розширюється і за рахунок теми «Професії». Види професій також обігрують у сюжетно-рольових іграх. Такі ігри потрібно заохочувати: забезпечити необхідним обладнанням, атрибутами, спрямовувати гру, підказувати нові варіанти [1].

На IV етапі продовжується робота з уточнення вимови слів, збагачення словника і уявлень за рахунок повторення і поглиблення знайомих тем, вивчення нових. Поглиблення знайомих тем і розширення тематики йде більшою мірою за рахунок абстрактних уявлень [2]. Діти знайомляться з порами року, з частинами рослин, які не завжди можна спостерігати: коріння, листя, квіти, плоди. На цьому етапі діти вже не повинні користуватися лепетними словами, набувають навички самоконтролю за вимовою завдяки аналізу власного мовлення та мовлення оточуючих. Для збагачення словника і уявлень використовуються перш за все натуральні предмети, дії та явища, які діти можуть безпосередньо спостерігати або брати в них участь. Широко використовуються ігри з картинками, набори будівельного матеріалу, книги з ілюстраціями для дошкільнят [3].

Узагальнюючи дані про специфіку лексичного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, можна відзначити, що в основі зазначених порушень лежить несформованість та нестійкість мовленнєво-мисленнєвої діяльності, зниження рівня абстракції та узагальнення, семантичних полів, утруднення в структурі породження мовленнєвого висловлювання, бідність логічних операцій. Тому поступово всі ці функції неодмінно потібно формувати у дітей даної категорії, однак збагачення словникового запасу є одним з основних завдань логокорекційної роботи з дітьми даної категорії.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю.В. Формування лексичної складової імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17(2). С. 294-301.

2. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.

3. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник. Рукопис. 72 с.

4. Трофименко Л.І. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія.* 2007. № 3. С. 34-40.

5. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене. К. : Видавничий дім «Слово», 2013. 672 с.

Дичківська Ілона Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,

Рівненський державний гуманітарний університет,

Рівне, Україна

АСИСТИВНІ ТА АЛЬТЕРНАТИВНІ СИСТЕМИ КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ

Альтернативна комунікація – це загальний термін, який охоплює всі способи комунікації, які доповнюють або замінюють усне та письмове мовлення людей, які мають труднощі в розумінні або використанні загальноприйнятої системи комунікації. Синонімами альтернативної комунікації є такі терміни, як «підтримуюча комунікація», «допоміжна комунікація». Також до альтернативної комунікації можна зарахувати *тотальну комунікацію* – це тип комунікації, коли задіяні все модальності одночасно (усна мова, жестикуляція, піктограми). Альтернативна комунікація включає комунікацію за допомогою міміки, жестів, символів, погляду, електронних пристроїв і т. п. [1].

Дефіцит мовлення або спілкування може бути розвиненим або набутим через розлад аутистичного спектру, дитячий церебральний параліч, труднощі з навчанням, дизартрія, диспраксія або будь-яке набуте неврологічне захворювання, таке як афазія та інші дегенеративні розлади. Крім того, це може бути пов'язано з хірургічними процедурами, зокрема такою як ларингектомія.

Системи асистивної та альтернативної комунікації можна поділити на два типи залежно від використовуваних засобів:

1) самостійна комунікація (що не потребує додаткового обладнання). У цьому типі комунікації основними засобами є вокалізація, міміка, пантоміміка, жести, показ (жестом, поглядом). До цього типу можна віднести такі системи комунікації, як жестова мова, Макатон, Сигналонг, жестова мова Пейджета Гормана.

Перевага комунікативних систем цього в тому, що вони не вимагають додаткових пристроїв і можуть бути використані у будь-який момент. Основним недоліком є те, що не всі можуть їх зрозуміти;

2) комунікація із застосуванням додаткових засобів. При цьому типі комунікації використовується додаткове обладнання, таке як комунікативні книги та дошки, комп'ютери, синтезатори голосу, пристрої для озвучування. Додаткові засоби комунікації поділяються на низькотехнологічні та високотехнологічні.

До низькотехнологічних належать комунікативні книги, карти, картки, паспорти, візуальний розклад, рамки E-Tran.

До високотехнологічних можна віднести комп'ютери та планшети зі спеціальним програмним забезпеченням, пристрої, керовані поглядом (Eye Gaze systems), пристрої VOCAs з різним набором слів, що озвучуються. Найбільш відомими системами альтернативної комунікації, що використовують додаткові засоби, є система обміну картками PECs, елементи системи Макатон, інтерактивні програми, розроблені відповідно до систем PECs або Макатон,

система Блісс, Леб-система, система предметної комунікації, система навчання глобальному читанню та ін.

Як приклад ефективного використання високотехнологічних альтернативних засобів комунікації можна навести Стівена Хокінга, одного з найвидатніших фізиків-теоретиків і космологів XX століття.

Стівен Хокінг використовував альтернативну систему комунікації, що складалася з комп'ютера та спеціального пристрою-генератора мовлення, який перетворював його текстові команди на синтезований голос. Ця система допомагала йому спілкуватися після того, як через хворобу він втратив здатність говорити. І не тільки спілкуватися, а й займатися наукою, писати книжки, подорожувати, зніматися в кіно та мати неймовірно насичене й активне життя.

Засоби альтернативної комунікації можуть використовуватися окремо чи в поєднанні, в залежності від потреб користувача, щоб забезпечити ефективну альтернативну комунікацію.

Дослідження, проведені у галузі логопедії, показують, що такі комунікації є дуже ефективними у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Зазначені засоби включають у себе різноманітні матеріали, такі як підручники з ілюстраціями, картинки, відео та аудіозаписи [1].

Одним із основних переваг використання альтернативних та асистивних засобів комунікації є те, що вони сприяють покращенню сприйняття мовлення та розвитку мовленнєвої компетентності у дітей. Також такі матеріали допомагають дітям краще розуміти та запам'ятовувати нову інформацію, що є важливо для дітей з порушеннями мовлення.

Альтернативні та асистивні засоби комунікації можуть бути корисними для розвитку соціальних навичок у дітей. Дослідження показали, що використання таких засобів може допомогти дітям з розладами аутистичного спектру розвивати соціальні навички та покращувати їхнє сприйняття світу [2].

Однак слід пам'ятати, що не всі альтернативні системи спілкування підходять для дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, жестові

системи не підходять дітям з порушенням координації рухів і погано розвиненою дрібною моторикою. Тому важливо обирати інструменти спілкування за результатами комплексної діагностики.

Засоби ААК постійно розвиваються, удосконалюються. Створюються унікальні пристрої, які переосмислюють інклюзію людей з інвалідністю.

Серед них – багатофункціональна смарт-клавіатура Key-X. Key-X є інноваційним ресурсом, який надає людям з моторними обмеженнями автономію в управлінні комп'ютером. Маючи лише одинадцять сенсорних клавіш, які можна активувати навіть морганням ока, Key-X у поєднанні з програмним забезпеченням Simplix та його аксесуарами створює унікальну платформу для інклюзії та реабілітації в школі, здатну розвивати моторні та когнітивні навички учнів з фізичними та інтелектуальними порушеннями [3].

Наступний девайс – **a-blinX** (перемикач моргання очей). A-blinX вловлює моргання очей, щоб розширити можливості взаємодії людей з важкими порушеннями рухових функцій.

З його допомогою можна писати та озвучувати речення в додатку TelepatiX для спілкування з людьми навколо вас.

Такі та інші цифрові інструменти розробляються стартап-компанію Key2Enable, яка упроваджує інновації в галузі цифрової доступності та надає людям з інвалідністю можливість розвивати свої навички та індивідуальність. Це бразильсько-американська компанія, що базується в Абу-Дабі. Вона працює у понад 20 країнах світу. Key2enable надає допоміжні технології для комунікації, навчання та самовираження, програмне забезпечення для інклюзивної освіти на основі Універсального дизайну навчання (UDL), здійснює підтримку вчителів у створенні інклюзивних класів [3].

Застосування асистивних та альтернативних систем комунікації в сучасній інклюзивній школі є не просто допоміжним елементом, а необхідною умовою забезпечення права на освіту для дітей з особливими освітніми потребами. Сучасний досвід підтверджує, що поєднання низькотехнологічних засобів

(картки PECS, розклади) із високотехнологічними інноваціями (систем Eye Gaze, програм Key2Enable) дозволяє подолати комунікаційні бар'єри та сприяє соціалізації учнів. Перспективи подальшого впровадження ААК в Україні полягають у системній підготовці педагогів, створенні адаптованого освітнього середовища на основі Універсального дизайну навчання (UDL) та проведенні комплексної діагностики для індивідуалізованого підбору засобів комунікації для кожного учня.

Список використаних джерел

1. Чайка, М.С., Усатенко, Г.В., & Кривоногова, О.В. (2021). Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Усатенко Г. В. 80 с.

2. Beukelman D.R., Light J.C. (2020). Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs (5th ed.). Brookes Publishing. 130 p.

3. Key2Enable Assistive Technology. Official Website. URL: https://key2enable.com/ (дата звернення: 12.0.2026).

Дністрянський Богдан Володимирович,
КНП «Вінницька обласна дитяча клінічна
лікарня Вінницької обласної Ради»,
Вінниця, Україна
Одеський національний медичний університет,
Одеса, Україна

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИХ КОМАНД, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У тезах висвітлено проблему емоційного вигорання фахівців мультидисциплінарних команд, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Представлено результати дослідження рівня професійного виснаження серед

педагогів, психологів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Визначено основні фактори ризику та окреслено ефективні напрями профілактики професійного вигорання.

Ключові слова: емоційне вигорання, мультидисциплінарна команда, особливі освітні потреби, психосоціальна підтримка, війна, професійне здоров'я.

Основний текст. Повномасштабна війна в Україні спричинила суттєві зміни у функціонуванні освітньої системи та значно підвищила психологічне навантаження на фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Мультидисциплінарні команди, до складу яких входять психологи, логопеди, дефектологи, соціальні працівники та інші спеціалісти, сьогодні виконують не лише освітні та корекційно-розвиткові функції, а й забезпечують психологічну підтримку дітей та їхніх сімей [1].

Особливої актуальності набуває проблема емоційного вигорання. Для фахівців, які працюють з дітьми з ООП, ризики професійного виснаження є особливо високими через необхідність постійного емоційного включення у процес взаємодії з дитиною та її родиною.

Метою дослідження було вивчення особливостей проявів емоційного вигорання серед фахівців мультидисциплінарних команд та визначення ефективних напрямів його профілактики в умовах воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети було обстежено 45 фахівців закладів загальної середньої освіти та інклюзивно-ресурсних центрів Вінницької області (практичні психологи, логопеди, педагоги, соціальні працівники). Основним інструментом дослідження виступила Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, яка дозволила проаналізувати ступінь сформованості трьох ключових фаз синдрому: *«Напруження»*, *«Резистенція»* та *«Виснаження»*. Додатково використовувалася розроблена анкета для визначення суб'єктивних факторів професійного стресу [2].

Аналіз даних за методикою В.В. Бойка показав активне формування або повну сформованість окремих фаз вигорання у більшості респондентів. Зокрема,

ознаки фази «Напруження» [3] (тривога, депресія, ситуативна зумовленість) виявилися тісно пов'язаними з воєнними діями: 71,1% опитаних зазначили різке підвищення рівня професійного навантаження, а 77,8% відчувають постійну тривогу через війну.

Прояви фази Резистенція актуалізуються через хронічний стрес: 57,8% респондентів стикаються з труднощами поєднання очної та дистанційної роботи та браком часу для відновлення.

Найбільш загрозливими є показники фази виснаження: 64,4% фахівців відчувають постійну емоційну втому наприкінці робочого дня, а 57,8% констатують глибоке виснаження та неможливість самостійного відновлення психологічних ресурсів.

Серед основних факторів, які призводять до емоційного виснаження, респонденти визначили:

-високий рівень відповідальності за результати супроводу дітей з ООП (82,2%);

тривожність, пов'язану з воєнними подіями (77,8%);

-збільшення кількості дітей, які потребують психосоціальної підтримки (71,1%);

-необхідність поєднання очної та дистанційної роботи (57,8%);

-недостатність часу для відпочинку та професійного відновлення (55,6%).

Аналіз відповідей засвідчив, що найбільш поширеними проявами емоційного вигорання є хронічна втома, емоційне виснаження, зниження мотивації до професійної діяльності, погіршення концентрації уваги та відчуття професійної неефективності [4].

Отримані результати узгоджуються з даними сучасних досліджень, які доводять, що тривале перебування в умовах невизначеності та хронічного стресу сприяє розвитку професійного вигорання. Особливо вразливими є спеціалісти, які працюють із травматичним досвідом дітей та постійно надають емоційну підтримку іншим.

Важливим ресурсом профілактики емоційного виснаження є командна взаємодія. За результатами опитування, 73,3% респондентів вважають регулярні супервізійні зустрічі ефективним способом підтримки професійного благополуччя. Також фахівці відзначили позитивний вплив колегіальної підтримки, неформального професійного спілкування та командного вирішення складних випадків.

Ефективними напрямами профілактики емоційного вигорання фахівців мультидисциплінарних команд можуть бути:

-впровадження систематичної психологічної підтримки працівників;

-навчання технік саморегуляції та емоційної стійкості;

-розвиток навичок стрес-менеджменту;

-оптимізація професійного навантаження;

-формування сприятливого психологічного клімату в колективі;

-організація програм підтримки ментального здоров'я працівників.

Формування культури турботи про ментальне здоров'я має стати важливою складовою діяльності закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило високий ризик розвитку емоційного вигорання серед фахівців мультидисциплінарних команд, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах війни. Основними чинниками ризику є хронічний стрес, підвищене професійне навантаження, емоційне залучення до проблем дітей та їхніх сімей, а також наслідки воєнних дій.

Профілактика емоційного вигорання повинна здійснюватися на індивідуальному, командному та організаційному рівнях і передбачати створення системи комплексної психологічної підтримки працівників. Реалізація таких заходів сприятиме збереженню професійного здоров'я фахівців, підвищенню якості міждисциплінарної взаємодії та ефективності супроводу дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Енергія емоцій у спілкуванні: погляд на себе та інших. Київ : Академвидав, 2018. 412 с.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 19.10.2026).
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 148 с.
4. World Health Organization. Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases (ICD-11). Geneva : WHO, 2019. URL: who.int (дата звернення: 19.10.2026).

Дністрянська Марія Владиславівна,
Вінницький соціально-економічний
інститут Університету «Україна»,
КНП «Вінницька обласна дитяча
клінічна лікарня Вінницької обласної Ради»
Вінниця, Україна

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах розвитку інклюзивного суспільства та освіти в Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Така категорія дітей потребує не лише адаптованих навчальних програм, але й комплексного підходу до збереження та відновлення їхнього здоров'я, подолання соціальної ізоляції та емоційних бар'єрів. Традиційні методи часто розділяють фізичну і психологічну складові, тоді як засоби сучасної фізичної реабілітації та спеціальна педагогіка потребують інтегративних, холістичних інструментів. Саме таким дієвим засобом виступає танцювально-рухова терапія.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті практичного потенціалу танцювально-рухової терапії як ефективного комплексного інструменту, що сприяє одночасній психосоціальній адаптації та фізичній реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Багато дітей з ООП (зокрема, з розладами аутистичного спектра, затримкою мовленнєвого або психічного розвитку, порушеннями слуху) мають труднощі з вербальним вираженням своїх думок та емоцій. ТРТ пропонує безпечний невербальний канал комунікації, де мова тіла стає головним інструментом самовираження та взаємодії зі світом. З точки зору фізичної реабілітації, танцювально-рухові практики сприяють розвитку загальної та дрібної моторики, покращенню координації, просторової орієнтації, зняттю м'язового гіпертонусу та формуванню адекватної схеми тіла [2]. З позиції психосоціальної адаптації, ТРТ дозволяє екологічно проживати стрес, знижувати рівень тривожності та агресії, підвищувати самооцінку та формувати навички групової взаємодії (емпатію, синхронізацію, вміння діяти в команді). На тлі тривалих кризових явищ та наслідків військових дій в Україні, діти з ООП є найбільш вразливою категорією. Вони гостро відчувають стрес, який часто соматизується, тобто переходить у тілесні затиски. ТРТ є одним із найбільш екологічних, нетравматичних та ігрових методів роботи з психологічною травмою та тілесною напругою. Незважаючи на визнану у світі ефективність арттерапевтичних напрямів, в українській практиці інклюзивної освіти та реабілітації потенціал саме танцювально-рухової терапії розкритий не повною мірою. Існує гостра потреба в розробці, науковому обґрунтуванні та систематизації конкретних програм ТРТ, адаптованих під різні нозології.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про високу специфічність методів танцювально-рухової терапії залежно від нозології в структурі інклюзивної освіти. Для дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) ключовими виступають техніки синхронного руху та рухового віддзеркалення (S. Koehne та ін.), які, активуючи дзеркальні нейрони, сприяють достовірному

покращенню соціальної когніції, невербальної емпатії та здатності ініціювати соціальний контакт зі зменшенням проявів моторного стимінгу [1].

У контексті подолання рухових порушень, зокрема дитячого церебрального паралічу, дослідження цільових танцювальних класів (C. Lopez-Ortiz, K. D. Lakes) вказують на прямий вплив ТРТ на біомеханіку. Ритмічна стимуляція та музичний супровід сприяють зменшенню спастичності та покращенню селективного контролю кінцівок, що відображається у зростанні показників за шкалою оцінки моторних функцій паралельно зі зростанням рівня соціальної інтеграції [3].

Водночас, клінічні спостереження за дітьми із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (E. Grönlund та ін.) демонструють здатність ТРТ трансформувати хаотичну рухову розгальмованість у структуровані просторово-часові патерни. У свою чергу, це призводить до покращення кінестетичного контролю, саморегуляції та зниження агресивності. Тож, ТРТ забезпечує цілеспрямований вплив як на моторну, так і на психоемоційну сфери дітей з різними типами освітніх потреб [1].

Для дітей з ООП, які мають порушення мовлення або труднощі із соціалізацією, ТРТ пропонує альтернативну – кінестетичну мову. Техніки синхронізації та рухового віддзеркалення (коли терапевт чи інші діти повторюють рухи дитини) дають змогу дитині відчути себе «побаченою» та прийнятою без необхідності формулювати думки вербально. Танцювальна імпровізація дозволяє екологічно вивільнити накопичену напругу, тривожність чи агресію. Дитина вчиться розпізнавати свої емоції через тілесні відчуття і керувати ними. Також, завдяки участі у групових сесіях (взаємодія в колі, рухи в парах, спільний ритм) формується у дитини базові навички соціальної поведінки: вміння чекати своєї черги, дотримуватися кордонів іншого, діяти синхронно з колективом та відчувати приналежність до групи.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що танцювально-рухова терапія є дієвим, науково обґрунтованим мультидисциплінарним

інструментом у системі комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Її унікальність полягає в синергії фізичного та психологічного впливів. З одного боку, метод забезпечує м'яку фізичну реабілітацію (покращення моторного контролю, пропріоцепції та нормалізацію тонусу), а з іншого — виступає потужним засобом психосоціальної адаптації, пропонуючи безпечний невербальний канал комунікації. Інтеграція практик ТРТ у роботу інклюзивних освітніх та реабілітаційних центрів дозволяє екологічно коригувати психоемоційний стан дитини, знижувати рівень тривожності та формувати стійкі навички соціальної взаємодії. Танцювально-рухова терапія також довела свою високу результативність як метод інтегративного впливу на дітей з ООП. За рахунок активації дзеркальних нейронів під час рухового віддзеркалення та роботи з ритмом, метод забезпечує одночасний прогрес як у моторній сфері (нормалізація тонусу, покращення координації), так і у формуванні соціальної когніції. ТРТ перетворює тіло з об'єкта медичного втручання на інструмент соціальної інтеграції, допомагаючи дитині безпечно взаємодіяти із соціумом та екологічно вивільняти психоемоційну напругу. Широке впровадження цього методу є перспективним напрямом розвитку реабілітаційних та інклюзивних програм.

Список використаних джерел

1. Назарук В. Л., Дністрянська М. В. Танцювально-рухова терапія як засіб фізичної терапії. Медсестринство. 2023. № 1. С. 27–31.
2. Dance/movement therapy for children and adolescents with emotional, behavioural or medical conditions: A systematic review / V. Karkou et al. The Arts in Psychotherapy. 2019. Vol. 62. P. 1–15.
3. Machado E. D., Williams P. H., Clark M. H., Munteanu L., Meehan T. B. The efficacy of dance interventions for the activity and participation of individuals with cerebral palsy – a systematic review and meta-analysis. Disability and Rehabilitation. 2023. Vol. 46, no. 8. P. 1547–1563.

Довгопола Катерина Станіславівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

БАТЬКІВСЬКІ ПРАКТИКИ ТА СПІВРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Повномасштабна війна в Україні радикально посилила ризики для психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В умовах надзвичайних ситуацій порушення рутини, перерви в корекційно-розвиткових послугах та тривалий стрес стають системними чинниками, що призводять до емоційної дезрегуляції, регресу навичок та поведінкових труднощів. У цьому контексті роль батьків як головних агентів підтримки набуває критичного значення, оскільки їхній власний психічний стан виступає ключовим модератором впливу воєнних стресорів на дитину.

Узагальнені дані засвідчують, що психічне здоров'я батьків у кризі є не лише «супутнім фактором», а центральним фактором ризику або захисту для дитини з ООП. Встановлено, що психічні симптоми батьків (ПТСР, депресивність, тривожність) тісно пов'язані з психічними труднощами у дітей, що узгоджується з моделлю «сімейного континууму травми» та трансгенераційної передачі.

Виявлено, що в українських вибірках батьків дітей з ООП фіксується висока частота симптомів у дітей (емоційні коливання, генералізована тривожність, порушення сну, когнітивні труднощі) та паралельні прояви тривоги й інших наслідків довготривалих військових дій у дорослих. Важливим фактом є узгодженість оцінок різних спостерігачів: батьківські повідомлення про «емоційні коливання» (49,4%) практично віддзеркалюються в учительських

оцінках аналогічних проявів (48,4%), що підвищує валідність висновку про масштаб проблеми [1].

Сімейні механізми впливу не є ізольованими. Психічний стан батьків визначає якість батьківських практик і здатність шукати й користуватися підтримкою; сервісні розриви (релокація, ускладнення документообігу, зниження доступності фахівців) підсилюють стрес батьків; зростання симптомів у дитини ще більше виснажує батьків. Це створює «спіраль взаємного підсилення», яку ефективні втручання мають розривати одночасно на кількох рівнях [2, 3].

Ключові механізми впливу батьків мають кілька взаємопов’язаних блоків.

Емоційно-регуляційний блок: батьки виступають головними агентами щоденної співрегуляції, допомагаючи дитині керувати афектом, поведінкою та сенсорними реакціями у ситуаціях перевантаження. Психічне виснаження батьків зменшує доступність ресурсів співрегуляції та підвищує ризик жорстких або непослідовних реакцій.

Поведінково-структурний блок: батьки забезпечують сталість рутин і середовища (режим дня, передбачуваність вимог тощо), що критично для багатьох нейровідмінних станів. В умовах війни рутина стає «психологічною інфраструктурою», а її порушення – потужним стресором.

Сервісно-інструментальний блок: у кризі батьки фактично беруть на себе функції кейс-менеджменту: пошук доступних послуг, взаємодію з закладом освіти, ІРЦ, організацію дистанційних форматів підтримки. Порушення системи послуг перетворюється на психологічний стресор, який підсилює відчуття безпорадності батьків.

Напрями багаторівневої підтримки. Найбільш обґрунтованим напрямом відповіді для України є багаторівнева, сімейно-орієнтована система підтримки, що поєднує інтервенції для батьків з інклюзивною освітньою інфраструктурою та доступними громадськими форматами допомоги. При цьому корисними будуть наступні практики.

Фокус на співрегуляції, а не на «контролі симптомів»: для підтримки дітей з ООП критично важливо навчати батьків і педагогів алгоритмам підтримки під час кризових епізодів та збереження власної регуляції.

Рутина як «психологічна інфраструктура»: реалістична рекомендація в умовах війни – це не ідеальна рутина, а «мінімально життєздатна рутина» (3–5 елементів дня, які повторюються за будь-яких умов).

Підтримка психічного здоров'я батьків як інтервенція для дитини: психоедукація батьків має включати нормалізацію звернення по допомогу, базові навички саморегуляції (сон, дихання, відновлення) та чіткі маршрути доступу до підтримки.

Управління інформаційним потоком: регламентований «час новин», відсутність новинного фону при дитині та узгоджена комунікація про небезпеку простими, конкретними фразами без катастрофізації.

Травма-інформовані інклюзивні практики: навчання педагогів принципам передбачуваності, простих правил, позитивного підкріплення, мікропауз регуляції, «безпечних місць» та координації з батьками щодо індивідуальних тригерів.

Якісна комунікація «школа – батьки»: надання закладом освіти та ІРЦ коротких, структурованих рекомендацій щодо підтримки навчання без перевантаження, реагування на емоційні «зриви» та організації дистанційних занять.

Інституційна безперервність підтримки ООП: гнучкі механізми перенесення та підтвердження висновків ІРЦ при релокації, міжрегіональна координація та підтримка дистанційних форматів.

Інтегровані моделі підтримки: інтеграція коротких модулів позитивного батьківства та психоедукації в освітні й соціальні сервіси, розвиток мобільних мультидисциплінарних команд і дистанційних послуг.

Зменшення стигми та підвищення «грамотності» щодо психічного здоров'я: системні комунікаційні заходи, спрямовані на подолання стигми щодо інвалідності та звернення по психологічну допомогу.

Вбудована оцінка ефективності програм: використання стандартизованих індикаторів (симптоми дитини, функціонування, батьківський стрес, доступ до послуг) та поєднання незалежної оцінки з партнерством з академічними інституціями.

Узагальнені дані досліджень 2000–2025 років із фокусом на Україні 2022–2025 років підтверджують, що психічне здоров'я батьків виступає ключовим модератором впливу воєнних стресорів на психічний стан дитини з ООП, а зміни у батьківських практиках є одним із центральних механізмів формування ризику чи захисту. Найбільш перспективним напрямом для України є багаторівнева, сімейно-орієнтована система підтримки, що поєднує інтервенції для батьків з інклюзивною освітньою інфраструктурою та доступними громадськими форматами допомоги. Головними прогалинами у наукових дослідженнях залишаються переважання перехресних дизайнів, обмежене використання лонгітюдних спостережень та потреба у більшій стандартизації вимірювання симптомів у дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Набоченко О. О., Довгопола К. С., Костенко Т. М. Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents. Wiadomości Lekarskie. 2024. Vol. 77, No. 2. P. 280–286. DOI: 10.36740/WLek202402114.

2. Eltanamly H., Leijten P., Jak S., Overbeek G. Parenting in Times of War: A Meta-Analysis and Qualitative Synthesis of War Exposure, Parenting, and Child Adjustment. Trauma, Violence, & Abuse. 2021. Vol. 22, No. 1. P. 147–160. DOI: 10.1177/1524838019833001.

3. Cheng A. W. Y., Lai C. Y. Y. Parental stress in families of children with special educational needs: a systematic review. Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 14. Art. 1198302. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1198302.

Душка Алла Луківна
доктор психологічних наук, професор,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
Мелітополь, Україна

ПІДТРИМКА БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Розглянуто можливості дистанційного консультування для підтримки батьківської компетентності в родинах дітей з особливими освітніми потребами. На основі аналізу українських і зарубіжних публікацій визначено умови супроводу: партнерське узгодження цілей, індивідуалізація рекомендацій, регулярний зворотний зв'язок і врахування ресурсів родини. Обґрунтовано необхідність окремого оцінювання практичних умінь батьків, їхньої самоефективності та психологічного благополуччя.

Ключові слова: батьківська компетентність, дистанційне консультування, психологічний супровід, особливі освітні потреби, батьківська самоефективність.

Вступ. Цифровізація освіти розширює можливості психологічної допомоги родинам дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Дистанційний контакт із фахівцем дає змогу продовжувати супровід за територіальної віддаленості, переміщення родини або труднощів відвідування очних консультацій. Результативність такої допомоги залежить від змісту взаємодії, участі батьків у визначенні цілей і можливості застосовувати рекомендації в повсякденному житті.

В українських працях консультування батьків розглядається як складова комплексної допомоги родині [1], а психолого-педагогічний супровід пов'язується з партнерством та узгодженням зусиль фахівців [2].

Мета – визначити можливості й умови підтримки батьківської компетентності засобами дистанційного консультування в процесі психологічного супроводу родин дітей з ООП.

Методи і підходи дослідження. Використано теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення українських і зарубіжних публікацій із позицій родиноцентрованого й компетентнісного підходів. Розглянуто зміст дистанційної роботи, роль фахівця та показники результативності. Робота має характер наративного аналізу літератури; власне емпіричне дослідження не проводилося.

Основні результати. Батьківську компетентність ми розуміємо як поєднання знань про потреби дитини, практичних умінь взаємодії з нею, здатності ухвалювати обґрунтовані рішення та співпрацювати з фахівцями. Батьківська самоефективність відображає впевненість людини у власній спроможності виконувати батьківські завдання. Засвоєння практичних стратегій не завжди супроводжується підвищенням такої впевненості або зменшенням стресу [3].

Дистанційне психологічне консультування може поєднуватися з психоедукацією та коучингом батьків. Консультування спрямоване на опрацювання запиту й підтримку ухвалення рішень, психоедукація – на розуміння потреб дитини, коучинг – на освоєння стратегій взаємодії через практику та зворотний зв’язок. У зарубіжних дослідженнях переважають структуровані програми навчання батьків, тому їхні результати слід обережно переносити на психологічне консультування загалом [3-5].

Дослідження B. Ingersoll та співавторів показало, що програма ImPACT Online із дистанційним супроводом фахівця допомагає батькам опановувати стратегії взаємодії з дитиною. Самостійне проходження програми також може бути корисним за умови її завершення. Водночас покращення практичних навичок не супроводжувалося підтвердженими змінами батьківської самоефективності та стресу [3].

Метааналіз D. T. Adedipe та K. M. Walton засвідчив, що дистанційне навчання може покращувати способи взаємодії батьків із дитиною та зменшувати психологічне напруження. Результати щодо підвищення самоефективності й компетентності виявилися менш переконливими [4]. Дослідження залученості до ImPACT Online також показало значення підтримки фахівця для активної участі батьків у програмі [5]. Отже, дистанційний супровід потребує регулярної взаємодії та окремого оцінювання практичних і психологічних результатів.

На основі аналізу праць пропонуємо такі умови підтримки батьківської компетентності: узгодження конкретного запиту й досяжних цілей; адаптацію рекомендацій до повсякденного життя родини; регулярне обговорення труднощів і результатів; спільне коригування подальших дій. Обсяг практичних завдань має відповідати можливостям і навантаженню батьків. Ці положення є організаційними орієнтирами, сформульованими за результатами теоретичного аналізу [1; 2; 3; 5].

Дистанційна робота також передбачає інформовану згоду, конфіденційність і погодження використання відеозаписів. Вибір цифрових засобів має враховувати доступність інтернету, цифрові навички та приватність консультаційного простору. Результативність доцільно оцінювати за розумінням потреб дитини, застосуванням узгоджених стратегій, батьківською самоефективністю й емоційним станом. Оскільки частина проаналізованих досліджень стосується родин дітей з аутизмом, їхні висновки не можна безпосередньо поширювати на всі групи дітей з ООП [3; 5].

Висновок. Дистанційне консультування має потенціал для підтримки батьківської компетентності в комплексному психологічному супроводі родини. Його реалізація потребує партнерського визначення цілей, індивідуалізації рекомендацій та регулярного зворотного зв’язку. Практичні вміння батьків, їхню впевненість у власних можливостях і психологічне благополуччя необхідно оцінювати окремо.

Перспективи. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення й перевірку програми дистанційного психологічного супроводу родин дітей з ООП в українському контексті. Важливо порівняти дистанційний, очний і змішаний формати, враховуючи ресурси родини, цифрову доступність та стійкість отриманих змін.

Список використаних джерел

1. Душка А., Міронова В. Основні підходи реабілітації сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. Т. 2, № 23. С. 35–46. DOI: 10.33189/epsn.v2i23.229.

2. Потюк С. Теоретико-методичні засади психолого-педагогічного супроводу батьків, які мають дитину з особливими освітніми потребами. Acta Paedagogica Volynienses. 2024. № 4. С. 133–138. DOI: 10.32782/apv/2024.4.22.

3. Relative efficacy of self-directed and therapist-assisted telehealth models of a parent-mediated intervention for autism: Examining effects on parent intervention fidelity, well-being, and program engagement / B. Ingersoll et al. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2024. Vol. 54. P. 3605–3619. DOI: 10.1007/s10803-023-06092-6.

4. Adedipe D. T., Walton K. M. Telehealth parent training for challenging behavior in children with developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2025. DOI: 10.1007/s40489-025-00501-5.

5. Ingersoll B., Berger N. I. Parent engagement with a telehealth-based parent-mediated intervention program for children with autism spectrum disorders: Predictors of program use and parent outcomes. Journal of Medical Internet Research. 2015. Vol. 17, no. 10. Article e227. DOI: 10.2196/jmir.4913.

Жук Валентина Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ

Навчальна література – засіб формування наукової картини світу, опосередкованої смислової комунікації та передачі інтелектуальних надбань та духовного досвіду поколінь. Важко переоцінити значення навчальної та навчально-методичної літератури в освітній сфері, для розвитку, формування навчальних та життєвих компетентностей. Класик сучасної педагогічної думки, Семен Устинович Гончаренко, зазначав: «Підручник — це наймасовіша в світі книжка, яку найглибше прочитують і яка є найбільш значущою для людини» [1].

Навчальна література проходить кілька етапів на шляху від задуму автора до дитини: створення концепції, добір підходів, розроблення змісту, ілюстративне оформлення, редагування та коректорська робота, експертиза, конкурсний відбір, апробація.

На етапі розроблення концепції підручника автор визначає для себе основний задум, ідею і мету, які буде реалізовано, вирішує яку систему поглядів буде втілено, добирає науково-методичну основу, за якою розроблятиметься книга. Для цього автор, зокрема, ставить собі два важливих питання: «Чого вчити?» і «Як вчити?». Здобувачі освіти, які мають порушення слуху, опановують зміст відповідно вимог Державного освітнього стандарту. Однак, цей, спільний для усіх учнів зміст може бути презентований у підручнику по-різному через різні методичні підходи, авторські бачення, застосування адаптацій тощо. Підручники, адресовані дітям з порушеннями слуху, містять потенційно доступний для сприйняття текст (спрощені синтаксичні конструкції, виділені акценти, словник термінів, нових та складних слів (мало зустрічаються,

діалектизми тощо) з тлумаченням, поясненнями та прикладами правильного вживання. Доречним також є поділ великого тексту на частини й питання до кожної частини для уточнення розуміння змісту прочитаного, завдання з покроковою інструкцією, зразками виконання, з опорними елементами, систему повторень вивченого тощо. Методичний апарат підручника для дітей з порушеннями слуху, з огляду на можливі типові особливі потреби (труднощі), має містити додаткову візуалізацію, вправи для розвитку пізнавальних процесів (мислення (зокрема, словесно-логічного), уваги (зокрема, слухової), усіх видів пам'яті (зокрема, слухової)), слухових навичок, фонематичних процесів, завдання, які стимулюють мовленнєву активність, навчальний контент має відповідати вимогам інтерактивності для реалізації діяльнісного підходу, якісне акустичне навантаження (інтерактивний додаток, посилання через кюаркоди на аудіо та відеофайли тощо), забезпечувати поєднання словесної і жестової комунікативної активності дітей, застосування словесно-жестового перекладу.

Правовим орієнтиром для розроблення змісту є вітчизняне законодавче поле, зокрема, право осіб з порушеннями слуху на навчання жестовою мовою. Важливо враховувати також державне гарантування раннього виявлення і раннього початку реабілітаційних заходів задля мінімізації негативних наслідків порушення слуху, удосконалення умов та збільшення можливостей слухопротезування, зокрема системами імплантаційного слухопротезування – право на якісні медичні послуги та весь комплекс послуг супроводу, від якого залежить кінцевий результат слухопротезування, в тому числі опанування словесного мовлення.

Варіативність підходів – нині є усталеною нормою у світовій сурдопедагогічній практиці на відміну від тривалого переважання дихотомічних поглядів щодо того, як треба навчати, намагання уніфікувати освітній процес. Співіснують білінгвальні технології, за яких жестова мова – перша мова опанування, основний або рівноправний засіб спілкування і мова навчального процесу та слухоорієнтовані технології з акцентом на слухових навичках,

словесному мовленні і їх використанні для отримання інформації, поповнення знань, формування життєвих і навчальних компетентностей. Така варіативність реалізується через використання різних авторських навчальних програм, розроблених у межах різних методик, в тому числі, міксметодик та через різноманіття навчальної літератури для однієї освітньої лінійки.

Діти з порушеннями слуху мають різні потреби, як за ступенем прояву, так і за характером. Ступінь прояву до певної міри можна врахувати через рівень підтримки, на який зорієнтований зміст підручника. Врахування характеру потреб (функціональні, соціо-культурні та інші) може бути здійснено через різний методичний апарат.

Особливе значення для подальшого життя дитини має дошкілля та початкова ланка освіти. Довели свою ефективність на багатолітньому практичному досвіді у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями слуху спеціальні освітні, зокрема, корекційно-розвиткові, методики, реалізація яких має наскрізний характер. Традиційні методики і їх осучаснені варіанти навчання читання, розвитку мовлення, математики дітей з порушеннями слуху суттєво відрізняються від методик навчання дітей без порушень слуху. Вони не можуть бути реалізовані у адаптованих підручниках та навчальних посібниках, тому доречним є не спрощений (з адаптованим текстом), а методично інший варіант.

Якщо дитина з порушенням слуху здобуває освіту в умовах інклюзивного навчання, актуалізується питання за якими підручниками її навчати. Частина дітей з порушеннями слуху може навчатися за тими підручниками, що і решта дітей класу. Інша частина, працюючи з таким підручником, матиме специфічні труднощі через складні для неї тексти, надлишок другорядної інформації, намірну теоретизованість, непосильне термінологічне перевантаження, недостатню унаочненість тощо.

Окремої уваги заслуговує інтерактивний навчальний контент – сукупність інформаційних, текстових, аудіо-, відео- та мультимедійних матеріалів,

створених для передачі знань, формування навичок або перевірки рівня знань (електронні підручники, посібники, мультимедійні матеріали (навчальні відео, подкасти, анімація, інфографіка, інтерактивні тести тощо). Такий контент має бути не лише інформативним, а і безбар'єрним для кожного здобувача освіти, зокрема, для дитини з порушенням слуху (супровід жестовою мовою, словесно-жестовий переклад, доречне використання акустичних ефектів тощо).

Експертизу навчальних програм, підручників та навчальних посібників організовує відділ експертизи навчальної літератури Українського інституту розвитку освіти, на базі якого функціонують експертна комісія зі спеціальної педагогіки та профільні конкурсні комісії за спеціалізаціями. Після розгляду висновків та обговорення на засіданні комісії відкритим голосуванням ухвалюється одне з рішень: надати гриф «Схвалено для використання в освітньому процесі»; рекомендувати МОН надати гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»; направити об'єкт грифування на розгляд іншим Комісіям, на перевірку щодо виявлення порушення авторських прав та/або академічної доброчесності; направити об'єкт грифування на доопрацювання або відхилити об'єкт грифування. Гриф надається строком на п'ять років. Цей термін скорочується у разі внесення змін до стандартів освіти, освітніх, парціальних, навчальних програм, інших обґрунтованих причин, що впливають на зміст та подання навчального матеріалу (наприклад, зміни правопису, наукові відкриття тощо); може бути продовжено строком до трьох років за умови отримання позитивної експертної оцінки, що об'єкт грифування відповідає змісту та очікуваним результатам навчання (виховання) стандартів освіти [2]. Передбачено конкурсний відбір підручників, переможець якого буде надрукований за державний кошт.

Отже, навчальна література для дітей з порушеннями слуху створюється у відповідності до Державного освітнього стандарту. Її змістове наповнення має бути зорієнтоване не лише кінцевий результат (набуття навчальних та життєвих компетентностей, передбачених стандартом), а і на способи його досягнення,

враховувати особливі потреби, можливі навчальні труднощі здобувачів освіти з порушеннями слуху через методичний апарат, ілюстративне оформлення, специфіку текстового матеріалу тощо. З огляду на варіативність методичних підходів, вважаємо, що навчальна література для дітей з порушеннями слуху має бути різноманітною, уможливлювати вибір педагогів і батьків.

Список літературних джерел

1. Гончаренко С.У. Дидактичні функції підручника. Професійно-технічна освіта. 2008, № 2. С. 6-8.
2. Порядок здійснення експертизи, надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам (Наказ Міністерства освіти і науки від 05 червня 2023 року № 675. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 17 липня 2023 р. за № 1203/40259). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1203-23

Зелена Зоряна Романівна,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема організації корекційно-реабілітаційної роботи з особами з порушеннями психофізичного розвитку пов’язана не лише з корекцією окремих функцій, а й із забезпеченням повсякденного функціонування, самостійності та участі людини у житті громади. В українському законодавстві реабілітаційна допомога визначається як комплекс заходів, спрямованих на оптимізацію функціонування особи у її середовищі [1]. Для спеціальної педагогіки це означає, що результат роботи доцільно оцінювати і за тим, чи може людина використовувати сформовану навичку у навчанні, спілкуванні та самообслуговуванні. Така логіка узгоджується з підходом А. Колупаєвої та О.

Таранченко, які пов'язують підтримку осіб з особливими потребами зі створенням доступного освітнього й соціального середовища [6, с. 47–49].

Теоретичною основою такого бачення є Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), прийнята Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2001 р. МКФ описує стан людини через взаємозв'язок функцій і структур організму, активності, участі та факторів навколишнього середовища [4]. Тому однакове порушення може по-різному впливати на життєдіяльність залежно від умов, доступності підтримки та організації середовища. Для корекційно-реабілітаційної практики це принципово: оцінювання має охоплювати не лише наявний дефіцит, а й конкретні труднощі під час повсякденних дій та можливості участі. Відповідно, метою реабілітації стає досягнення максимально можливого рівня функціонування у звичних для людини умовах.

В Україні ці положення відображені в Законі України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» № 1053-IX. Реабілітаційна допомога визначена як діяльність фахівців, що передбачає комплекс заходів для оптимізації функціонування осіб, які мають або можуть мати обмеження повсякденного функціонування [1]. Закон також передбачає реабілітаційне обстеження з урахуванням функцій і структур організму, активності, участі та факторів середовища відповідно до МКФ [1]. Отже, сучасна реабілітація спирається на індивідуальну оцінку потреб і конкретні цілі. Організаційні засади такої допомоги деталізовано постановами Кабінету Міністрів України № 1268 та № 1462 [2; 3].

У межах досліджуваної теми «технологію» доцільно розуміти як послідовно організовану професійну роботу, у якій методи підпорядковані визначеній меті. У реабілітації ця послідовність закріплена нормативно: проводиться обстеження, визначаються цілі, складається індивідуальний реабілітаційний план, добираються заходи та оцінюється результат [1; 3]. Постанова № 1462 передбачає формування такого плану після обстеження особи з урахуванням її

порушень, обмежень повсякденного функціонування і потреб [3]. Отже, технологічність роботи виявляється у її цілеспрямованості, послідовності та індивідуалізації.

Поняття «особи з порушеннями психофізичного розвитку» у спеціальній педагогіці використовується щодо людей, у яких особливості розвитку можуть стосуватися інтелектуальної, сенсорної, мовленнєвої, рухової, емоційно-вольової чи інших сфер. Водночас сучасна термінологія зміщує акцент із самого порушення на потреби людини та умови її участі. А. Колупаєва й О. Таранченко зазначають, що поширення термінів «діти з особливими освітніми потребами» та «діти з особливостями психофізичного розвитку» пов’язане з переходом від медичної до соціальної моделі ставлення до відмінностей [6, с. 47–48]. У реабілітації аналогічний підхід відображений у МКФ та законодавстві, де увага зосереджується на функціонуванні, активності й участі [1; 4]. Тому психологічна і педагогічна допомога має добиратися не лише за назвою порушення, а з урахуванням реальних труднощів, ресурсів, віку, середовища та життєвих цілей конкретної особи.

У практичній роботі доцільно розмежовувати корекційні та реабілітаційні технології, хоча вони часто застосовуються одночасно. Корекційні технології спрямовані переважно на розвиток, відновлення або компенсацію недостатньо сформованих психічних, мовленнєвих, рухових, сенсорних чи поведінкових функцій. Реабілітаційні технології мають ширший функціональний орієнтир: вони допомагають людині використовувати сформовані можливості у повсякденній діяльності, зменшувати обмеження активності та розширювати участь у життєвих ситуаціях [1; 4]. Наприклад, розвиток комунікації може бути корекційним завданням, а її використання для звернення по допомогу, навчальної взаємодії або вирішення побутових питань уже є реабілітаційним результатом. Тому ефективність варто оцінювати і за тим, як зміни проявляються у реальному житті.

Корекційні технології можуть охоплювати психолого-педагогічні, логопедичні, когнітивно-розвивальні, сенсорні, поведінкові та інші методи, вибір яких залежить від структури порушення й актуальних потреб людини. У спеціальній педагогіці важливим є принцип індивідуалізації: зміст, темп і складність завдань мають відповідати можливостям конкретної особи. А. Колупаєва та О. Таранченко описують інклюзивне навчання як гнучку систему, у якій за потреби адаптуються програми, методи, форми роботи і середовище, а до супроводу залучаються фахівці різного профілю [6, с. 47–49]. Цей принцип доцільно переносити й на корекційно-реабілітаційну діяльність. Однакова вправа не матиме однакової цінності для різних людей, якщо вона не пов’язана з конкретною метою. Тому втручання має передбачати поступове ускладнення, повторне оцінювання та перенесення сформованої навички у нові ситуації.

Окрему групу становлять психолого-педагогічні технології, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, комунікації, соціальної взаємодії та поведінкової саморегуляції. У роботі використовують структуровані вправи, моделювання життєвих ситуацій, дидактичні та ігрові завдання, візуальну підтримку. ВООЗ у «Package of interventions for rehabilitation» наголошує на плануванні втручань з урахуванням конкретного стану, потрібних ресурсів і фахівців; окремий модуль присвячено розладам аутистичного спектра та порушенням інтелектуального розвитку [5]. Це підтверджує необхідність диференційованого добору методів для неоднорідної групи осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

До корекційно-реабілітаційної роботи можуть входити психологічні технології: психологічна діагностика, консультування, психоедукація, підтримка, навчання способів подолання напруги та розвиток конструктивної взаємодії. У посібнику «Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи» психологічна допомога розглядається як багаторівнева система, у якій форма втручання добирається відповідно до потреб і стану особи; окремо виділяються психологічна підтримка, консультування, психологічна реабілітація

та комплексна медико-психологічна допомога [7, с. 17–23]. Для корекційної практики важливо, що така робота не повинна існувати ізольовано. Її цілі мають узгоджуватися з педагогічними та реабілітаційними завданнями, щоб зміни емоційного стану або поведінки підтримували навчання, спілкування і повсякденну самостійність.

Реабілітаційні технології, на відміну від суто корекційних, орієнтовані передусім на функціонування людини у конкретних життєвих умовах. Закон України № 1053-IX визначає метою реабілітації досягнення та підтримання оптимального рівня функціонування і якості життя особи у її середовищі [1]. Тому важливим є не тільки покращення окремої функції, а й те, чи стало людині легше пересуватися, спілкуватися, навчатися, виконувати побутові дії та взаємодіяти з іншими. Сформована під час заняття навичка має переноситися у природні умови, інакше її вплив на повсякденне функціонування залишається обмеженим.

Функціонально орієнтований підхід передбачає, що планування допомоги починається з аналізу конкретних труднощів у повсякденній діяльності. МКФ пропонує оцінювати функції й структури організму, активність, участь та фактори середовища [4]. Український Закон про реабілітацію використовує цю ж логіку у визначенні реабілітаційного обстеження [1]. Наприклад, при труднощах комунікації важливо встановити не лише рівень мовленнєвого розвитку, а й ситуації, у яких людина не може повідомити про потребу чи підтримати взаємодію. Після цього корекційне завдання пов’язується з функціональним результатом: сформована навичка має використовуватися вдома, у закладі освіти та в громаді. Така постановка цілей дає змогу перевіряти практичну ефективність реабілітації.

Важливе місце у реабілітації посідають технології соціальної адаптації та інтеграції, оскільки сформована навичка не завжди переноситься у природне середовище. А. Колупаєва та О. Таранченко наголошують, що інклюзивне середовище має враховувати різні потреби, адаптувати методи й умови та

залучати батьків і фахівців до підтримки [6, с. 48–49]. Тому в корекційно-реабілітаційній практиці доцільно відпрацьовувати побутові й комунікативні дії в реальних ситуаціях, поступово збільшувати самостійність і залучати родину до закріплення навичок. Це забезпечує перехід від виконання завдання на занятті до самостійнішої поведінки у сім'ї, закладі освіти та громаді.

Фізичні та функціональні реабілітаційні технології спрямовуються на підтримання або покращення мобільності, координації, самообслуговування та повсякденної активності. Їх зміст визначається результатами обстеження та конкретними обмеженнями функціонування. ВООЗ зазначає, що для реабілітаційних втручань слід враховувати потрібних фахівців, обладнання, допоміжні засоби та інші ресурси [5]. В Україні цей принцип доповнюється індивідуальним реабілітаційним планом, який узгоджується командою після оцінювання потреб особи [3]. Тому фізичний компонент має бути пов'язаний з практичною метою, наприклад самостійним переміщенням або виконанням побутової дії, і координуватися з іншими напрямами допомоги.

Мультидисциплінарність є нормативно закріпленою ознакою сучасної реабілітації. Закон України № 1053-IX визначає мультидисциплінарну реабілітаційну команду як групу фахівців, об'єднаних спільними метою і завданнями [1]. Постанова № 1268 регламентує організацію реабілітаційної допомоги, а постанова № 1462 пов'язує командну роботу з індивідуальним реабілітаційним планом [2; 3]. Для осіб з порушеннями психофізичного розвитку це важливо, оскільки одна проблема може впливати на комунікацію, навчання, поведінку, мобільність і соціальну участь. Узгоджені цілі дають змогу спрямувати різні методи на спільний результат.

Таким чином, корекційні та реабілітаційні технології є взаємопов'язаними, але не тотожними складовими допомоги. Корекційна робота зосереджується на розвитку, відновленні або компенсації конкретних функцій і навичок, а реабілітаційна показує, наскільки вони забезпечують активність, самостійність та участь людини у реальному житті. Такий поділ відповідає логіці МКФ [4] і

українському законодавству, яке пов'язує реабілітацію з оптимізацією повсякденного функціонування [1]. Ефективна програма має містити оцінювання потреб, конкретні цілі, обґрунтований добір методів, командну взаємодію та повторну оцінку результатів. Поєднання обох підходів орієнтує роботу на зміни, важливі для повсякденного життя людини.

Список використаних джерел

1. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я : Закон України від 03.12.2020 № 1053-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20 (дата звернення: 01.10.2026).
2. Питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.2021 № 1268. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1268-2021-п (дата звернення: 01.10.2026).
3. Деякі питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.12.2022 № 1462. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1462-2022-п (дата звернення: 01.10.2026).
4. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva : World Health Organization, 2001.
5. World Health Organization. Package of interventions for rehabilitation: module 5: neurodevelopmental disorders. Geneva : World Health Organization, 2023. 60 p. ISBN 978-92-4-007119-3. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240071193.
6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 2 / за заг. ред. Л. Царенко; Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович та ін. Київ, 2018. 240 с.

Іващенко Лаура Дмитрівна,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33,
Хмельницький, Україна

УКРАЇНСЬКА ЖЕСТОВА МОВА ЯК МОВНИЙ ФУНДАМЕНТ РОЗВИТКУ ГЛУХОЇ ДИТИНИ: ВІД РАННЬОГО ВІКУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність теми. Мовний розвиток є важливою передумовою пізнавального, емоційного, соціального та особистісного розвитку дитини. Для глухих дітей особливого значення набуває своєчасний доступ до повноцінного мовного середовища, у якому вони можуть вільно спілкуватися, ставити запитання, висловлювати власні думки та пізнавати навколишній світ. Українська жестова мова (УЖМ) для багатьох глухих дітей є природною та доступною мовою, що створює важливі передумови для розвитку мовної компетентності й подальшого навчання.

Мета тез — обґрунтувати значення раннього доступу до української жестової мови для розвитку глухої дитини та визначити основні умови забезпечення мовної доступності на етапах раннього розвитку, дошкільної освіти й шкільного навчання.

Основний зміст. Українська жестова мова є повноцінною природною мовою, що має власну лексику, граматику та структуру. Вона забезпечує можливості для повноцінної комунікації, осмислення інформації, формування понять і висловлення власних думок. Використання УЖМ в освітньому процесі не повинно обмежуватися механічним відтворенням словесних висловлювань за допомогою жестів. Важливо забезпечувати навчання з урахуванням граматичних особливостей, структури та природних способів вираження думки українською жестовою мовою.

Мовний розвиток глухої дитини має розпочинатися не з моменту вступу до школи, а з раннього віку. Своєчасний доступ до зрозумілої та доступної мови створює умови для накопичення мовного досвіду, розвитку мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формування соціальних навичок і емоційної компетентності. Водночас обмежений доступ до повноцінного мовного середовища може ускладнювати розуміння навчальної інформації та реалізацію пізнавального потенціалу дитини.

Важливу роль у цьому процесі відіграє родина. Батьки мають отримувати своєчасну інформацію про значення мовного розвитку, можливості вивчення УЖМ та способи її використання у повсякденному спілкуванні. Жестомовне середовище повинно бути постійним і природним: під час гри, читання, прогулянок, виконання побутових справ, обговорення подій та емоцій. Це дає дитині можливість засвоювати мову в реальних життєвих ситуаціях.

Наступним важливим етапом є забезпечення мовної наступності між раннім розвитком, дошкільною освітою та школою. У закладі освіти необхідно створювати доступне жестомовне середовище, залучати педагогів, які володіють УЖМ, використовувати доступні навчальні матеріали та забезпечувати можливості для повноцінної комунікації учнів. Важливо також підтримувати повагу до української жестової мови, культури та ідентичності глухих дітей.

Особливого значення набуває білінгвальний підхід, що передбачає розвиток української жестової та української словесної мов. УЖМ може забезпечувати доступ до навчального змісту, сприяти формуванню понять і висловленню власних думок, тоді як українська словесна мова є важливою для розвитку читацьких і письмових умінь, подальшої освіти та участі в суспільному житті. Ці мови не слід протиставляти: освітній процес має створювати умови для їх послідовного розвитку та використання відповідно до мовних потреб дитини.

Висновки. Українська жестова мова є важливим мовним фундаментом для розвитку багатьох глухих дітей. Своєчасний доступ до УЖМ, підтримка родини, наявність постійного жестомовного середовища та впровадження білінгвального

підходу в освіті створюють передумови для повноцінного мовного, пізнавального й особистісного розвитку. Забезпечення мовної доступності необхідно розглядати як послідовний процес, що починається в ранньому віці та триває протягом усього навчання. Головним завданням родини, педагогів і суспільства є створення умов, у яких глуха дитина має можливість вільно спілкуватися, навчатися, висловлювати себе та реалізовувати власний потенціал.

Ключові слова: українська жестова мова, глуха дитина, мовний розвиток, ранній доступ до мови, жестомовне середовище, білінгвальне навчання, мовна доступність.

Список використаних джерел

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН від 13.12.2006. Стаття 24 «Освіта». URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html

2. Кульбіда С. В. Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2019. 237 с.

3. Кульбіда С. В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2021. 199 с.

4. Український жестівник для батьків / С. В. Кульбіда та ін. Київ : СПКТБ УТОГ, 2011. 377 с.

5. Українська жестова мова : жестівник / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 205 с. Наукова бібліотека України.

Ігнатченко Олена Миколаївна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна
Горлова Наталя Михайлівна
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЯК ОСНОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасна спеціальна освіта орієнтована не лише на подолання або компенсацію порушень розвитку, а насамперед на створення умов для повноцінної участі дитини в освітньому процесі, спілкуванні та суспільному житті. Особливої актуальності це набуває у роботі з учнями, які мають тяжкі порушення мовлення (ТПМ), оскільки мовленнєві труднощі безпосередньо впливають не тільки на навчальну діяльність, а й на здатність дитини встановлювати контакти, висловлювати власну думку, розуміти інших та бути зрозумілою оточенню [1].

У Комунальному закладі освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір’я» ДОР» навчаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема учні з тяжкими порушеннями мовлення. Специфіка спеціальної школи визначає необхідність комплексного підходу до розвитку кожної дитини, у якому освітня та корекційно-розвиткова складові не існують окремо, а взаємодоповнюють одна одну. Для дитини мовлення є одним із основних інструментів пізнання світу, засобом засвоєння навчального матеріалу та побудови взаємин з іншими людьми. Тому порушення мовленнєвого розвитку можуть створювати значні бар’єри у різних сферах життєдіяльності. Учень із ТПМ може мати труднощі не лише з правильною вимовою окремих звуків. Проблеми можуть стосуватися

розуміння зверненого мовлення, словникового запасу, граматичної будови, побудови зв'язного висловлювання, формулювання запитань і відповідей, підтримання діалогу, послідовного висловлення власної думки [2]. У навчальній діяльності це може проявлятися у складнощах під час усної відповіді, переказу, пояснення способу виконання завдання, формулювання висновку або звернення по допомогу. Не менш важливим є соціальний аспект. Дитина може знати відповідь, мати власну думку або бажати долучитися до спільної діяльності, але не мати достатніх мовленнєвих засобів, щоб повідомити про це іншим. Таким чином, виникає ситуація, коли мовленнєвий дефіцит поступово перетворюється на комунікативний бар'єр [3]. Саме тому в умовах спеціальної школи розвиток мовлення необхідно розглядати не ізольовано, а в контексті реальних життєвих потреб дитини.

Традиційно одним із ключових завдань корекційно-розвиткової роботи є формування правильної звуковимови, розвиток фонематичних процесів, словника, граматичної будови та зв'язного мовлення [1]. Усе це залишається важливим. Проте сьогодні цього недостатньо. Важливо поставити перед собою інше запитання: «Для чого дитині потрібне сформоване мовлення?» Відповідь очевидна — для того, щоб спілкуватися, взаємодіяти, навчатися, висловлювати свої потреби, почуття та думки, вирішувати життєві ситуації та бути активним учасником суспільства. Тому одним із пріоритетів роботи з учнями із ТПМ у нашій школі є поступовий перехід від моделі: «правильно вимовляти → правильно будувати речення → правильно відповідати» до більш широкої моделі: «розуміти → висловлюватися → взаємодіяти → діяти самостійно → соціалізуватися». У цьому контексті особливого значення набуває поняття функціональної комунікації. Функціональна комунікація — це здатність дитини використовувати доступні їй мовленнєві та комунікативні засоби для досягнення конкретної мети у реальній життєвій ситуації [4].

Наприклад:

- попросити про допомогу;

- повідомити про свій стан або потребу;
- поставити запитання;
- відповісти співрозмовнику;
- висловити згоду або незгоду;
- пояснити власну позицію;
- підтримати діалог;
- звернутися до незнайомої людини;
- домовитися з однолітком;
- вирішити конфліктну ситуацію словами;
- висловити власні емоції.

Саме такі навички безпосередньо пов'язані із соціалізацією.

У нашому закладі розвиток мовлення розглядається як складова комплексної підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Важливу роль у цьому процесі відіграє взаємодія педагогічних працівників: учителів, учителів корекції мовлення та корекції розвитку, практичного психолога, інших фахівців, а також співпраця з батьками. Особливе місце займає Відділення корекційно-розвиткової роботи, діяльність якого спрямована не лише на подолання окремих мовленнєвих труднощів, а на комплексний розвиток дитини та формування передумов для її успішної соціалізації. Тому під час корекційно-розвиткових занять важливо створювати такі умови, у яких дитина не просто виконує вправу, а має потребу спілкуватися. Наприклад, замість механічного складання речень можна запропонувати дитині ситуацію:

«Ти загубив потрібну річ. Як ти попросиш допомоги?»

Або:

«Ти не зрозумів завдання. Що скажеш учителю?»

Або:

«Твій однокласник узяв твою річ без дозволу. Як ти скажеш йому про це?»

Такі завдання одночасно розвивають мовлення та формують соціально значущу поведінку.

Отже, основний принцип нашої роботи можна сформулювати так: ми розвиваємо мовлення не заради самого мовлення. Ми розвиваємо мовлення як інструмент комунікації, самостійності та соціалізації дитини [1]. І саме в цьому полягає сучасний зміст корекційно-розвиткової роботи з учнями з тяжкими порушеннями мовлення: від подолання мовленнєвих труднощів — до розширення можливостей дитини бути почутою, зрозумілою та активною у світі, що її оточує.

Таким чином, у КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» комунікативний розвиток розглядається як комплексне завдання всієї освітньої системи:

- корекційно-розвиткове заняття формує необхідну мовленнєву основу;
- урок створює можливість використовувати мовлення для навчання;
- спільна діяльність та позаурочне життя дають дитині простір для реального спілкування;
- психологічна підтримка допомагає формувати впевненість та емоційну готовність до взаємодії;
- співпраця з родиною забезпечує перенесення сформованих навичок у домашнє та соціальне середовище.

Головне завдання полягає не в тому, щоб сформувати у дитини «правильне мовлення в межах кабінету», а в тому, щоб сформувати працюючу систему комунікації, яка допоможе їй навчатися, взаємодіяти, висловлювати себе, вирішувати повсякденні ситуації та поступово ставати більш самостійною. Саме тому для нашої школи комунікативний розвиток учня з ТПМ — це не окремий напрям корекційної роботи, а одна з ключових умов його успішної соціалізації.

Отже, система розвитку мовлення та комунікативних навичок у КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» розглядається як багаторівневий процес, у якому кожен компонент мовлення працює на головну мету — формування здатності дитини ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Ми розвиваємо:

звук — щоб мовлення було зрозумілим;

слово — щоб дитина могла назвати й описати;

речення — щоб могла сформулювати думку;

зв’язне мовлення — щоб могла розповісти;

діалог — щоб могла взаємодіяти;

запитання та аргументацію — щоб могла отримувати й передавати інформацію;

невербальну комунікацію — щоб могла краще розуміти інших;

і найголовніше — функціональне використання всіх цих умінь — щоб дитина могла бути активним учасником соціального життя.

Тому ключовим результатом нашої роботи ми вважаємо не просто «правильне мовлення», а мовлення, яке працює на дитину: допомагає їй навчатися, спілкуватися, висловлювати себе, будувати стосунки, захищати власні потреби та поступово ставати більш самостійною.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що формування функціональної комунікації та розвиток мовленнєвих навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є невід'ємною складовою їхньої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Досвід роботи КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір’я» ДОР» демонструє, що ефективність корекційного процесу забезпечується комплексним підходом, де мовлення виступає не ціллю, а життєво необхідним інструментом комунікації. Створення стимулюючого комунікативного середовища як на уроках, так і в позаурочний час, співпраця всіх фахівців закладу та родини дозволяють подолати комунікативні бар'єри. Головним критерієм успішності такої роботи є здатність учня самостійно застосовувати набуті мовленнєві компетенції на практиці: для навчання, самовираження, захисту власних інтересів та побудови повноцінних міжособистісних стосунків.

Отже, система розвитку мовлення та комунікативних навичок розглядається як багаторівневий процес, у якому кожен компонент мовлення працює на головну мету — формування здатності дитини ефективно взаємодіяти з іншими

людьми. Сучасний зміст корекційно-розвиткової роботи з учнями з ТПМ полягає у переході від подолання мовленнєвих труднощів до розширення можливостей дитини бути почутою і активною. Ми розвиваємо мовлення як дієвий інструмент комунікації, самостійності та соціалізації дитини.

Список використаних джерел

1. Тищенко В. В. Системні порушення мовлення : сучасний стан проблеми. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014.
2. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
3. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
4. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення : особливості навчання та розвитку : навчально-методичний посібник. – Київ, 2020. – 156 с.

Ільченко Оксана Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
Харків, Україна

ВІД СЛУХОВОЇ ОЦІНКИ ДО ВІЗУАЛІЗАЦІЇ АРТИКУЛЯЦІЇ: МОЖЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Під час обстеження звуковимови логопед передусім слухає, як дитина вимовляє звук, спостерігає за доступними для огляду рухами губ, нижньої щелепи, язика, зіставляє почуте з нормативною вимовою. Цього достатньо для виявлення значної частини порушень, однак не завжди – для розуміння того, як саме дитина утворює звук. Слухова оцінка дає інформацію про результат артикуляційного руху, але сам рух значною мірою залишається прихованим.

Саме цю межу традиційного логопедичного спостереження вважаємо принциповою. Логопед може почути спотворення звука, але не бачити повної конфігурації язика, напряму його руху, місця та площі контакту з піднебінням. Окремої уваги потребують випадки, коли вимова наближається до нормативної та на слух уже не має виразного дефекту, тоді як спосіб утворення звука може відрізнятися від очікуваного артикуляційного патерну. Отже, під час оцінювання важливим є не лише питання, чи правильно звучить звук, а й те, яким артикуляційним способом дитина отримує цей акустичний результат.

На нашу думку, саме тут інструментальні технології можуть доповнити можливості логопедичного обстеження. Їх не варто протиставляти професійному спостереженню фахівця. Їхня цінність полягає в можливості отримати інформацію про ті компоненти артикуляційного процесу, які недоступні або лише частково доступні безпосередньому спостереженню. Ультразвукова візуалізація дає змогу спостерігати за формою та рухами язика під час вимовляння звуків, а електропалатографія – реєструвати характер контакту язика з піднебінням. Ці технології використовують не лише для аналізу артикуляції, а й як засіб візуального біологічного зворотного зв’язку під час корекції стійких порушень звуковимови [3–5].

Водночас отримання інструментального зображення саме по собі не робить логопедичну діагностику точнішою. Кожна технологія відображає певну сторону мовленнєвого процесу: ультразвукова візуалізація – конфігурацію та рухи язика, електропалатографія – його контакт із піднебінням, акустичний аналіз – характеристики мовленнєвого сигналу. Інструмент надає дані, але їх логопедичне значення визначає фахівець, співвідносячи отриману інформацію з результатами комплексного обстеження дитини та конкретним корекційним завданням.

Особливої уваги в цьому контексті потребують стійкі порушення звуковимови, за яких дитина тривалий час відтворює закріплений спосіб артикуляції. Якщо бажаного результату не вдається досягти за допомогою

словесного пояснення, показу артикуляційної пози або кінестетичних орієнтирів, логопеду може бракувати інформації про те, що саме відбувається з язиком у момент вимовляння звука.

Ультразвукова візуалізація дає змогу частково подолати це обмеження. Розміщений під підборіддям датчик формує зображення поверхні язика, завдяки чому можна спостерігати за зміною його форми та положення під час артикуляції. Для логопеда це можливість зіставити акустичний результат із характером руху язика, а для дитини – побачити власну артикуляцію на екрані та спробувати змінити її відповідно до поставленого завдання.

Важливо, що сучасна доказова база дозволяє оцінювати не лише технічні можливості такої візуалізації, а й результати її застосування. У систематичному огляді та метааналізі O. Y. Yiu та співавторів узагальнено результати 35 досліджень використання ультразвукового візуального біологічного зворотного зв'язку в артикуляційній терапії дітей і підлітків із порушеннями звуковимови [5]. Результати метааналізу засвідчили позитивний ефект застосування такого підходу, однак автори водночас звертають увагу на неоднорідність досліджень, відмінності у вибірках і терапевтичних протоколах. Тому сам факт використання візуального біологічного зворотного зв'язку не можна розглядати як гарантію кращого корекційного результату.

У рандомізованому контрольованому дослідженні T. McAllister та співавторів, проведеному за участю 108 дітей віком 9–15 років зі стійкими порушеннями вимови англійського /ɹ/, зафіксовано швидше засвоєння цільової вимови в умовах використання візуального біологічного зворотного зв'язку порівняно з моторно орієнтованим втручанням [4]. На нашу думку, цей результат важливий передусім як підтвердження того, що додаткова візуальна інформація про власну артикуляцію може бути корисною на етапі формування нового артикуляційного руху.

Інший тип інформації про артикуляцію дає електропалатографія. Під час її використання реєструється контакт язика з різними ділянками піднебіння.

На відміну від ультразвукової візуалізації, яка дає змогу спостерігати за конфігурацією язика, електропалатографія показує, де і як відбувається його контакт із піднебінням у процесі утворення звука. Це дозволяє аналізувати локалізацію та характер контакту й зіставляти отриманий патерн із цільовою артикуляцією.

Можливості електропалатографічного зворотного зв'язку в роботі зі стійкими порушеннями звуковимови представлено в дослідженні H. Leniston і S. Ebbels [3]. Отримані результати показують можливість використання візуальної інформації про контакт язика з піднебінням як додаткового орієнтира під час формування цільової вимови. Водночас дослідження охоплювало лише сімох підлітків із поєднаними порушеннями звуковимови та мовного розвитку, тому його результати не варто поширювати на всіх дітей із порушеннями звуковимови.

На наш погляд, важливо розмежовувати цифрові засоби логопедичного заняття та інструментальні технології дослідження мовлення. Інтерактивна гра, презентація чи мобільний застосунок змінюють переважно спосіб подання матеріалу, тоді як інструментальна технологія виконує іншу функцію – надає інформацію про процес утворення мовлення. Цифрові технології вже представлені у вітчизняній логопедичній практиці [1; 2], тому наступним кроком має бути не просте збільшення їх кількості, а визначення того, яку професійно значущу інформацію конкретна технологія додає до логопедичного обстеження та корекції.

Окремим питанням залишається застосування таких технологій в україномовній логопедичній практиці. Значна частина сучасних досліджень візуального біологічного зворотного зв'язку виконана на матеріалі англійської мови [4; 5]. Тому їх результати не варто механічно переносити на корекцію української звуковимови. Перспективним вважаємо накопичення даних про застосування інструментальних технологій на україномовному мовленнєвому матеріалі з урахуванням фонетичних особливостей української мови.

Інструментальна візуалізація, на нашу думку, не потрібна кожній дитині з порушенням звуковимови. Її застосування найбільш виправдане тоді, коли порушення залишається стійким, дитина не може сформувати необхідний артикуляційний рух за допомогою традиційних підказок або фахівцеві необхідно уточнити артикуляційний механізм помилки. Отже, значення має не сама наявність технології, а те, чи дає вона інформацію, здатну вплинути на подальше професійне рішення логопеда.

Таким чином, перспективу використання інструментальних технологій у логопедичній практиці вбачаємо не в заміні слухової оцінки цифровим вимірюванням, а в їх обґрунтованому поєднанні. Логопед має можливість рухатися від того, що він чує і спостерігає, до того, що за потреби може побачити та об'єктивізувати за допомогою інструментальних засобів. Такий підхід розширює можливості аналізу артикуляції, але зберігає за фахівцем головне – інтерпретацію отриманих даних і прийняття рішення щодо подальшої корекційної роботи. Саме тому, на нашу думку, питання полягає не в тому, чи потрібні цифрові технології логопеду, а в тому, *коли їх застосування дає фахівцеві й дитині інформацію, яку складно або неможливо отримати засобами традиційного логопедичного спостереження*.

Список використаних джерел

1. Качуровська О. Б., Макаренко Л. Л. Психолого-педагогічний потенціал цифрових технологій в корекції мовлення дітей із дизартрією. *Наукові записки*. 2023. Вип. 156. С. 54–63. DOI: 10.31392/NZ-udu-156.2023.07

2. Кривенко К. До проблеми вивчення корекції звуковимови у дітей з вродженим незрощенням губи та піднебіння засобами інформаційних технологій. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 22. С. 14–32. DOI: 10.33189/epsn.v1i22.218.

3. Leniston H., Ebbels S. Investigation into the effectiveness of electropalatography in treating persisting speech sound disorders in adolescents with co-occurring developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2022. Vol. 36, No. 2–3. P. 111–126. DOI: 10.1080/02699206.2021.1957022.

4. McAllister T., Preston J. L., Benway N. R., Hill J., Lara M. P., Leece M. C., Liang W., Hitchcock E. R. Rhotic acquisition is more rapid in biofeedback than

motor-based treatment for residual speech sound disorder: Primary outcome of a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2026. Vol. 69, No. 4. P. 1342–1361. DOI: 10.1044/2025_JSLHR-24-00909.

5. Yiu O. Y., Wong W. H. S., Pokta F., Fong A. Y. T., Tso W. W. Y., Ip P. The effectiveness of ultrasound visual biofeedback in articulation therapy for children and adolescents with speech sound disorders: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2026. Vol. 61, No. 2. Art. e70209. DOI: 10.1111/1460-6984.70209.

Іщенко Олена Петрівна,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
Таран Оксана Петрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Проблема формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) набуває дедалі більшої актуальності в контексті розширення інклюзивної освіти в Україні та зростання кількості дітей із зазначеним особливостями розвитку. Комунікативні труднощі є одним із діагностичних критеріїв РАС і охоплюють як вербальну, так і невербальну сфери спілкування, що суттєво ускладнює соціалізацію та навчання дитини. Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку комунікативної сфери, саме тому на цьому етапі корекційно-розвиткова робота має найбільший потенціал ефективності.

Мета огляду полягає у аналізі сучасних наукових підходів теоретичних підходів до формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку

Комунікативні навички у загальному розумінні охоплюють сукупність умінь та здатностей, що забезпечують ефективний обмін інформацією між людьми – як вербальними, так і невербальними засобами. Зокрема, ґрунтуючись на огляді особливостей комунікації дітей з розладами аутистичного спектра Р. Попелюшко та В. Скоропад [3], можемо окреслити наступні складові комукнікативних навичок дітей дошкільного віку з РАС, що потребують активного формувального впливу: *мовленнєва компетентність* (активний словник, використання слів і фраз, розуміння зверненого мовлення, відповіді на запитання, вираження потреб, бажань та емоцій за допомогою мовлення); *невербальна комунікація* (зоровий контакт, використання жестів, міміка, рухи тіла, розуміння невербальних сигналів інших, використання невербальних засобів для передачі інформації); *соціальна взаємодія* **(**ініціація контакту, звернення до дорослих та однолітків, участь у спільній діяльності, підтримання взаємодії, дотримання простих правил взаємодії, взаємодія з однолітками).

У сучасній спеціальній педагогіці та психології сформувалося низка теоретичних підходів до розуміння механізмів комунікативного розвитку при РАС.

Біхевіорістичний підхід, що ґрунтується на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА-терапія), розглядає комунікативну поведінку як систему функціональних одиниць, що формуються через підкріплення та систематичне навчання. Зокрема, О. Шостак підкреслює, що саме АВА-терапія фокусуються на розвитку функціонального мовлення, що має чітку мету й отримує відповідне підкріплення. Лише після того, як дитина усвідомить соціальну функцію мовлення, можна ефективно переходити до корекції його форми, де. пріоритетним стає формування соціальної ініціативи, спільної уваги та здатності дотримуватися черговості в діалозі, що є фундаментом для повноцінного мовленнєвого розвитку [4, с. 152].

Натуралістичний підхід, представлений моделями Pivotal Response Treatment та ESDM, акцентує на формуванні комунікації у природному

середовищі через гру та спільну діяльність, що забезпечує більш органічне перенесення набутих навичок у реальні життєві ситуації. Цей підхід хоча і ґрунтується на поведінковому підході але забезпечує більшу спонтанність та сприяє соціальному розвитку, оскільки передбачає інтерактивний обмін між дитиною та дорослим або однолітком з типовим розвитком. Варто відзначити, доступність цього підходу, оскільки ббатьки можуть легко застосовувати ці стратегії у своєму природному середовищі та під час поточної діяльності, такої як прийом їжі, купання та відвідування парку [5].

Окремим важливим напрямом теоретичного осмислення є використання систем альтернативної та додаткової комунікації (АДК) для дітей із РАС, які не мають функціонального мовлення або мають суттєві обмеження його використання. До таких систем належать PECS (Picture Exchange Communication System), комунікативні дошки, жестові системи та технологічні пристрої з голосовим виведенням. Так, М. Лазаренко та Р. Павлюк наголошує, що використання системи PECS у корекційно-розвитковій роботі сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку здатності до самостійного вираження потреб та емоцій, ініціації спілкування та забезпечує більш ефективну соціалізацію дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами [2, с. 146]. Це твердження підтверджується значним масивом міжнародних досліджень і суттєво впливає на стратегію корекційної роботи.

Отже, для формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра використовуються традиційні та інноваційні технології. Однак, серед них на думку, Н. Кравець та О. Конопацької, важливе місце посідає саме гра. Автори зазначають, що на всіх етапах корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення бажано застосовувати різні види ігор: імітаційні, хороводні, дидактичні, рухливі та інші [1]. Саме застосування ігрової діяльності вважаємо актуальним підходом до формування комунікативних навичок за виокремленими нами складовими (мовленнєва компетентність, невербальна компетентність, соціальна взаємодія) у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити базові умови ефективного формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС: 1) раннє втручання – розпочате до п'яти років – суттєво підвищує прогностичні показники комунікативного розвитку завдяки нейропластичності мозку в цей період; 2) міждисциплінарна взаємодія логопеда, корекційного педагога, психолога та ерготерапевта забезпечує комплексний вплив на різні аспекти комунікативної сфери; 3) активне залучення батьків до корекційного процесу як необхідної умовою закріплення набутих навичок у природному середовищі; 4) залучення комплексу традиційний та інноваційних підходів до формування комунікативних навичок з огляду на ресурси та потреб дитини, де провідною є ігрова діяльність, що є основою розвитку для дітей дошкільного віку.

Отже, теоретичні основи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС є комплексними та багатовимірними, вони поєднують нейробіологічні, педагогічні та психологічні аспекти корекційно-розвиткового впливу та узгоджуються у створенні фахівцями індивідуальної програми розвитку дитини відповідно її ресурсів та потреб.

Список використаних джерел

1. Кравець Н. Конопацька О. Формування комунікативних навичок в учнів з аутичним спектром. *Електронний науково-методичний журнал «Педагогічна Житомирщина».* 2024. № 3 (35). URL: https://imso.zippo.net.ua/?p=4927

2. Лазаренко М. В., Павлюк Р.О. Розвиток комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами комунікативної системи PECS. *Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики».* 2025. С. 144 – 146. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55209/2/V_Kaliuzhna_O_Taran_ZTND_KSIO.pdf

3. Попелюшко Р., Скоропад В. Теоретичний аналіз особливостей розвитку та комунікації дітей з розладами аутичного спектру. *Psychology Travelogs.* 2021. № 1. С. 138 –149. URL: https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-12

4. Шостак О. О. Формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС засобами терапевтичних методик. *Інноваційна педагогіка.*
2026. Вип. 92.Том 1. С. 151 – 154. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2026/92/part_1/92-1_2026.pdf

5. Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C., Landa R., Rogers S. J., McGee G. G., Kasari C., Ingersoll B., Kaiser A. P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A., Halladay A. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45, No. 8. P. 2411–2428. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8.

Казьмір Христина Степанівна,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,
Теребовля, Україна

ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО ТА ТЯЖКОГО СТУПЕНІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Анотація. У тезах розглянуто практично орієнтоване навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів як важливу умову формування життєвих компетентностей, розвитку самостійності й соціальної адаптації. Висвітлено напрями роботи, ефективні методи, способи індивідуалізації та значення перенесення сформованих умінь у повсякденні ситуації.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, практично орієнтоване навчання, життєві компетентності, самостійність, соціалізація, індивідуальний підхід.

Актуальність проблеми. Одним із важливих завдань спеціальної освіти є створення умов для максимально можливого розвитку особистості дитини, її

участі в повсякденному житті та набуття доступного рівня самостійності. Для учнів з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів засвоєння абстрактного матеріалу може бути ускладненим, тому навчання потребує опори на конкретний досвід, наочність, практичні дії, чіткі інструкції та систематичне повторення. Знання набувають особливої цінності тоді, коли дитина може застосувати їх у реальній життєвій ситуації.

Мета тез — узагальнити практичні підходи до організації життєво орієнтованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів і визначити умови, що сприяють формуванню їхніх повсякденних умінь.

Практична спрямованість освітнього процесу передбачає навчання не лише окремих знань, а й дій, потрібних дитині вдома, у закладі освіти та громаді. Зміст завдань доцільно пов’язувати з досвідом учнів і будувати від простого до складного, враховуючи їхні можливості, темп роботи, спосіб комунікації та потребу в допомозі.

Одним із провідних напрямів є соціально-побутове орієнтування. Воно охоплює формування навичок особистої гігієни, одягання, догляду за власними речами, підтримання порядку, виконання простих побутових доручень і дотримання правил безпеки. Наприклад, алгоритм миття рук можна подати у вигляді послідовних карток із зображеннями: відкрити воду, намочити руки, намилити, змити мило, витерти руки. Поступово педагог зменшує обсяг підказок, заохочуючи дитину виконувати доступні кроки самостійно.

Важливе місце посідає розвиток комунікативних умінь. Дитина має отримувати можливість доступним для неї способом повідомляти про свої потреби, відповідати на прості запитання, звертатися по допомогу та дотримуватися правил спілкування. Для цього використовують словесні моделі, предметні й сюжетні картинки, жести, картки вибору, засоби альтернативної та додаткової комунікації. Моделювання ситуацій «У магазині», «В аптеці», «На

прийомі у лікаря», «В автобусі» дає змогу безпечно відпрацьовувати соціально значущі дії перед їх застосуванням у реальному середовищі.

Практичні математичні та мовленнєві завдання варто пов'язувати з повсякденними потребами. Учні можуть співвідносити товар із цінником, розпізнавати знайомі написи й піктограми, рахувати предмети або умовні гроші, обирати потрібну кількість продуктів, орієнтуватися в простих режимних послідовностях. Завдання добирають відповідно до актуального рівня розвитку: одна дитина може назвати предмет, інша — показати його, співвіднести з малюнком або виконати дію за зразком.

Для формування трудових навичок корисними є доступні доручення: розкласти навчальне приладдя, витерти стіл, полити рослину, посортувати матеріали, скласти серветки, підготувати потрібні предмети до заняття. Важливо, щоб дитина бачила зрозумілий результат своєї роботи й відчувала власну успішність. Під час виконання практичних завдань необхідно враховувати безпеку, забезпечувати нагляд дорослого та використовувати інструменти й матеріали, що відповідають можливостям учня.

Ефективність практично орієнтованого навчання забезпечується поєднанням кількох методів. Принцип «побачив — виконав разом із дорослим — спробував сам» допомагає засвоювати нові дії через наслідування та вправляння. Алгоритмізація передбачає поділ складної діяльності на невеликі зрозумілі кроки. Наочні розклади, картки-послідовності, предметні зразки й візуальні нагадування зменшують навантаження на пам'ять і допомагають дитині зорієнтуватися в завданні. Рольові ігри та практичні виходи до доступних громадських місць створюють умови для перенесення навичок із навчальної ситуації в повсякденне життя.

Необхідною умовою є індивідуалізація навчання. Для кожного учня визначають конкретні, реалістичні та спостережувані цілі, добирають прийнятний спосіб подання інструкції, обсяг допомоги й темп роботи. Одній дитині достатньо словесної підказки, іншій потрібні показ, жест, візуальна схема

або фізична допомога. Доцільно фіксувати не лише правильність виконання, а й те, наскільки самостійно учень виконує дію, чи може повторити її в інший день і застосувати в іншому середовищі.

Практичне навчання буде результативнішим за узгодженої взаємодії педагогів і родини. Якщо однакові навички відпрацьовуються в закладі освіти та вдома, дитині легше їх закріпити. Рекомендації батькам мають бути конкретними: запропонувати дитині самостійно покласти серветки на стіл, обрати одяг із двох варіантів, прибрати іграшки за візуальною підказкою або повідомити про потребу в допомозі. Важливо надавати достатньо часу для відповіді й не виконувати за дитину ті дії, які вона може зробити самостійно або з частковою підтримкою.

Висновки. Практично орієнтоване навчання є важливим засобом формування життєвих компетентностей дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів. Його основою є конкретний зміст, навчання через дію, наочна підтримка, покрокові алгоритми, багаторазове вправляння та індивідуально визначений рівень допомоги. Результат доцільно оцінювати за практичними змінами: чи може дитина виконати дію самостійніше, повідомити про потребу, дотриматися правила або застосувати навичку в повсякденній ситуації. Послідовна співпраця педагогів і родини сприяє закріпленню вмінь та підвищенню участі дитини в житті сім’ї, закладу освіти й громади.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 15.10.2026).

2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 15.10.2026).

3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 15.10.2026).

Karpenko Roman Valeriiovych,
candidate of legal sciences, docent,
Dnipro State University of Internal Affairs,
Dnipro, Ukraine

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: THEORETICAL ASPECTS AND INNOVATIVE PRACTICES UNDER MARTIAL LAW

The reform of the Ukrainian education system encompasses not only the modernization of the learning environment and the development of new educational content, but also the implementation of innovative teaching methods and technologies. An important aspect of this process is rethinking the social and professional role of teachers in the New Ukrainian School. Teachers must be adaptable to modern sociocultural conditions, capable of working creatively, demonstrating flexibility, and responding quickly to changes and challenges; they must be able to make unconventional decisions, take on new professional roles and functions, implement educational projects, and meet the demands of the present day in order to successfully compete in the European and global markets for educational services [1].

In accordance with current regulatory and legal documents, and taking into account the current challenges facing society as well as the reform of the education system, the need for the continuous professional development of teaching staff through the creation of individualized professional growth trajectories is emphasized. The key elements and interpretation of the concept of «Individual Trajectory of Professional Development for Educators» are defined in the Regulations on Centers for the Professional Development of Educators. It defines this process as a personalized path for realizing educators' professional potential, based on their free choice of an educational institution, agency, organization, or other entities engaged in educational activities, as well as the types, forms, and pace of learning and the chosen educational program within the framework of adult education [2] .

In addition to professional competencies, we recommend supplementing the educational and content component of each vector with the areas specified in paragraph 15 of the Procedure for Professional Development. This includes the development of professional competencies, such as knowledge of the subject matter, professional methodologies, and technologies; the development of general skills in learners for the key competencies defined in Part 1 of Article 12 of the Law of Ukraine «On Education»; an understanding of the psychological and physiological characteristics of learners of a certain age and the fundamentals of andragogy; the creation of a safe and inclusive educational environment, the specifics of inclusive education, and the provision of additional support for children with special educational needs; the use of information and communication technologies and digital technologies in the educational process, including e-learning and information and cybersecurity; the development of linguistic and managerial competencies for heads of educational institutions and scientific-methodological institutions, as well as their deputies. This simulator is an original, innovative development that serves as an informative and methodological guide. It helps educators design the content component and quantitatively track their own professional development trajectory during the period between certification evaluations. The formation of personal values and patriotic attitudes—which are essential to becoming a successful educator—is achieved through planned activities designed to develop professional competencies [3].

In the context of researching the theoretical aspects of the continuous professional development of educators, and in light of the updated regulatory framework and the contemporary challenges facing Ukrainian society, a methodological simulator titled «Model of a Teacher’s Individual Professional Development Trajectory» was created. This enables educators to plan their own professional development comprehensively and systematically. Survey results indicate that this tool is one of the mechanisms that motivates teachers toward change and continuous learning, while also providing practical value for school administrators, teachers, and consultants at professional development centers. Taking into account the respondents’ answers, changes in the

regulatory framework, and the challenges of modern society, the authors have set new goals for improving the presented innovative practice of designing individual professional development trajectories. These tasks include revising the list of professional competencies in accordance with the new Professional Standard, developing tools for diagnostic assessment of competency mastery, updating the topics of professional development courses to provide practical skills in modeling professional development, and creating scientific and methodological support for the design process within the framework of the «New Ukrainian School» Concept.

References

1.Pakhomova M.V. Udoskonalennya mekhanizmiv derzhavnoho upravlinnya profesiynym rozvytkom pedahohichnykh pratsivnykiv v systemi neperervnoyi osvity: dys. .. kand. nauk z derzh. upr.: 25.00.02 / In-t pidhot. kadriv derzh. sluzhby zaynyatosti Ukrayiny. Kyyiv, 2018. 244 s.

2. Polozhennya pro tsentry profesiynoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv (zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29 lypnya 2020 r. № 672). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text

3. Poryadok pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21 serpnya 2019 r. № 800 iz zminamy vid 24.12.2019 №1133). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Tex

Квітка Наталія Олегівна,
кандидатка педагогічних наук, старша дослідниця,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ВІД БАР'ЄРІВ ДО ДОСТУПНОСТІ

Актуальність дослідження. В сучасному термінологічному словнику безбар'єрність розглядається як загальний підхід до формування та

імплементації державної політики щодо забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності. Створення безбар'єрності передбачає комплекс заходів, спрямованих на забезпечення безперешкодного, безпечного та незалежного пересування людей з інвалідністю та інших маломобільних груп населення. Це невід'ємний складник соціальних програм, спрямований на покращення життя людей з інвалідністю та збільшення їхнього внеску в життя суспільства.

В Конвенції про права осіб з інвалідністю, безбар'єрне середовище визначено як простір необмежених можливостей, в якому немає місця для дискримінації та враховуються інтереси кожного. Як поняття воно трактується у двох значеннях: філософське (забезпечуються рівні права і можливості для всіх людей) і практичне (інструмент, що безпосередньо трансформує середовище, забезпечуючи гідне життя для кожного).

Безбар'єрність *як інструмент для створення інклюзивного освітнього середовища* передбачає усунення фізичних, інформаційних та ментальних перешкод, за якого створюються технічні можливості для реалізації інклюзії. Зокрема, дотримання принципу універсального дизайну в організації навчання, тобто створення умов максимально зручних і сприятливих для всіх дітей й одночасно застосування за потреби спеціальних додаткових пристосувань.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів безбар'єрності освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти у працях українських вчених таких як А. Колупаєва, Л. Прохоренко, С. Литовченко, О. Таранченко, Н. Софій, Ю. Найда, І. Кузава, Н. Турчан, Н. Ярмола, Л. Коваль, А. Лапін, Н. Квітка та ін.

Розвиток безбар'єрності в освіті України базується на чіткій ієрархії концептуальних і нормативно-правових документів, які забезпечують рівний доступ до навчання для всіх учасників освітнього процесу (Концепція «Нова українська школа», 2016; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про

дошкільну освіту», 2024), сучасні нормативні документи стосовно освіти дітей з особливими освітніми потребами, організації інклюзивного навчання (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017; Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, 2019; Методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах дошкільної освіти з урахуванням потреб людей з порушеннями мови, слуху, комунікації, руху, батьків із дітьми, людей старшого віку та інших суспільних груп, 2024).

Мета статті: висвітлення ключових аспектів безбар'єрності в процесі організації освітнього середовища для дітей з особливими потребами в закладах дошкільної освіти.

Основними методами визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел; аналізу нормативно-правових документів; узагальнення практичного досвіду навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження. Безбар'єрність в освітньому процесі ЗДО – це інструмент для створення рівних умов та вільного доступу до світи всіх дітей, незалежно від стану здоров'я чи особливих освітніх потреб. Безбар'єрність передбачає усунення фізичних, інформаційних та комунікаційних перешкод, забезпечуючи повноцінну соціалізацію та навчання кожної дитини.

Основними складовими безбар'єрності в ЗДО визначено:

1. Фізична доступність, яка охоплює облаштування оточуючого середовища, зокрема, пандусів, зручних входів, адаптованих санвузлів, наявність ігрових майданчиків, безпечних та доступних для дітей з різними психофізичними порушеннями.

2. Освітня (методична) доступність, яка включає створення інклюзивного середовища, використання адаптованих навчальних матеріалів, індивідуальних програм розвитку (ІПР) та забезпечення дидактичними засобами, що враховують особливості розвитку кожної дитини.

3. Інформаційна та комунікаційна доступність, яка стосується використання зрозумілих форматів інформації, жестів, жестової мови або альтернативних засобів спілкування для дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку.

4. Психологічна та соціальна безбар'єрність, яка включає формування в закладі освіти поваги, прийняття та підтримку, де кожна дитина почувається безпечно.

Організація безбар'єрного освітнього середовища включає комплексну інтеграцію фізичної, інформаційної та цифрової доступності, забезпечення рівних можливостей та доступу до навчання для всіх здобувачів. Це передбачає адаптацію приміщень (пандуси), навчання за індивідуальними програмами, використання спеціальних навчальних матеріалів та толерантне ставлення. Безбар'єрність в ЗДО ґрунтується на засадах інклюзії, де освітній простір адаптується під потреби дитини, а не навпаки. Це означає, що для забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі необхідно врахувати особливості кожної дитини. Складність полягає в тому, що потреби дитини з когнітивними порушеннями суттєво відрізняються від потреб дитини з порушенням слуху тощо. Отже, ефективність роботи залежить від правильності висунутих вимог щодо виконання дитиною завдань відповідно до її індивідуальних потреб.

Безбар'єрність в освітньому процесі для дітей з ООП передбачає усунення перешкод (бар'єрів), що безпосередньо чи опосередковано унеможливлюють або ускладнюють доступ до здобуття освіти, спілкування, участі у спільній діяльності тощо.

Освітній процес у закладі дошкільної освіти (ЗДО) – це комплексний процес, що включає розвиток, виховання, навчання та оздоровлення дітей, організований на основі Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту) та освітніх програм. Він охоплює заняття, ігри, самостійну діяльність, режимні моменти, екскурсії та взаємодію з батьками для формування компетентностей дитини.

Основні взаємопов'язані складові освітнього процесу в ЗДО, які потрібно враховувати: комунікація (спілкування, участь, взаємодія, соціальні контакти, активність); навчання (знання, навички, уміння застосовувати знання, реалізація здібностей тощо); орієнтація в оточуючому середовищі.

Безбар'єрність в освітньому процесі для дітей з ООП передбачає усунення перешкод у сприйманні інформації шляхом поєднання таких заходів:

- дублювання інформації засобами, що можуть сприйматися через доступні для дитини аналізатори (слух, зір тощо);
- забезпечення оптимальних умов для сприймання інформації (частина дітей можуть її сприймати, але дещо спотворено, не в повному обсязі, за умови наявності наочності, відсутності зайвих шумів тощо);
- часткове спрощення усних повідомлень і письмових текстів, пояснення нових, незнайомих слів з опорою на наочність і досвід дитини.

Будь-які психофізичні порушення розвитку дитини впливають на її соціалізацію, налагодження комунікації. Саме тому необхідно забезпечувати відповідну підтримку, залучати дітей до спільних видів роботи в групі, під час заходів, ігрової діяльності, створювати сприятливі умови для реалізації, виявлення здібностей тощо. Спектр і ступінь труднощів дитини, напрями й обсяг підтримки залежать від багатьох чинників та є індивідуальними для кожної дитини.

Умовами забезпечення безбар'єрності освітнього процесу в ЗДО є:

- вчасне виявлення порушень психофізичного розвитку дитини, вчасне обстеження та залучення до системи супроводу;
- забезпечення комунікації з дитиною з раннього віку із застосуванням різних засобів мови залежно від індивідуальних потреб дитини й запитів батьків (комунікативно насичене середовище);
- рівний доступ до спілкування, навчання, участі та соціальних контактів дитини з урахуванням її індивідуальних мовних і комунікативних потреб;

- застосування необхідних адаптацій чи модифікацій змісту, методів і матеріалів з урахуванням індивідуальних потреб дитини (мова/мовлення, навчання, спілкування тощо);
- застосування сучасних підходів, методик, прийомів забезпечення доступності в навчанні, зокрема в інклюзивній групі; диференційоване викладання; множинні способи представлення навчального матеріалу тощо;
- доступність корекційно-розвиткових послуг (занять) з розвитку слухо-зорового сприймання, мовлення тощо відповідно до рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру;
- доступність спілкування мовою дитини (жестами, шрифтом Брайля тощо (якщо дитина спілкується жестовою мовою, то педагоги обов'язково мають вільно володіти нею));
- використання технічних засобів звукопідсилення, спеціальних допоміжних засобів, комп'ютерних корекційно-розвиткових та навчальних програм;
- програмне забезпечення (у смартфонах, ноутбуках тощо), що здійснює словесно-жестовий переклад, переклад усного мовлення на писемне, титрування тощо;
- психологічна підтримка в адаптуванні до нових умов, соціалізації, подоланні психологічних проблем;
- готовність педагогів, які пройшли навчання та мають досвід роботи з дітьми з особливими потребами;
- організація команди супроводу (вихователя, спеціального педагога, психолога та інших фахівців, спільне планування процесу навчання);
- співпраця з батьками та допомога їм, забезпечення інформацією та навчальними матеріалами (за потреби);
- моніторинг прогресу й контроль розвитку дитини.

Підтримка дітей з ООП в освітньому процесі ЗДО передбачає створення безбар'єрного інклюзивного середовища, розробку індивідуальної програми

розвитку (ІПР), адаптацію або модифікацію навчальних програм, залучення асистента вихователя/дитини, проведення корекційно-розвиткових занять та забезпечення психолого-педагогічного супроводу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, безбар'єрність в освітньому процесі дошкілля – це системна організація життєдіяльності закладу дошкільної освіти, яка гарантує рівний доступ кожної дитини до навчання, розвитку, гри та спілкування, незалежно від її стану здоров'я, інвалідності, віку, соціального статусу чи індивідуальних особливостей.

Список використаних джерел

1. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Інклюзія: філософія освіти для миру. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736341/
2. Литовченко С., Кульбіда С., Жук В., Таранченко О., Вовченко О., Литвинова В., Рибак О., Міськов Г. (2024). забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання, 116(4), 29-44. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194 /
3. Ярмола Н.А, Квітка Н.О., Лапін А.В., Коваль-Бардаш Л.В. (2023) Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка, м. Київ, Україна. https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=739421/

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

ІГРИ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕДІА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РДУГ

Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю є одним із найпоширеніших нейророзвиткових розладів дитячого віку, що проявляється стійкими

труднощами саморегуляції, неуважністю, імпульсивністю, гіперактивністю та порушеннями поведінкового функціонування. Негативні прояви поведінки дітей з РДУГ охоплюють не лише діагностичні симптоми, а й ширший спектр дезадаптивних реакцій: труднощі дотримання інструкцій, незавершеність дій, часті переключення уваги, порушення черговості, поведінку поза межами завдання, емоційну нерівновагу, конфліктність і соціальні труднощі у взаємодії з однолітками. Саме тому пошук ефективних і водночас привабливих для дитини засобів психологічної інтервенції є особливо актуальним.

У сучасних дослідженнях ігри та інтерактивні медіа дедалі частіше розглядаються як інструмент цілеспрямованого психологічного впливу. Їхня цінність полягає в тому, що гра як інтерактивна система дозволяє структурувати діяльність дитини через правила, цілі, обмеження, зворотний зв’язок і систему підкріплень. Водночас не кожна гра є психологічною інтервенцією: для цього потрібні чітка терапевтична мішень, описаний механізм впливу, структурований протокол, надійні показники результативності та дотримання етичних вимог.

До основних типів таких інтервенцій належать комп’ютеризовані когнітивні тренінги, серйозні ігри, цифрові терапевтичні засоби, ігри зі зворотним зв’язком про фізіологічний стан, рухові ігри, віртуальні та доповнені середовища, а також мобільні програми поведінкового супроводу. Попри різницю між ними, їх об’єднує спільна ідея: створити середовище, у якому дитина залучається до повторюваної, структурованої та мотиваційно підтриманої діяльності з терапевтичним наміром.

Особливе значення ігрові інтервенції мають у роботі з поведінковими труднощами дітей з РДУГ. Найчастіше мішенями впливу є імпульсивність, поведінкова розгальмованість, труднощі дотримання інструкцій, нестійке утримання уваги, надмірна моторна активність, порушення навчальної поведінки, емоційна нерівновага і соціальні труднощі. У шкільному середовищі це проявляється як поведінка поза межами завдання, незавершеність діяльності,

заважання іншим, труднощі очікування черги, порушення правил класу та нестійка участь у колективній роботі.

Психологічний механізм впливу ігрових інтервенцій ґрунтується на кількох засадах. По-перше, ігрові системи дають змогу точно організовувати підкріплення: бажана дія одразу отримує позитивний зворотний зв'язок, а помилка стає підставою для корекції поведінки. По-друге, гра створює умови для багаторазового повторення мікродій самоконтролю: зупинитися перед реакцією, втримати правило, дочекатися черги, завершити дію, виправити помилку. По-третє, інтерактивні медіа підтримують самоспостереження і саморегуляцію через видимий поступ, короткі цикли завдань, пристосовану складність і зовнішнє структурування діяльності. По-четверте, ігровий формат підвищує прихильність до протоколу завдяки відчуттю компетентності, автономії та залученості.

Особливо перспективними є підходи, у яких гра не лише мотивує, а й безпосередньо вбудовує терапевтичну логіку у свою структуру. Водночас важливо враховувати, що не всі позитивні зміни, зафіксовані в межах гри, автоматично переносяться у реальне життя дитини. Проблема перенесення навичок із ігрового середовища у шкільний, сімейний і соціальний контекст залишається однією з центральних. Ефективність ігрових та медійних інтервенцій залежить від багатьох умов: типу інтервенції, якості побудови, тривалості, дозування, відповідності механіки цільовій проблемі, участі дорослого супроводу та контексту впровадження. Важливими є також вік дитини, клінічний профіль, наявність супутніх порушень, характер соціального оточення, рівень залучення та надійність інструментів оцінювання. Це означає, що ігрові інтервенції не можна вважати універсальним засобом допомоги; їх варто використовувати як складник ширшої психолого-педагогічної підтримки.

Суттєвим є і етичний вимір проблеми. Використання ігор та інтерактивних медіа в терапевтичному контексті дітей з РДУГ має враховувати ризики надмірної взаємодії з екраном, прояви проблемного ігрового патерну, питання

цифрової безпеки, захисту персональних даних, справедливого доступу до інтервенцій та недопущення стигматизації дитини через цифрові показники.

Отже, ігри та інтерактивні медіа є перспективним напрямом психологічної інтервенції щодо подолання негативних проявів поведінки дітей з РДУГ. Їхній потенціал пов'язаний із поєднанням підкріплення, тренування виконавчих функцій, розвитку саморегуляції та підтримки мотивації в одному інтерактивному середовищі. Водночас ефективність таких засобів визначається не самим фактом використання гри, а відповідністю між поведінковою мішенню, механізмом впливу, контекстом перенесення навичок і якістю оцінювання результатів.

Список використаних джерел

1. Barkley R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of РДУГ. Psychological Bulletin. 1997.
2. Fabiano G. A. et al. A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. Clinical Psychology Review. 2009.
3. Reid R. et al. Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. Exceptional Children. 2005.

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

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ РЕТТА

Актуальність проблеми формування соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із синдромом Ретта зумовлена необхідністю вдосконалення науково-методичних підходів до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають комплексні порушення психофізичного

розвитку. У сучасній спеціальній педагогіці особливого значення набуває забезпечення доступності комунікації, розвитку соціальної взаємодії та створення умов для максимально можливої участі кожної дитини в освітньому й соціальному середовищі.

Синдром Ретта характеризується складним поєднанням порушень експресивного мовлення, довільної моторики, моторного планування, функціонального використання рук, а також особливостями когнітивного та соціально-емоційного розвитку. Зазначені порушення ускладнюють формування традиційних способів спілкування та обмежують можливості самостійного вираження потреб, бажань, комунікативних намірів.

Особливої уваги потребує забезпечення взаємозв'язку комунікативно-поведінкового, когнітивного, соціально-емоційного та праксеологічного (моторного) компонентів соціально-комунікативного розвитку, а також визначення педагогічних умов, методів, засобів цілеспрямованого формування. Це зумовило необхідність теоретичного обґрунтування та розроблення комплексної структурно-функціональної моделі, орієнтованої на розвиток функціональної комунікації, активізацію доступних способів соціальної взаємодії та розширення можливостей участі дітей дошкільного віку із синдромом Ретта в повсякденній діяльності.

Теоретико-методологічну основу моделі формування соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта становить інтеграція особистісно орієнтованого, функціонально-комунікативного, діяльнісного, соціально-емоційного та сенсорно-моторного підходів.

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуального профілю розвитку дитини, її актуальних, потенційних можливостей, провідних способів комунікації, мотиваційних уподобань, темпу реагування, рівня втомлюваності та необхідного обсягу підтримки.

Функціонально-комунікативний підхід орієнтований на формування здатності використовувати комунікацію для розв’язання практично значущих

завдань у повсякденному житті. Пріоритетними напрямами є розвиток умінь повідомляти про потреби, здійснювати вибір, висловлювати згоду або відмову, привертати увагу партнера, звертатися по допомогу та ініціювати взаємодію. Важливим засобом реалізації підходу є альтернативна та додаткова комунікація (АДК), що забезпечує доступність спілкування для дітей зі значними обмеженнями експресивного мовлення та довільної моторики.

Діяльнісний підхід передбачає формування соціально-комунікативних навичок у процесі спеціально організованої предметно-ігрової та спільної діяльності. Методичними засобами його реалізації є дидактичні, комунікативні ігри, вправи на розвиток спільної уваги, очікування черги, реагування на звернення, здійснення вибору та підтримання взаємодії. Використання емоційно значущих ігрових ситуацій сприяє створенню мотиваційних передумов комунікативної активності та закріпленню доступних дитині способів спілкування.

Соціально-емоційний підхід спрямований на розвиток емоційної взаємності, соціального інтересу, здатності розпізнавати та виражати базові емоційні стани, встановлювати позитивні взаємини з дорослими й однолітками. Його реалізація передбачає використання фотографій знайомих людей, карток емоцій, музично-ритмічних ігор, емоційно забарвлених комунікативних ситуацій та вправ на підтримання спільної уваги й емоційного контакту.

Сенсорно-моторний підхід передбачає створення оптимальних умов для реалізації комунікативного наміру з урахуванням особливостей моторного планування, сенсорного сприймання та функціонального стану дитини. При цьому сенсорно-моторні засоби розглядаються як складова комплексної підтримки комунікативної діяльності, а не як самостійний механізм формування соціально-комунікативних навичок.

Узагальнення теоретичних положень і методичних підходів стало підґрунтям для розроблення авторської структурно-функціональної моделі

формування соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із синдромом Ретта.



Рис. 1. Авторська структурно-функціональна модель формування соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта.

Структура моделі охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, діагностико-аналітичний, змістово-методичний, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінювальний.

Цільовий блок визначає мету, завдання та провідні принципи корекційно-розвиткової роботи, серед яких пріоритетними є системність, індивідуалізація, функціональна спрямованість, доступність, послідовність і міждисциплінарна взаємодія.

Діагностико-аналітичний блок спрямований на комплексне визначення вихідного рівня сформованості соціально-комунікативних навичок, виявлення індивідуальних сильних сторін, труднощів і потенційних можливостей дитини. Методичну основу становить інтегроване оцінювання з використанням

адаптованих завдань на основі Методика *AEPS®*, педагогічного спостереження та опитування батьків.

Змістово-методичний блок забезпечує реалізацію чотирьох взаємопов'язаних напрямів корекційно-розвиткової роботи відповідно до визначених структурних компонентів соціально-комунікативних навичок. Формування комунікативно-поведінкового компонента передбачає розвиток комунікативної ініціативи, функціонального використання АДК, умінь здійснювати вибір та виражати потреби. Розвиток когнітивного компонента спрямований на вдосконалення розуміння зверненого мовлення, уваги, сприймання та встановлення елементарних зав'язків між предметами, зображеннями й відповідними повідомленнями.

Організаційно-діяльнісний блок передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів корекційно-розвиткової роботи: підготовчо-мотиваційного, комунікативно-формувального, функціонально-практичного та узагальнювально-закріплювального. Їх зміст охоплює встановлення позитивного емоційного контакту, формування доступних способів комунікації, закріплення навичок у природних ситуаціях і перенесення сформованих умінь у різні умови соціальної взаємодії.

Результативно-оцінювальний блок передбачає здійснення кількісного та якісного аналізу динаміки сформованості соціально-комунікативних навичок за кожним із визначених компонентів. Основними показниками результативності є розширення доступних комунікативних функцій, підвищення частоти й самостійності комунікативних проявів, розвиток соціальної взаємодії та здатності використовувати сформовані навички в повсякденних ситуаціях.

Науково-методична особливість запропонованої моделі полягає в інтеграції структурних компонентів соціально-комунікативного розвитку в єдину систему діагностики, формування та оцінювання відповідних навичок.

Отже, формування соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта потребує комплексного, системного та

індивідуалізованого підходу, що забезпечує взаємопов'язаний розвиток комунікативно-поведінкового, когнітивного, соціально-емоційного та праксеологічного компонентів. Методичну основу цього процесу становить поєднання функціонально орієнтованих педагогічних стратегій, засобів альтернативної і додаткової комунікації, спеціально організованої ігрової діяльності та індивідуалізованого психолого-педагогічного супроводу. Запропонована структурно-функціональна модель визначає концептуальні й організаційно-методичні засади формування соціально-комунікативних навичок та створює передумови для розроблення комплексної корекційно-розвиткової програми. Перспективою подальшого дослідження є експериментальна перевірка результативності моделі шляхом порівняльного аналізу динаміки сформованості визначених компонентів, зокрема змін у функціональній комунікації, соціальній активності та самостійності дітей у процесі взаємодії.

Список використаних джерел

1. Bricker D. Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS): 2002. 6. Rowland C. Communication Matrix. Oregon Health & Science University.

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

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

4. Townend G. S., Bartolotta T. E., Urbanowicz A., Wandin H. (2020). Rett Syndrome Communication Guidelines: A Handbook for Therapists, Educators and Families. Rettsyndrome.org.

5. Wandin H., Lindberg P., Sonnander K. (2022). A trained communication partner's use of responsive strategies in aided communication with three adults with Rett syndrome: A case report. Frontiers in Psychology, 13:989319. DOl: 10.3389/psyg.2022.989319

Кобильченко Вадим Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

В Україні вже котрий рік поспіль триває війна, яка на нашу думку, є найтяжчим життєвим випробуванням для будь-якої людини, а тим більш для дітей, які стикаються з гострими стресами, тривожністю, втратою домівок або рідних. Війна завдає дітям непоправної шкоди, позбавляючи їх базового почуття безпеки, доступу до нормальної освіти та руйнуючи психіку.

Усе це, зрозуміло, не може негативно не позначитися на психосоціальному розвитку та особистісному функціонуванні школярів з порушеннями зору, позаяк через повномасштабну війну у дітей з порушеним зором зростає рівень стресу та напруги, тривога та агресія. Відтак, особливої актуальності набуває проблема розвитку життєстійкості в даної категорії школярів в умовах кризових ситуацій, породжених війною та її наслідками [2, с. 125–132].

Якщо узагальнити різноманітні наукові підходи (екзистенціальний, системний, ресурсний, структурно-функціональний) й бачення природи та структури життєстійкості особистості, то можна ствердно сказати, що «життєстійкість» – це інтегральна властивість особистості, особлива особистісна структура установок і навичок, що дозволяє перетворити зміни на можливості, що відображає психологічну живучість і розширену ефективність дитини, пов’язану з її мотивацією до подолання кризових ситуацій [3, с. 1398–1411].

Важливим є те, що життєстійкість формується і трансформується в процесі життя дитини, ґрунтуючись на її позитивному самоставленні та почутті задоволеності від власної діяльності, включає в себе ціннісно-смислові

установки на власну можливість визначати й контролювати події свого життя [4, с. 1383–1396].

Долучаючись до шкільного світу, дитина постає перед безліччю різноманітних виборів, що стосуються всіх сторін її життя в ньому: як навчатися і як будувати свої стосунки з вчителями, як спілкуватись зі своїми однолітками, особливо в умовах інклюзії, як ставитись до тих або інших вимог та норм, і багато іншого.

Для того, щоб стати суб'єктом власного життя, необхідно найкращим чином використовувати всі ті можливості, які надаються життям і спільною життєдіяльністю у співпраці, підвищення життєвої й соціальної активності, що не можливе без усвідомлення передусім своїх ціннісних орієнтацій, пріоритетів, цілей та ідеалів, які визначають життєстійкість, життєздатність й життєтворчість які підлягають рефлексії, аналізу, оцінці, вихованню, розвитку й корекції.

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві й, частково, в підлітковому віці. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Позитивно на формування життєстійкості впливають відчуття призначення в житті; виховання впевненості. Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають: стреси, серйозні хвороби, матеріальні труднощі, розлучення або втрата когось із батьків, брак підтримки близькими; дефіцит уваги, відчуженість від значущих дорослих.

Створення безпечної, сприятливої й турботливої домашньої обстановки також важливе для того, щоб дати дитині міцну опору у випадку виникнення стресових чи складних ситуацій. Батькам слід докладати зусиль, щоб дитина з порушеним зором завжди відчувала себе в безпеці й любові. Однак, потрібно визначити межу, щоб вона знала, що добре, а що ні, і бути послідовними у власних висловлюваннях, очікуваннях і наслідках учинків дитини.

Хоча стреси й невдачі є частиною повсякденного життя, батьки й діти не повинні відчувати себе безпорадними. Тому для здорового, збалансованого та успішного життя дитини батькам необхідно допомагати їй розвивати

життєстійкість, упевненість у собі та здобувати навички ефективного реагування на стреси й виклики, які ставить перед нею саме життя.

Упевнені у своїх силах школярі не лише виявляють вищий рівень надії чи оптимізму. З погляду впевненої дитини поразка – це не катастрофа, а ознака, що допущено помилку. Отже, треба розібратися, що пішло не так, і спробувати ще раз. Це одна з найголовніших умов життєстійкості – вміння підвестися після падіння й рушити далі.

Важливим елементом життєстійкості є формування у дитини навичок самостійності та відповідальності. Діти з порушеннями зору потребують додаткового навчання, спрямованого на розвиток життєвих навичок, які допоможуть їм долати труднощі та стресові ситуації. У цьому контексті особливе значення має розвиток соціально-комунікативних умінь, які дозволяють дітям встановлювати контакт з оточенням, отримувати підтримку від дорослих і однолітків [5].

Зрозуміло, що задля того, щоб забезпечити сприятливі умови для розвитку та зміцнення життєстійкості школярів необхідно мати достатній рівень життєстійкості як батьків, так і освітян. Важливим аспектом створення психологічно безпечного простору в шкільному середовищі є система емоційної підтримки і плекання професійного розвитку самих учителів. Така система передбачає кілька рівнів допомоги і починається із навчання педагогів методам самодопомоги в ситуації стресу та допомоги колезі зі свого навчального закладу. Коли дорослі мають досвід конструктивного долання труднощів, відповідальності та мають активну життєву позицію в них більше шансів надати необхідну підтримку учню під час освітнього процесу. Однак, зміцнення життєстійкості в сучасних умовах це тривалий процес [4, с. 1383–1396].

Метою педагогічної роботи має бути не лише розвиток життєстійкості дитини з порушеним зором, а й формування в неї соціально-психологічної компетентності, особистісний розвиток і саморозвиток школярів на основі більш повного використання їх внутрішнього потенціалу.

Відповідно, найголовнішими загальними завданнями усього циклу відповідної роботи в школі є:

– відтворити у практичній діяльності ту соціальну реальність, з якою діти мають справу;

– розвивати у них спеціальні здібності та соціальні вміння;

– навчити дітей започатковувати щирі та доброзичливі стосунки;

– навчити їх правильно розподіляти між собою ролі й ефективно їх виконувати;

– навчити школярів уникати конфліктних ситуацій;

– формувати у молодших школярів з порушеннями зору різноманітний досвід продуктивного спілкування;

– навчити школярів з порушеннями зору ефективній міжособистісній взаємодії.

Дбайливе ставлення дорослих до процесу розвитку життєстійкості школярів з порушеним зором, з одного боку створює необхідні умови для безпечного набуття життєвого досвіду школярами, а з іншого поліпшує якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, знижуючи агресивність, ворожість та маніпулятивність відносин [1].

Насамкінець зауважимо, що для формування життєстійкості дітям потрібна надійна опора під ногами: стабільність і відчуття, що дорослі про них піклуються, але без надмірної опіки. Це навчає дитину з порушеним зором бути господарем власного життя, впорядковувати його самостійно й піклуватися про інших людей.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В.В. Теоретичні основи формування життєстійкості у дітей з порушеннями зору в умовах кризових ситуацій: монографія. К.: Видавець Цибульська, 2025. 261 с.

2. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Життєстійкість як базова характеристика особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних

досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л.С. Яковицької, С.Л. Горбенко. Національний авіаційний університет. К.: НАУ. 2024. С. 125–132.

3. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Структурно-функціональна модель життєстійкості особистості. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025.4(50). 1398–1411.

4. Кобильченко В.В., Омельченко І.М., Душка А.Л. Шляхи формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 8(54) С. 1383-1396.

5. Крайнова Л.І. Формування життєстійкості та життєздатності у дітей з порушеннями зору в умовах воєнного стану: виклики та можливості, 2024. https://naurok.com.ua/ctattya-formuvannya-zhittestiykosti-ta-zhittezdatnosti-u-ditey-z-porushennyami-zoru-v-umovah-voennogo-stanu-vikliki-ta-mozhlivosti-423110.html

Коваленко Вікторія Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
Харків, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ПІДЗЕМНОЇ ШКОЛИ

Трансформація системи спеціальної освіти України в умовах воєнного стану актуалізує проблему забезпечення безперервності, доступності та корекційно-розвиткової спрямованості освітнього процесу для учнів з інтелектуальними порушеннями. Організація навчання в підземних школах зумовлює необхідність узгодження індивідуальних освітніх потреб учнів з архітектурно-просторовими, інженерно-технічними й експлуатаційними обмеженнями захисних споруд цивільного захисту.

У корекційній психопедагогіці освітнє середовище розглядається як чинник розвитку пізнавальної діяльності, довільної регуляції поведінки, комунікативних умінь і соціально-побутової компетентності [3]. Особливого значення його організація набуває для учнів дев'ятого класу з інтелектуальними порушеннями, які потребують четвертого–п'ятого рівнів підтримки, оскільки на цьому віковому етапі пріоритетними стають формування життєвої компетентності, соціальної автономії та підготовка до подальшого освітнього і професійно-трудового маршруту.

Теоретичні засади спеціальної організації пізнавальної діяльності, індивідуалізації навчання, поетапного формування навчальних дій і соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями висвітлено у працях В. Бондаря, О. Гаврилова, Ю. Галецької, В. Коваленко, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Синьова, М. Супруна, Д. та інших дослідників. У зарубіжних наукових розвідках увагу зосереджено на розвитку самовизначення, автономії та соціальної участі осіб з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, концепція універсального дизайну для навчання CAST [4] обґрунтовує варіативність способів представлення інформації, залучення до діяльності та демонстрації освітніх результатів. Дослідження S. Willow та співавторів підтверджують значущість цілеспрямованого формування навичок вибору, прийняття рішень і самостійності [5]. Водночас недостатньо дослідженими залишаються організаційно-педагогічні умови адаптації спеціального освітнього середовища до підземних захисних споруд, зокрема узгодження функціонального зонування, сенсорної доступності, індивідуалізації навчання та нормативних вимог безпеки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати науково-методичні засади організації спеціального освітнього середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями, які потребують четвертого–п'ятого рівнів підтримки, в умовах підземної школи.

Спеціальне освітнє середовище підземної школи визначаємо як цілісну систему взаємопов'язаних просторово-предметних, організаційно-педагогічних,

комунікативних і корекційно-розвиткових умов, спрямованих на забезпечення доступності освітньої діяльності, підтримку індивідуального розвитку та формування життєвої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах дотримання вимог цивільного захисту.

На відміну від традиційного розуміння облаштування навчального приміщення як сукупності меблів і технічних засобів, запропонований підхід передбачає встановлення функціональних взаємозв'язків між характеристиками освітнього середовища, особливостями психофізичного розвитку учнів і педагогічними завданнями. У структурі визначеного поняття просторово-предметний компонент забезпечує фізичну та сенсорну доступність навчання; організаційно-педагогічний – індивідуалізацію освітнього процесу; комунікативний – доступність взаємодії; корекційно-розвитковий – формування пізнавальних, регулятивних і життєво-практичних умінь.

Провідними принципами організації такого середовища визначено безпечність, корекційно-розвиткову спрямованість, індивідуалізацію, структурованість, функціональну доцільність, вікову адекватність і сенсорну доступність. Принцип безпечності передбачає дотримання ДБН В.2.2-5:2023 [1], ДБН В.2.2-3:2018 та ДБН В.2.2-40:2018 [2] з урахуванням чинних змін. У спеціально-педагогічному аспекті його реалізація охоплює забезпечення когнітивної та інформаційної доступності простору через зрозумілу навігацію, візуальні орієнтири й алгоритми безпечної поведінки.

Корекційно-розвиткова спрямованість полягає в підпорядкуванні предметно-просторової організації завданням розвитку пізнавальних процесів, мовлення, комунікації, саморегуляції та практичних умінь. Індивідуалізація передбачає визначення змісту й інтенсивності педагогічної підтримки відповідно до результатів комплексної оцінки розвитку та індивідуальної програми розвитку учня. Структурованість забезпечується впорядкуванням навчальних матеріалів, використанням візуальних розкладів і послідовних алгоритмів діяльності. Вікова адекватність орієнтує на застосування функціонально

значущих завдань, пов'язаних із соціально-побутовою компетентністю та підготовкою підлітків до самостійного життя.

Практичну реалізацію зазначених положень розглянуто на прикладі проєктування спеціального класу Комунального закладу «Близнюківський ліцей Близнюківської селищної ради Лозівського району Харківської області». За результатами аналізу освітніх потреб у громаді виявлено 10 дітей, які потребують четвертого–п'ятого рівнів підтримки, які мають інтелектуальні освітні труднощі. Попередній контингент спеціального класу становлять п'ятеро учнів, різниця у віці яких складає до 2-х років, для яких передбачено організацію подальшого навчання в умовах спеціального класу підземної школи.

Аналіз технічного завдання щодо облаштування приміщення площею 47,6 м² дозволив обґрунтувати доцільність застосування функціонально-динамічного підходу до організації предметно-просторового середовища, сутність якого полягає у виокремленні педагогічно значущих зон без обов'язкового використання стаціонарних перегородок. Такий підхід забезпечує варіативність організації навчальної діяльності за умови дотримання вимог безпеки та раціонального використання площі захисної споруди.

У межах запропонованого підходу зона організованої навчально-пізнавальної діяльності забезпечує засвоєння програмового матеріалу, розвиток довільної уваги, планування та контролю діяльності завдяки індивідуальним регульованим робочим місцям і диференціації завдань. Зона індивідуалізованої корекційно-розвиткової підтримки призначена для поетапного формування навчальних дій, розвитку комунікації та поступового зменшення обсягу зовнішньої допомоги. Зона сенсорної регуляції та короткочасного відпочинку створює умови для підтримання працездатності й емоційної саморегуляції з урахуванням індивідуальних особливостей сенсорного реагування.

Зона предметно-практичної діяльності спрямована на перенесення засвоєних знань у життєві ситуації, формування практичних і соціально-побутових умінь. Інформаційно-комунікаційна зона забезпечує доступність

навчальної інформації через використання мультимедійних ресурсів, візуальних опор і засобів альтернативної та додаткової комунікації. Зона впорядкованого зберігання спеціальних засобів навчання сприяє розвитку просторового орієнтування, самостійного вибору навчальних матеріалів та організованості діяльності.

Визначені функціональні зони утворюють взаємопов'язану систему, у межах якої забезпечується послідовний перехід від педагогічно керованої навчальної діяльності до практичного застосування сформованих умінь і максимально можливої самостійності учнів. При цьому функціональне зонування не передбачає довільного збільшення кількості обладнання, а конкретні просторові рішення мають відповідати площі приміщення, його місткості, шляхам евакуації та вимогам експлуатації захисних споруд.

Матеріально-дидактичне забезпечення запропонованих зон здійснювалось відповідно до наказу МОН України від 23.04.2018 № 414 [3] у чинній редакції зі змінами, зокрема внесеними наказом від 27.11.2024 № 1671. Основним науково-методичним критерієм добору допоміжних засобів навчання є відповідність їхніх функціональних характеристик індивідуальним освітнім потребам, корекційно-розвитковим завданням та очікуваним результатам діяльності учнів.

Ефективність організації спеціального освітнього середовища доцільно оцінювати за критеріями доступності навчальних завдань, ступеня самостійності учнів, сформованості комунікативних умінь, здатності орієнтуватися в освітньому просторі, участі у спільній діяльності та перенесення засвоєних умінь у повсякденні ситуації.

Отже, на основі теоретичного аналізу положень корекційної психопедагогіки, нормативних вимог і проєктної документації обґрунтовано доцільність функціонально-динамічного підходу до організації спеціального освітнього середовища в умовах спеціального класу підземної школи. Встановлено, що його педагогічна доцільність визначається інтеграцією просторово-предметного, організаційно-педагогічного, комунікативного та

корекційно-розвиткового компонентів, які забезпечують індивідуалізацію навчання, доступність освітньої діяльності та формування життєвої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріально-діагностичного апарату оцінювання якості такого середовища та експериментальною перевіркою ефективності запропонованого підходу.

Список використаних джерел

1. ДБН В.2.2-5:2023. Захисні споруди цивільного захисту. URL: https://e-construction.gov.ua/
2. ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення (зі змінами). URL: https://e-construction.gov.ua/
3. Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти : наказ МОН України від 23.04.2018 № 414. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18
4. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org/
5. Willow, S, Strnadová, I,, Dankeret, J. Developing the self-determination of children and young people with intellectual disabilities in schools: A systematic review of the literature. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2024. Vol. 37, Issue 4. DOI: https://doi.org/10.1111/jar.13247

Ковальова Олена Михайлівна,
Комунальний заклад «Миколаївська спеціальна школа № 6»
Миколаївської обласної ради,
Миколаїв, Україна

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Цифрова трансформація освіти актуалізує пошук інструментів, які не лише пришвидшують підготовку навчальних матеріалів, а й підвищують їхню доступність для учнів з особливими освітніми потребами. Для глухих і слабкочуючих учнів особливе значення має візуальна організація інформації: зорове сприймання, жестова комунікація, текст, схеми, ілюстрації та практична дія. Українські навчально-методичні праці наголошують на необхідності доступного освітнього середовища та спеціальних педагогічних технологій для дітей з порушеннями слуху [1; 2]. У цьому контексті генеративний ШІ відкриває додаткові можливості для створення й адаптації візуального контенту.

Водночас ШІ слід розглядати як інструмент, а не як самостійну педагогічну технологію. Згенероване зображення, схема чи презентація не стають автоматично доступними для учня. Педагогічна цінність виникає тоді, коли візуальний елемент пов’язаний із конкретною метою, допомагає виділити істотне, встановити зв’язки між поняттями або зрозуміти послідовність дій. Добір змісту, контроль правильності та визначення способу використання матеріалу залишаються відповідальністю вчителя.

Для учнів з порушеннями слуху візуалізація є способом зменшення інформаційних бар’єрів. Зображення, схема, піктограма, серія малюнків або візуальний алгоритм мають бути змістовно пов’язаними з поясненням українською жестовою мовою (УЖМ), текстом і практичною діяльністю [1; 2]. Генеративний ШІ дає змогу оперативно створювати сюжетні ілюстрації, навчальні ситуації, піктограми, алгоритми, схеми, серії подій, візуальні словники

та матеріали для порівняння, добираючи варіанти відповідно до віку й пізнавальних можливостей учнів.

На уроках української жестової мови ШІ може допомагати створювати візуальний контекст для нової лексики. Замість ізольованого слова або жесту учневі можна запропонувати життєву ситуацію, серію послідовних картинок чи діалогічну сцену. Учень розглядає її, добирає жести, складає висловлювання УЖМ, пояснює причинно-наслідкові зв’язки. Важливо, що ШІ лише створює матеріал, тоді як УЖМ залишається повноцінним засобом навчання і комунікації.

Корисною є й адаптація складного словесного матеріалу: генеративні системи можуть запропонувати коротший текст, виділити ключові поняття або перетворити абзац на схему. Це полегшує встановлення зв’язку між словесною мовою, жестовим еквівалентом і змістом поняття. Проте автоматично спрощений текст потребує перевірки, оскільки некоректне скорочення може призвести до втрати суттєвої інформації або неточного формулювання.

В українських інструктивно-методичних рекомендаціях щодо використання ШІ в закладах загальної середньої освіти наголошено на відповідальному, критичному та етичному застосуванні таких систем і перевірці їхніх результатів [3]. Сучасні українські дослідження також вказують на потенціал генеративного ШІ для створення цифрового контенту й персоналізації навчання, водночас підкреслюючи необхідність методичної обґрунтованості, етичних норм і розвитку критичного мислення учнів [4].

Безпосередньо з темою освіти глухих і слабкочуючих учнів пов’язане дослідження G. Y. Lee, S. Na, K. Kim та H. J. So. У прототипі AI-інтегрованого цифрового підручника використовувалися візуальні матеріали та спрощені версії складних текстів. Учні позитивно оцінювали інтерактивність і візуальну насиченість, але виявилися й проблеми, зокрема недостатня підтримка жестової мови та складність навігації [5]. Це підтверджує: технологічна сучасність сама по собі не гарантує доступності.

Якість візуалізації визначається не привабливістю, а функціональністю. Матеріал має бути змістовно однозначним, не перевантаженим деталями, мати чітку композицію та логічне розташування елементів. Доцільним є принцип «одна навчальна мета – одна основна візуальна функція»: ілюстрація пояснює поняття, схема показує взаємозв'язки, піктограма нагадує алгоритм, серія зображень передає послідовність. Учитель має оцінювати, що саме учень після перегляду має зрозуміти й зробити.

Практичний алгоритм створення AI-візуального матеріалу може включати такі етапи: визначити мету; з'ясувати, що потребує візуальної підтримки; сформулювати точний запит; отримати кілька варіантів; перевірити фактичну, мовну та візуальну коректність; прибрати зайве; адаптувати матеріал; поєднати його з УЖМ, текстом або практичною діяльністю; апробувати на уроці. Особливої обережності потребує жестова інформація: згенеровані ШІ жести, аватари чи анімації не можуть без фахової перевірки використовуватися як еталон УЖМ.

Не менш важливими є безпекові та етичні аспекти: не слід вводити до відкритих систем персональні дані учнів, конфіденційну інформацію або фотографії дітей без належних правових підстав. Варто також залучати старшокласників до критичного аналізу AI-візуалізацій: порівнювати варіанти, знаходити невідповідності, обґрунтовувати вибір. Така діяльність розвиває медіаграмотність і відповідальне ставлення до цифрового контенту [3; 4].

Отже, візуалізація навчального матеріалу засобами штучного інтелекту має значний потенціал в освіті учнів з порушеннями слуху за умови, що технологія підпорядковується педагогічній меті. ШІ дає змогу швидко створювати та варіювати візуальні опори, але не замінює професійного рішення вчителя. Найбільш перспективним є його використання для формування доступного візуально-жестового освітнього середовища, у якому зображення, текст і українська жестова мова взаємодоповнюють одне одного.

Список використаних джерел

1. Литовченко С. В., Литвинова В. В., Засенко В. В., Вовченко О. А. Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 380 с.

2. Кульбіда С. В., Литовченко С. В., Таранченко О. М., Жук В. В., Федоренко О. Ф., Литвинова В. В. Навчання дітей із порушеннями слуху : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 216 с.

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти : проєкт / Міністерство цифрової трансформації України, Міністерство освіти і науки України. Київ : МОН України, 2024. 62 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf (дата звернення: 11.10.2026).

4. Носенко Ю. Г., Литвинова С. Г., Осадча К. П., Пінчук О. П., Рашевська Н. В., Сухіх А. С. Перспективи та етичні виклики використання генеративного штучного інтелекту для розвитку інформаційно-цифрової компетентності учнів рівня базової середньої освіти. Освітня аналітика України. 2026. № 1. С. 89–105. DOI: 10.32987/2617-8532-2026-1-89-105.

5. Lee G. Y., Na S., Kim K., So H. J. Bridging Literacy with AI: AI-Integrated Digital Textbook for Deaf and Hard-of-Hearing Students. Proceedings of the 24th Annual ACM Interaction Design and Children Conference. 2025. P. 821–825. DOI: 10.1145/3713043.3731489.

Ковальська Стефанія Мар'янівна,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,
Теребовля, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Реалізація концепції Нової української школи та розбудова інклюзивного освітнього середовища спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожної дитини [1; 2]. Особливої уваги потребують учні молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) — системними розладами (загальний недорозвиток мовлення, складні форми дизартрії, алалія), які охоплюють фонетико-фонематичну й лексико-граматичну сторони мовлення, сприймання зверненої мови та зв'язне висловлювання.

Мовленнєві труднощі суттєво впливають на засвоєння навчального матеріалу, ускладнюють сприйняття абстрактних понять, спричиняють виникнення дислексії та дисграфії [3]. Усній інструкції часто бракує цілісного сприйняття — багатоетапні вказівки сприймаються фрагментарно. Крім того, виникають бар'єри у спілкуванні з однолітками, підвищується рівень тривожності, з'являється страх мовленнєвої помилки (логофобія) та знижується самооцінка [3]. Водночас кожна дитина з ТПМ має унікальний профіль розвитку та збережені аналізатори (візуальне сприйняття, просторове мислення, творчі здібності), які слугують опорою в навчанні.

Комплекс інноваційних педагогічних технологій

Для подолання навчальних бар'єрів застосовується комплекс інноваційних педагогічних технологій:

- **Ігрові технології:** дидактичні, дихальні, артикуляційні та сюжетно-рольові ігри (наприклад, гра «Словесний детектив» для пошуку схованих складів), що знижують тривожність та підвищують пізнавальну мотивацію.

- **Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ):** електронні тренажери й інтерактивні вправи на платформах (зокрема LearningApps) для забезпечення мультисенсорного сприйняття.
- **Мультимодальне навчання:** залучення слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів через поєднання слова, жестової підтримки, логоритміки й нейрогімнастики (наприклад, вистукування ритму або викладання букв із кінетичного піску).
- **Технології візуальної підтримки:** картки-підказки, піктограми, покрокові чек-листи та візуальний розклад уроку, що зменшують когнітивне навантаження.
- **Елементи альтернативної та додаткової комунікації (АДК):** картки PECS, графічні символи й комунікативні таблиці вибору для вираження думки при обмеженому вербальному мовленні.
- **Диференціація й індивідуалізація:** адаптація змісту й обсягу завдань (шаблони з пропущеними словами, додатковий час, вибір способу відповіді).
- **Кооперативне та проєктне навчання:** робота в малій групі чи парі зі змішаними можливостями (наприклад, створення лепбуку «Тварини восени», де дитина з ТПМ добирає й вирізає ілюстрації, а партнер їх підписує), що сприяє соціалізації та формуванню командних навичок.

Командна взаємодія фахівців психолого-педагогічного супроводу

Успішна інклюзія забезпечується командною взаємодією фахівців психолого-педагогічного супроводу [4; 5]:

Фахівець	Основні функції та напрями роботи
Учитель початкових класів	Здійснює адаптацію навчального матеріалу та створює емоційно безпечне середовище в класі.
Асистент учителя	Підтримує концентрацію уваги дитини, допомагає організувати робочий

Фахівець	Основні функції та напрями роботи
	простір і виготовляє візуальні матеріали.
Учитель-логопед	Проводить корекційно-розвиткові заняття та надає методичні рекомендації [3].
Практичний психолог	Працює з емоційною сферою, знижує рівень тривожності та розвиває вищі психічні функції.

Приклади застосування технологій на уроках

- **Урок читання:** використання серії сюжетних малюнків-опор та мнемодоріжки для побудови логічного послідовного переказу.
- **Урок математики:** застосування картки-чекліста з піктограмами дій (наприклад, «1. Візьми лінійку; 2. Побудуй відрізок; 3. Підпиши довжину»), що забезпечує самостійне виконання багатокрокових інструкцій.
- **Інтегрований курс «Я досліджую світ»:** використання гри «Збери кошик знань» із картками-символами або робота в парах щодо класифікації тварин, де учень із ТПМ класифікує об’єкти, а партнер усно узагальнює результати.

Важливим чинником є створення емоційно безпечного середовища, де фокус зміщується з виправлення помилок на фіксацію індивідуальних досягнень [5]. Не менш вагомою є співпраця з родиною (єдність вимог, застосування візуальних алгоритмів удома, підтримка самостійності та спільне визначення цілей у межах Індивідуальної програми розвитку).

Отже, системне поєднання інноваційних технологій і злагодженого психолого-педагогічного супроводу знімає мовленнєвий бар’єр, сприяє успішному засвоєнню знань, розвитку самостійності та повноцінній соціалізації дітей із тяжкими порушеннями мовлення в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20.
3. Рібцун Ю. В. Професійна діяльність логопеда інклюзивного закладу освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2021. 240 с.
4. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

Когтєв Андрій Валентинович
учитель-методист,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради
Харків, Україна

ПРАКТИКА ПОДОЛАННЯ ПТСР У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасні соціальні виклики, пов’язані з воєнними діями, вимушеним переміщенням, втратою близьких, тривалим перебуванням у стані небезпеки, суттєво впливають на психоемоційний стан дітей. Особливо вразливою категорією є діти з порушеннями слуху, для яких травматичний досвід ускладнюється обмеженими можливостями вербальної комунікації, труднощами в доступі до психологічної допомоги та зниженим рівнем емоційної саморегуляції. У таких умовах питання подолання посттравматичного

стресового розладу (ПТСР) набуває особливої актуальності в системі спеціальної освіти.

Українська жестова мова (УЖМ) у спеціальному закладі освіти виступає не лише навчальним предметом, а й потужним інструментом психоемоційної підтримки, соціалізації та відновлення внутрішньої рівноваги дитини з порушеннями слуху. Уроки УЖМ створюють безпечний простір для вираження переживань, осмислення травматичного досвіду та формування навичок подолання стресу [2; 3].

Посттравматичний стресовий розлад у дітей проявляється у вигляді тривожності, емоційної нестабільності, порушень сну, замкненості, агресивних реакцій, труднощів у навчанні та спілкуванні. У дітей з порушеннями слуху ці симптоми часто мають прихований характер, оскільки дитина не завжди може вербалізувати свої почуття або пояснити внутрішній стан [1; 5].

Специфікою ПТСР у глухих та слабкочуючих дітей є: труднощі в усвідомленні та називанні емоцій; обмежений словниковий запас для опису психоемоційних станів; підвищена залежність від візуальних образів і невербальних сигналів; схильність до соматичних реакцій та поведінкових проявів замість словесних скарг.

У зв’язку з цим корекційно-розвиткова робота має спиратися на візуально-жестові засоби комунікації, які є природними для дитини з порушеннями слуху.

Українська жестова мова є повноцінною мовною системою, здатною передавати не лише інформацію, а й тонкі емоційні відтінки, ставлення, внутрішні переживання. Для дитини з порушеннями слуху УЖМ виконує такі функції у процесі подолання ПТСР:

Комунікативну – забезпечує можливість відкрито говорити про пережите без мовного бар’єра;

Емоційно-регулятивну – допомагає усвідомлювати, розрізняти та виражати власні емоції;

Терапевтичну – жест, міміка, просторові рухи знижують внутрішнє напруження;

Соціалізуючу – сприяє відновленню довіри до оточення та відчуття приналежності до спільноти [3; 5].

Уроки УЖМ можуть стати елементом психолого-педагогічної підтримки, поєднуючи навчальні та корекційні цілі.

Ефективна практика подолання ПТСР неможлива без створення безпечного, передбачуваного та емоційно комфортного середовища. У спеціальному закладі освіти це передбачає: стабільну структуру уроку; чіткі візуальні правила та ритуали; доброзичливу, некритичну атмосферу; право дитини на паузу або мовчання; використання жестів підтримки, схвалення, прийняття [1; 4].

Викладач української жестової мови виступає не лише носієм знань, а й значущим дорослим, який моделює спокійну поведінку, емоційну врівноваженість та емпатію.

Одним із ключових напрямів є цілеспрямоване введення жестів, що позначають емоції, почуття та психоемоційні стани: страх, тривогу, злість, сум, радість, спокій, безпеку. Робота проводиться через:

- ігрові вправи;
- добір ілюстрацій та піктограм;
- міні-діалоги та жестові історії;
- порівняння інтенсивності емоцій [3; 5].

Це дозволяє дитині навчитися розпізнавати власні переживання та повідомляти про них.

Використання коротких жестових розповідей сприяє символічному опрацюванню травматичного досвіду. Діти можуть:

- створювати історії про вигаданих персонажів;
- відтворювати ситуації «до – під час – після» події;
- змінювати фінал історії на позитивний [1; 5].

Такий підхід знижує рівень тривожності та формує відчуття контролю над ситуацією.

На уроках УЖМ доцільно використовувати рольові ігри, що відтворюють безпечні життєві ситуації: звернення по допомогу, спілкування з дорослим, взаємодію з однолітками. Це допомагає: відновити соціальні навички; зменшити страх перед спілкуванням; сформувати впевненість у власних діях [4; 5].

Жестова мова природно поєднується з рухом, що дозволяє використовувати:

- повільні ритмічні жести;
- дихальні вправи з візуальним супроводом;
- вправи на заземлення та концентрацію уваги [3].

Це сприяє зниженню психофізіологічного напруження.

Подолання ПТСР у дітей з порушеннями слуху потребує командного підходу. Важливою є співпраця вчителя УЖМ з: практичним психологом; сурдопедагогом; соціальним педагогом; батьками або законними представниками дитини.

Єдність підходів, узгоджена жестова термінологія та спільні стратегії підтримки підвищують ефективність корекційної роботи.

Практика впровадження елементів подолання ПТСР на уроках української жестової мови демонструє позитивну динаміку:

- зниження рівня тривожності;
- покращення емоційної виразності;
- підвищення навчальної мотивації;
- зростання довіри до педагога та однолітків;
- активніше використання жестової мови для самовираження [2; 5].

Уроки української жестової мови в умовах спеціального закладу освіти мають значний потенціал у подоланні посттравматичного стресового розладу у дітей з порушеннями слуху. Поєднання мовної, емоційної та корекційної складових дозволяє створити ефективний простір для відновлення психоемоційного стану дитини.

Системне використання жестових наративів, емоційного словника, рольових ігор і релаксаційних вправ сприяє не лише мовленнєвому розвитку, а й формуванню психологічної стійкості, що є важливою умовою успішного навчання дітей з порушеннями слуху, а інтеграція психокорекційних елементів у зміст уроків української жестової мови є ефективним напрямом подолання посттравматичного стресового розладу та сприяє їхній успішній соціалізації в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Богданова Т. В. Психологія дітей з порушеннями слуху. Київ: Освіта, 2018. 320 с.
2. Жестова мова і сучасна освіта: збірник наукових праць / за ред. С. В. Кульбіди. Київ: УТОГ, 2019. 250 с.
3. Кульбіда С. В. Українська жестова мова: теорія і практика навчання. Київ: Педагогічна думка, 2017. 400 с.
4. Литвинова В. В. Забезпечення безбар’єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху // Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2023. № 4. С. 10–21.
5. Литовченко С. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного та спеціального навчання // Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2022. № 1. С. 5–18.

Колдов Владислав Валерійович,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА БАЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Цифровізація спеціальної та інклюзивної освіти змінює не лише форми подання навчального матеріалу, а й архітектуру підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Для дітей з розладами аутистичного спектра особливої ваги набуває підтримка комунікативної активності – здатності вступати у

взаємодію, виявляти ініціативу, реагувати на партнера й залишатися учасником спільної діяльності. Якщо така активність залишається низькою, освітнє середовище для дитини стає переважно спостережуваним: вона присутня фізично, але слабо включена в діалог класу, групи чи родини.

Систему підтримки комунікативної активності засобами цифрових технологій на базі штучного інтелекту ми розглядаємо як узгоджену взаємодію учня з розладами аутистичного спектра, команди супроводу, однолітків і цифрових засобів комунікації. Мета цієї системи – не «навчити дитину говорити ідеально», а збільшити кількість її успішних комунікативних спроб: почати повідомлення, відповісти, уточнити, звернутися по допомогу, коротко прокоментувати спільну дію тощо. За такою логікою використання цифрової технології на базі штучного інтелекту не є окремим заняттям «з гаджетом», а є засобом, що підсилює зворотний зв’язок і розширює для дитини простір безпечних спроб спілкування.

Цифрові технології на базі штучного інтелекту займають у цій системі особливе місце. Мовні моделі та діалогові застосунки здатні імітувати живу розмову, змінювати складність реплік, підтримувати різні соціальні ролі й надавати миттєву реакцію на спробу дитини з розладами аутистичного спектра висловитися. Як зазначає А. Озарчук, інструменти штучного інтелекту в роботі зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами можуть виконувати асистивну функцію та підсилювати індивідуалізацію навчання [1]. Для дітей з розладами аутистичного спектра це створює безбар’єрний контрольований цифровий простір, у якому помилка не перериває контакт і не посилює тривогу, а стає частиною навчальної спроби.

Педагогічний механізм впливу таких технологій на комунікативну активність, на нашу думку, має три взаємопов’язані ланки. Перша – підготовка до діалогу: дитина отримує зрозумілий сценарій (запит допомоги, відповідь однолітку, коротка розповідь про виконане завдання та ін.) і може багаторазово відпрацьовувати його в цифровому середовищі. Друга – підтримка діалогу в

моменті спілкування: модель допомагає дитині утримати тему, запропонувати варіант відповіді чи уточнити формулювання, зберігаючи за дитиною право вибору. Третя – перенесення досвіду, отриманого дитиною з розладами аутистичного спектра: педагог свідомо переводить відпрацьовані дитиною репліки у реальну взаємодію в певних комунікативних ситуаціях: на уроці, перерві чи в сімейному спілкуванні. Саме третя ланка відрізняє систему підтримки від ізольованого використання цифрового засобу.

Емпіричні дослідження підтверджують доцільність використання штучного інтелекту під час педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра. У роботі K. Porayska-Pomsta та співавторів показано, що змішана модель «людина – штучний інтелект» може підтримувати розвиток соціальної комунікації дітей з розладами аутистичного спектра за умови чіткої педагогічної рамки [4]. Це узгоджується з висновками про вразливість комунікативної сфери дітей і підлітків з розладами аутистичного спектра в процесі соціальної адаптації [2]: якщо підтримка не забезпечує регулярної успішної участі в діалозі, дитина поступово зменшує кількість власних комунікативних спроб. Окремі метааналізи також підтверджують, що технологічно опосередковані інтервенції можуть сприяти розвитку соціально-комунікативних умінь дітей з розладами аутистичного спектра за умови педагогічно організованого застосування цифрових технологій на базі штучного інтелекту [3].

Водночас включення цифрових технологій на базі штучного інтелекту в систему підтримки потребує низки педагогічних умов. По-перше, зміст цифрової взаємодії має відповідати віку, інтересам і рівню комунікативних можливостей конкретної дитини. По-друге, педагог або асистент педагога залишаються організаторами процесу: саме вони визначають мету комунікативної спроби, тривалість комунікативного акту та критерії його успішності. По-третє, необхідно контролювати безпеку цифрового середовища для дитини з розладами аутистичного спектра та етичність контенту її комунікації. По-четверте, кожне

цифрове завдання має мати «вихід» у живе спілкування з однолітком, учителем чи членом родини. Без цих умов технологія легко перетворюється на пасивне споживання цифрового контенту і не розвиває комунікативну активність дитини з розладами аутистичного спектра.

Отже, цифрові технології на базі штучного інтелекту доцільно розглядати як елемент системи підтримки комунікації дітей з розладами аутистичного спектра. Їхня роль полягає не в заміні живого діалогу, а в розширенні можливостей дитини ініціювати, підтримувати комунікативну активність, набувати й переносити комунікативний досвід у повсякденну практику спілкування.

Список використаних джерел

1. Озарчук А. Використання штучного інтелекту у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2024. № 3 (119). С. 38–43. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43

2. Туриніна О. Л., Шопша М. М., Щербань Н. А. Психологічні особливості соціальної адаптації підлітків з розладами аутистичного спектра. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75), № 4. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.4/27

3. Grynszpan O., Weiss P. L., Perez-Diaz F., Gal E. Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Autism*. 2014. Vol. 18, № 4. P. 346–361. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361313476767

4. Porayska-Pomsta K., Alizadeh Khorasi A., Frauenberger C. et al. Blending Human and Artificial Intelligence to Support Autistic Children's Social Communication Skills. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*. 2018. Vol. 25, № 6. Article 35. DOI: https://doi.org/10.1145/3271484

Коломієць Євгеній Миколайович,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ БЕЗБАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ

Розбудова інклюзивної освіти та безбар'єрного простору є одним із пріоритетів державної політики України, що закріплено, зокрема, у Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору [6] та Законі України «Про фахову передвищу освіту» [7]. Особливої ваги ця проблема набуває для закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО): саме фахові коледжі готують кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів для ключових галузей економіки, а забезпечення доступу до них для осіб з порушеннями слуху є не лише питанням соціальної справедливості, а й чинником повоєнної відбудови країни.

Водночас студенти з порушеннями слуху стикаються в коледжах з комплексом специфічних бар'єрів. Традиційне викладання у ЗФПО значною мірою орієнтоване на слухове сприймання (усні лекції, інструктажі), а значна частина навчального часу припадає на практичну підготовку в майстернях, лабораторіях і на виробництві, де звукова інформація пов'язана з безпекою праці. Як свідчить наш досвід роботи в коледжі, викладачі-предметники та майстри виробничого навчання здебільшого не мають сурдопедагогічної підготовки, а навчальне середовище залишається інформаційно й методично закритим для таких студентів [4; 5].

Загальнотеоретичні засади інклюзивного навчання та командного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) розкрито в працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, Т. Сак [3]; стратегію психологічного супроводу дітей з ООП обґрунтовано Л. Прохоренко, О. Бабяк, Н. Баташевою [8]. Специфіку супроводу осіб з ООП саме в закладах фахової передвищої освіти розглянуто в нашому спільному дослідженні [1]. Проте цілісна система

організаційно-методичних умов, яка враховувала б практико-орієнтований характер навчання у ЗФПО, досі не розроблена.

Мета – визначити та обґрунтувати пріоритетні шляхи реалізації організаційно-методичних умов безбар'єрного навчання студентів з порушеннями слуху у фахових коледжах.

Безбар'єрне освітнє середовище фахового коледжу ми розглядаємо як системне утворення, що охоплює не лише фізичну доступність, а й організаційний, методичний, технологічний та соціально-психологічний компоненти. Відповідно, виокремлюємо чотири взаємопов'язані шляхи реалізації організаційно-методичних умов.

1. Нормативно-організаційний шлях. Передбачає розроблення на рівні коледжу положення про інклюзивне навчання, яке має стати практичною «дорожньою картою»: алгоритм дій під час вступу студента з порушеннями слуху, порядок створення команди психолого-педагогічного супроводу, процедура визначення потреби в перекладачеві жестової мови, асистентові, асистивних технологіях. Доцільним є створення в структурі коледжу служби підтримки студентів з ООП з діагностично-консультативною, координаційною («єдине вікно» для студента, викладачів, батьків, інклюзивно-ресурсного центру, громадських організацій нечуючих, роботодавців), методичною та ресурсною функціями. Ключовим інструментом індивідуалізації є індивідуальний навчальний план, який не спрощує, а адаптує освітню програму: зберігає обсяг фахових компетентностей, але змінює шляхи їх здобуття та форми контролю.

2. Кадрово-методичний шлях. Його ми вважаємо системоутворювальним, адже без підготовки педагогів технологічні та організаційні рішення залишаються неефективними. Необхідне обов'язкове практико-орієнтоване підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання, яке містить:

– психолого-педагогічний блок (особливості пізнавальної діяльності та комунікації осіб з порушеннями слуху, етика спілкування);

– комунікативний блок (базові жести й дактилологія, умови для зчитування з губ);

– методичний блок (візуалізація інформації, адаптація лекцій і практичних занять);

– технологічний блок (робота з FM-системами, субтитрами, програмами перетворення мовлення на текст).

Методична адаптація навчального процесу передбачає створення фахових відеоглосаріїв (термін, письмове визначення, схема, жест), обов'язкове якісне субтитрування навчального відео, надання студентові конспекту чи презентації до початку заняття, покрокові візуальні інструкції для лабораторних і практичних робіт, а також варіативність форм контролю: мета контролю – перевірити фахові компетентності, а не навички слухового сприймання. Підготовка педагогів має охоплювати й засади психолого-педагогічної діагностики, що дає змогу своєчасно визначати освітні потреби студента [2].

3. Технологічний шлях. Йдеться про щоденне використання асистивних технологій як невід'ємної частини освітнього процесу: індукційних петель і FM-систем в аудиторіях та майстернях, програм перетворення мовлення на текст, інтерактивних дошок. Не менш важливими є дублювання всіх звукових сигналів (дзвінки, пожежна тривога, оголошення) візуальними, належне освітлення аудиторій та інформаційна доступність сайту коледжу й платформ дистанційного навчання.

4. Соціально-психологічний шлях. Студент з порушеннями слуху найчастіше вибуває з навчання не через академічну неуспішність, а через соціальну ізоляцію. Тому потрібна системна робота психологічної служби, кураторів і студентського самоврядування, спрямована на всіх учасників освітнього процесу: на самого студента (адаптація, навички самопредставлення власних потреб), на академічну групу (подолання комунікативних бар'єрів, профілактика булінгу) та на викладачів (консультування, зняття «страху

нашкодити»). Важливим є також залучення студентів до позааудиторної діяльності із забезпеченням перекладу жестовою мовою.

Отже, безбар'єрне навчання студентів з порушеннями слуху у фахових коледжах потребує переходу від декларативних норм до цілісної управлінської та педагогічної системи, що поєднує нормативно-організаційний, кадрово-методичний, технологічний і соціально-психологічний шляхи. Визначальне значення має готовність педагогічного колективу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та експериментальній перевірці моделі організаційно-методичного супроводу студентів з порушеннями слуху для конкретних галузей підготовки, порівняльному аналізі ефективності асистивних технологій і дослідженні умов працевлаштування випускників.

Список використаних джерел

1. Бабяк О. О., & Коломієць Є. М. (2025). Супровід осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової передвищої освіти. *Reviews of Modern Science*, (9). https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620

2. Бабяк О. (2025). Методика викладання психолого-педагогічної діагностики осіб з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 7–22. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.246

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Найда Ю. М., Сак Т. В., Будяк Л. В., Білозерська І. О., & Ленів З. П. (2011). *Основи інклюзивної освіти*: навчально-методичний посібник. А.С.К.

4. Коломієць Є. М. (2024). Психологічний супровід студентів з ООП в закладах професійно-технічної освіти. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (Ч. 2, с. 34–37). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

5. Коломієць Є. М. (2025). Виклики інклюзивного навчання у фахових коледжах: досвід роботи зі студентами з ООП. *Соціально-педагогічний супровід розвитку життєвої успішності студентів в контексті сучасних викликів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*.

6. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p

7. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19

8. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., & Баташева Н. І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5

Корольчук Юлія,

Теребовлянського навчально-реабілітаційного центру,

Теребовля, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна спеціальна освіта потребує пошуку таких методів і прийомів навчання, які допомагають кожній дитині розкрити власні можливості, відчути успіх, розвинути пізнавальну активність і здобути необхідні життєві компетентності. Хімія — надзвичайно цікава наука, адже вона оточує нас у повсякденному житті. Водночас її вивчення пов’язане з необхідністю засвоєння абстрактних понять, хімічної символіки, формул, закономірностей і причинно-наслідкових зв’язків. Для учнів з особливими освітніми потребами це може становити певні труднощі. Тому важливо не лише передати навчальну інформацію, а й зробити її доступною для сприймання, розуміння та практичного застосування.

Перед кожним педагогом постає запитання: яким має бути сучасний урок, щоб учні не просто запам’ятовували матеріал, а розуміли його, виявляли зацікавленість і прагнули пізнавати нове? На мою думку, сучасний урок хімії — це передусім простір активної взаємодії, дослідження, творчості та успіху. Саме тому у своїй педагогічній діяльності я поєдную традиційні методи навчання з інноваційними технологіями, добираючи їх відповідно до індивідуальних можливостей, освітніх потреб і способів сприймання інформації учнями.

Одним із важливих напрямів моєї роботи є використання інтерактивних методів навчання. Їхня особливість полягає в тому, що учень стає активним учасником освітнього процесу: висловлює власну думку, відповідає на запитання, порівнює, класифікує, співпрацює з однокласниками та вчиться робити висновки. На уроках хімії використовую такі інтерактивні методи, як «Мікрофон», «Метод-прес», «Кластер», «Перекличка», «Карусель», «Займи позицію», «Чорна скринька», «Хімічне доміно», «Розірвана шпаргалка», «Зоровий диктант», «Хто я?». Ці методи можна застосовувати на різних етапах уроку: під час актуалізації опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення та перевірки засвоєного. Водночас важливо пам’ятати, що інтерактивність не означає однакових вимог до всіх учнів. Завдання мають відповідати їхнім можливостям, а інструкції бути чіткими, зрозумілими та послідовними. Особливої уваги потребує навчання учнів із порушеннями слуху. Для них важливо використовувати доступні формулювання, наочні опори, демонстрацію зразка виконання, а за потреби — жестове та дактильне мовлення. Обсяг завдань і спосіб подання інформації необхідно адаптувати так, щоб кожен учень мав можливість долучитися до роботи.

Отже, інтерактивні методи сприяють не лише засвоєнню хімічних знань, а й розвитку комунікативних умінь, самостійності та впевненості у власних силах.

Наступним важливим напрямом є застосування технологій розвитку критичного мислення. Вивчення хімії дає широкі можливості для формування в учнів уміння аналізувати інформацію, встановлювати зв’язки між явищами, порівнювати властивості речовин, пояснювати результати спостережень і формулювати висновки. Для учнів з особливими освітніми потребами ці завдання необхідно подавати поступово, використовуючи конкретні приклади, запитання-підказки, схеми, малюнки та алгоритми. Важливо, щоб дитина не просто відтворювала готову відповідь, а поступово вчилася міркувати: що я спостерігаю, чому це відбувається, як можна пояснити явище? Навіть невеликий самостійний висновок, зроблений учнем за допомогою вчителя, є важливим

кроком до розвитку критичного мислення. Особливе значення має створення ситуацій, у яких учень може висловити припущення, перевірити його та побачити результат власних міркувань. Це сприяє формуванню допитливості, пізнавальної самостійності й усвідомленого ставлення до навчання.

Важливе місце в моїй педагогічній діяльності посідають інформаційно-комп'ютерні технології. Використання комп'ютера та доступних учням цифрових пристроїв дає змогу урізноманітнити освітній процес, активізувати увагу та представити навчальний матеріал у доступній і привабливій формі. Цифрові технології особливо корисні під час вивчення хімії, оскільки допомагають продемонструвати те, що неможливо безпосередньо побачити в умовах звичайного уроку: будову частинок речовини, розташування атомів у молекулі, процеси та явища на мікрорівні. Візуалізація сприяє кращому розумінню абстрактних понять, допомагає встановлювати зв'язки між зображенням, назвою речовини, її формулою та властивостями. Окрему увагу приділяю спеціальним програмам для візуалізації та моделювання. Вони дають можливість представляти складні хімічні об'єкти у вигляді наочних моделей, розглядати їхні складові частини та встановлювати взаємозв'язки між ними. Завдяки цьому учні отримують можливість не лише слухати пояснення вчителя, а й спостерігати, порівнювати та досліджувати. Водночас цифрові інструменти не повинні бути самоціллю. Їх потрібно використовувати тоді, коли вони справді допомагають досягти навчальної мети та полегшують засвоєння матеріалу. Ще один напрям роботи — використання цифрових сервісів для створення ребусів, кросвордів і QR-кодів. Такі ресурси дають змогу урізноманітнити перевірку знань, повторення термінів і закріплення вивченого матеріалу. Ребуси допомагають актуалізувати знання хімічних понять, кросворди сприяють повторенню термінології, а QR-коди можуть забезпечувати швидкий доступ до навчальних матеріалів, ілюстрацій, відео чи додаткових завдань. Для учнів з особливими освітніми потребами важливо, щоб цифрові завдання мали зрозумілий інтерфейс, чіткі інструкції та посильний рівень складності.

Застосування таких інструментів допомагає підтримувати інтерес до навчання, створює додаткові можливості для самостійної роботи та дає змогу організовувати повторення матеріалу в різних форматах.

Не менш важливим є використання моделювання з доступних матеріалів. На уроках хімії моделі допомагають зробити наочними ті об'єкти та процеси, які складно уявити лише за словесним поясненням або записом формули на дошці. Особливе значення має моделювання структурних формул речовин. Працюючи з моделями, учні можуть наочно побачити, з яких атомів складається молекула, як вони поєднуються між собою та як будова речовини відображається у структурній формулі. Використання доступних матеріалів дає змогу залучати учнів до практичної діяльності, розвивати дрібну моторику, просторове мислення, увагу та вміння діяти за зразком. Важливо, що моделювання об'єднує зорове сприймання, практичну дію та словесне пояснення. Завдяки цьому учень отримує декілька можливостей для розуміння одного й того самого поняття. Коли дитина власноруч створює модель, вона не просто спостерігає за готовим результатом, а бере активну участь у його формуванні. Це підсилює зацікавленість і допомагає краще усвідомити навчальний матеріал.

Важливим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів є дидактичні ігри. Гра є природною та привабливою формою діяльності, яка допомагає підтримувати увагу, викликає позитивні емоції та створює умови для активної участі в навчанні. Використання ігрових елементів на уроках хімії дає можливість перетворити повторення термінів, формул і правил на цікаве завдання, у якому учень прагне знайти правильну відповідь, виконати певну дію або досягти спільного результату разом із командою. У процесі гри навчальний матеріал засвоюється через активність, практичні дії та емоційне залучення. Учні мають змогу повторювати вивчене, тренувати пам'ять, увагу, логічне мислення та вміння працювати в колективі. Для дітей з особливими освітніми потребами дидактична гра має ще одне важливе значення: вона допомагає знизити напруження, створити доброзичливу атмосферу та дати можливість кожному

учневі відчути власну успішність. Водночас гра повинна мати чітку навчальну мету, зрозумілі правила й доступні завдання. Важливо не лише визначити переможця, а й підтримати зусилля кожного учасника, заохотити його до подальшої діяльності. Таким чином, дидактична гра стає не просто способом урізноманітнення уроку, а дієвим інструментом навчання, розвитку та соціальної взаємодії.

Підсумовуючи, хочу наголосити: ефективність сучасного уроку хімії для осіб з особливими освітніми потребами залежить не від кількості використаних інновацій, а від того, наскільки вдало вони відповідають освітнім потребам конкретної дитини. Інтерактивні методи допомагають залучати учнів до взаємодії, технології критичного мислення — розвивати вміння міркувати, інформаційно-комп'ютерні технології та візуалізацію — робити складний матеріал зрозумілішим, моделювання — поєднувати теоретичні знання з практичними діями, а дидактичні ігри — підтримувати інтерес до навчання та створювати ситуацію успіху. Усі ці підходи об'єднує спільна мета — забезпечити доступність навчання, активну участь кожного учня та можливість поступового розвитку його індивідуальних компетентностей.

Переконана, що вчитель сучасної спеціальної освіти має бути не лише джерелом знань, а й організатором такого освітнього середовища, у якому дитина може досліджувати, діяти, помилятися, пробувати знову та радіти власним досягненням. Адже головний результат нашої роботи — не лише засвоєні хімічні формули чи поняття, а й дитина, яка вірить у власні можливості, прагне пізнавати світ і здатна застосовувати набуті знання в повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2020. 192 с.

2. Носко М. О., Мехед О. Б. Впровадження інноваційних освітніх технологій для учнів з особливими освітніми потребами. Вісник Національного

університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 22 (178). С. 32–36.

3. Веремчук А., Хом'як О. Інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2021. № 1 (5). С. 71–78. DOI: 10.31499/27066258.1(5).2021.235185.

4. Кульбіда С.В. Освіта XXI століття. Дефектологія, 54-56.

5. Шафорост Ю. Інклюзивне навчання хімії: психологічні та педагогічні аспекти організації освітнього процесу. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.211-214.

6. Ярошенко О. Г., Коршевнюк Т. В. Методика навчання природничих наук у школі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 224 с.

Кравчук Людмила,

Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради,

Житомирський державний університет імені Івана Франка,

Житомир, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В УНІВЕРСАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Незважаючи на масштабні виклики, які постали перед сучасною українською освітою, в спеціальній і інклюзивній освіті відбувається розвиток і трансформація. Одним із перших викликів став COVID-19. Він став викликом для педагогів, учнів та батьків. Навчальним закладам потрібно було швидко перейти на дистанційне навчання. Особливо важко було педагогам, які навчали учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Необхідно було терміново вирішити проблеми, пов'язані з організацією дистанційного навчання. Необхідно було обдумати як організувати навчання таких дітей в дистанційному та змішаному форматах, надати психологічну підтримку учням та їх батькам, підібрати цифрові інструменти та технічні засоби навчання, як підтримати

інтерес до навчання та навчити навчатися в нових умовах. Початок повномасштабного вторгнення викликав шок та хвилювання у всього населення України. Відбулося масова міграція населення України (внутрішнє переміщення та виїзд за кордон) та ізоляція частини родин на тимчасово окупованих територіях. В надзвичайно важких і ризикованих умовах відбувалася евакуація населення із зон бойових дій. Ці події підвищили рівень тривожності підвищили рівень тривожності в дорослих та в дітей. Перед педагогами постало завдання продовжуючи навчальний процес знижувати рівень психоемоційного напруження учнів та мінімізувати прояви гострого стресу.

Використання цифрових інструментів в освітньому процесі це не просто вимога часу. Науковці відмічають, що зростає роль цифрових інструментів, збільшується кількість цифрових ресурсів для забезпечення доступності освіти під час війни. У своїх роботах Н. Лещій приділяє увагу ролі інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій у розвитку мовлення учнів із порушенням слуху. А. Цибулько досліджує використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями слуху[3]. Закони України «Про освіту» та «Повну загальну освіту» опираються на Конвенцію ООН про права дітей з ООП. В них говориться про організацію універсального дизайну в навчальних закладах та розумного пристосування. В Концепції Нової української школи (НУШ) вказується, що цифрові інструменти сприяють формуванню ключових компетентностей дітей[2]. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні звертає увагу на цифрову та інформаційну доступність для кожного[4]. У Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти говориться, що дистанційне навчання здійснюються з урахуванням індивідуальної програми розвитку, із залученням допоміжних технологій, з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів таких осіб[1].

Держава в такий важкий для нашої країни час виділяє кошти на державну субвенцію на НУШ та намагається створити умови обладнання кабінетів та забезпечення вчителів сучасними ноутбуками.

Учні, які зараз навчаються в школі відносяться до покоління Альфа. Це покоління дітей, які народилися в час цифрових технологій, смартфонів, соціальних мереж. Вони краще сприймають навчальний матеріал через відео, візуалізацію та інтерактивні методи навчання. Таким учням зручно спілкуватися дистанційно в різноманітних меседжерах. Щоб підвищити рівень сприйняття інформації учнями з порушенням слуху бажано використовувати цифрові інструменти, платформи, програми з налаштуваннями, у роботі з якими в учнів не виникнуть труднощі.

У дітей з порушенням слуху візуалізація є одним із основних каналів сприйняття інформації. В умовах воєнного стану, коли через повітряні тривоги учні та вчителі змушені спускатися в укриття, цифрові інструменти допомагають продовжити освітній процес. Педагоги мають бути готовими до таких ситуацій. На сигнали повітряної тривоги потрібно швидко реагувати і діяти спокійно зо відпрацьованим алгоритмом. Тому в арсеналі вчителів мають бути не громіздкі матеріали. Підготовлений вчителем матеріал має легко відкриватися на смартфонах учнів.

В сучасних умовах, через загрозу обстрілів, звучать сигнали повітряної тривоги. Учні та вчителя змушені спускатися в укриття. За таких умов основним завданням будь-якого навчального закладу є збереження життя та здоров’я учнів. Для дітей з порушенням слуху це додатковий стрес. В умовах воєнного стану спостерігається, що психіка дітей з ООП стала більш вразливою. Педагоги мають психологічно підтримати учнів, заспокоїти їх. В сховищах діти продовжують навчання. В даному випадку потрібно не лише заспокоїти дітей, а так організувати навчання в сховищі, щоб учні могли переключити увагу на виконання навчальних завдань та вивчення матеріалу. Матеріали мають бути

яскравими, нестандартними, цікавими та викликати інтерес, щоб привернути увагу учнів.

Діти з порушенням слуху потребують більше часу для вивчення навчального матеріалу ніж як їх однолітки, які навчаються в загальноосвітніх школах. Для вчителів та вихователів це додаткове навантаження у підготовці до уроків та занять. Адже вони мають бути готовими проводити урок як в класній кімнаті так і в сховищі. Матеріал має бути завжди з собою. В цьому випадку на допомогу приходять цифрові інструменти. Вчитель може заздалегідь роздрукувати QR-коди з посиланням на теоретичний матеріал, інтерактивні дошки, тестові завдання, ігри, посібники, підручники, відео тощо. Це також можуть бути створені папки з навчальними матеріалами, які знаходяться в хмарному середовищі. Після того як учні спустилися в укриття і зайняли свої місця, вони сканують QR-код і отримують доступ до навчальних матеріалів. Такий підхід допомагає вирішити проблему з наявністю підручників, класних дошок у сховищі. Діти з порушенням слуху можуть працювати у власному темпі, адже їм потрібно більше часу для осмислення матеріалу, вивчення абстрактних понять і розв’язування завдань.

Цифрові інструменти допомагають покращити співпрацю з батьками дитини з ООП. Їх можна використовувати для консультування родин, надавати доступ до адаптованих матеріалів для домашніх завдань.

Незважаючи на умови ковідної кризи, воєнного стану, відключення електроенергії, обстріли території України спеціальна та інклюзивна продовжують розвиватися. Освітній процес учнів з ООП трансформувався відповідно вимогам часу. Використання цифрових інструментів у навчанні дітей з порушенням слуху трансформувалося з вирішення проблеми організації дистанційного навчання у сучасну складову універсального дизайну в освіті. Використання цифрових інструментів допомагає забезпечити безперервність навчання в умовах воєнного стану, зменшити рівень тривожності в учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Деякі питання про дистанційну освіту. *Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n22 (дата звернення 5.04.2026)
2. Концепція «Нова українська щкола». *Міністерство освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 6.04.2026)
3. Лещій Н. Інформаційні та інформаційно-комунікативні технології в розвитку мовлення учнів з порушенням слуху. Inclusion and Divercity №5. 2025 С.24-27.
4. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрвного простору в Україні на період до 2030 року. *Верховна Рад України.* – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text
5. Цибулько А.О. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з порушенням слуху. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* № 216. С.293-299

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

ЕРГОНОМІЧНИЙ АУДИТ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З РАС ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

Анотація. У тезах обґрунтовано доцільність застосування ергономічного аудиту як комплексної технології оцінювання та вдосконалення інклюзивного освітнього середовища для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Акцентовано необхідність переходу від нормативного оцінювання окремих фізичних характеристик освітнього простору до визначення їхньої функціональної відповідності індивідуальним особливостям дитини. Запропоновано трирівневу концептуальну модель ергономічного аудиту, що

передбачає оцінювання об’єктивних характеристик середовища, визначення їх відповідності індивідуальним сенсорним особливостям дитини та оцінювання її функціонування у відповідних умовах. Ергономічний аудит розглядається як циклічна технологія «оцінювання – співвіднесення – модифікація – повторне оцінювання». Окреслено перспективи його цифровізації та використання для обґрунтованого прийняття рішень щодо адаптації інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, інклюзивне освітнє середовище, ергономіка, ергономічний аудит, сенсорні особливості, функціонування, адаптація середовища.

Вступ. Трансформаційні процеси в освіті актуалізують перехід від формального забезпечення доступності до створення освітнього середовища, характеристики якого відповідають потребам його користувачів. Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) це особливо важливо через індивідуальну варіативність сенсорного реагування та функціонування в однакових умовах.

З позицій ергономічного підходу освітнє середовище є компонентом системи «людина – предмет – середовище», ефективність якої залежить від відповідності параметрів простору можливостям користувача [1]. Для дітей з РАС значущими можуть бути освітлення, акустичні характеристики, візуальне навантаження, просторова організація, зонування, навігація та передбачуваність середовища [2]. Водночас універсальний перелік рекомендованих параметрів не враховує індивідуальної варіативності їх сприймання. Це зумовлює необхідність розроблення технології, яка дозволятиме оцінювати не лише характеристики середовища, а й їх відповідність особливостям конкретної дитини.

Методи і підходи дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Використано методи аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення наукових джерел з проблем ергономіки, інклюзивного освітнього середовища та його адаптації до потреб осіб з РАС.

Основні результати. Аналіз наукових джерел засвідчує перехід від загальних рекомендацій щодо організації простору для осіб з РАС до комплексного оцінювання взаємодії людини із середовищем. Зокрема, CSEA передбачає систематизовану оцінку сенсорних характеристик класу та їх співвіднесення із сенсорними особливостями учня [3]. Практичне застосування ASPECTSS демонструє можливість оцінювати функціонуюче освітнє середовище, визначати проблемні характеристики, здійснювати його модифікацію та повторне оцінювання [4].

Сучасний огляд Z. Wang та співавторів, який охопив 77 досліджень, підтверджує багатокомпонентність сенсорної взаємодії людини з побудованим середовищем. До значущих чинників віднесено освітлення, колір, візуальну складність, матеріали, температурні й акустичні характеристики, просторову конфігурацію, запахи, навігацію та природні елементи. Серед ключових властивостей сенсорно-інклюзивного середовища автори визначають безпеку, сенсорний баланс, адаптивність, передбачуваність, контрольованість та можливість відновлення [5].

Отже, оцінювання середовища для дітей з РАС не повинно зводитися ані до окремих фізичних параметрів, ані до універсального переліку «правильних» характеристик. Ключовим стає визначення відповідності параметрів середовища індивідуальним особливостям та функціональним можливостям дитини**.**

Пропонуємо розглядати ергономічний аудит інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС як комплексну технологію оцінювання фізичних, сенсорних і просторово-організаційних характеристик освітнього простору, встановлення їх відповідності індивідуальним особливостям дитини та визначення напрямів середовищної адаптації з урахуванням показників її

функціонування. Концептуальна модель ергономічного аудиту передбачає три взаємопов'язані рівні**.**

Перший рівень – оцінювання характеристик середовища: освітлення, акустики, колірно-візуального навантаження, просторової організації, зонування, навігації, передбачуваності, можливості зменшення сенсорної стимуляції та відновлення. Частина параметрів може вимірюватися об'єктивно, інші потребують стандартизованої експертної оцінки.

Другий рівень – встановлення індивідуальної відповідності. Характеристики середовища співвідносяться із сенсорними особливостями конкретної дитини, що дозволяє визначити потенційні зони невідповідності. Один і той самий параметр може мати різне функціональне значення для різних дітей.

Третій рівень – функціональна перевірка. Оцінюється функціонування дитини в конкретних умовах за такими можливими індикаторами, як тривалість залучення до діяльності, латентність включення, переривання діяльності, нецілеспрямована рухова активність, уникнення, прояви дистресу, час відновлення та повернення до діяльності. Зміни стереотипної поведінки доцільно оцінювати відносно індивідуального базового рівня.

Таким чином, ергономічний аудит реалізується як цикл: оцінювання → співвіднесення → модифікація → повторне оцінювання. Спочатку формується ергономічний профіль середовища та визначаються потенційні невідповідності, після чого здійснюється цільова модифікація окремих параметрів і перевіряється її функціональний ефект. Тому результатом аудиту має бути не просто інтегральна оцінка середовища, а обґрунтування конкретних рішень щодо його адаптації.

Висновок. Ергономічний аудит інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС доцільно розглядати як багаторівневу циклічну технологію, котра поєднує оцінювання характеристик середовища, визначення їх індивідуальної відповідності, аналіз функціонування дитини, модифікацію та повторне оцінювання. Такий підхід дозволяє перейти від універсального уявлення про «сприятливе середовище» до визначення конкретних характеристик, що потребують загальної або індивідуалізованої адаптації.

Перспективи. Перспективою подальшого дослідження є розроблення та емпірична перевірка стандартизованої **карти ергономічного аудиту інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС**. Її цифровізація може передбачати поєднання об'єктивних вимірювань параметрів середовища, експертної оцінки, даних про сенсорні особливості та показників функціонування дитини для формування цифрового профілю ергономічних ризиків і підтримки прийняття рішень щодо адаптації середовища.

Список використаних джерел

1. Сьомка С. В. *Ергономіка та ергодизайн : підручник*. Київ : НАКККіМ, 2017. 604 с.

2. Крамчанінов Ю. Сучасні підходи до створення інклюзивного освітнього простору для дітей з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 1 (117). С. 32–44.

3. Kuhaneck H. M., Kelleher J. Development of the Classroom Sensory Environment Assessment (CSEA). *American Journal of Occupational Therapy*. 2015. Vol. 69, No. 6. Article 6906180040. DOI: 10.5014/ajot.2015.019430.

4. Mostafa M., Sotelo M., Honsberger T., Honsberger C., Brooker Lozott E., Shanok N. The impact of ASPECTSS-based design intervention in autism school design: a case study. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*. 2024. Vol. 18, No. 2. P. 318–339. DOI: 10.1108/ARCH-11-2022-0258.

5. Wang Z., Herman S. S., Mansor N., Yan S. Sensory stimuli in the built environment for autistic people: A scoping review. *Building and Environment*. 2026. Vol. 292. Article 114271. DOI: 10.1016/j.buildenv.2026.114271.

Кривоногова Оксана Валеріївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна
Головченко Тетяна Русланівна,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти та корекційної педагогіки характеризується активним упровадженням цифрових інструментів та інформаційно-комунікаційних технологій [3; 5]. Логопедія як міждисциплінарна галузь знань, що перебуває на стику педагогіки, медицини, психології та лінгвістики, відчуває суттєвий вплив цифрової трансформації [4]. Мовленнєві порушення у дітей та дорослих вимагають систематичного, багатоаспектного та індивідуалізованого корекційного впливу. Використання традиційних логопедичних методик у поєднанні з новітніми інформаційними технологіями дає змогу розширити можливості діагностичного, корекційно-розвивального та профілактичного процесів [2].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю систематизації наявного досвіду використання ІКТ у логопедичній науці та практиці, оцінювання їхньої ефективності, а також визначення ключових векторів подальшого розвитку цієї галузі в умовах цифровізації суспільства [3; 5].

На сьогодні інформаційні технології в логопедичній роботі застосовуються за кількома основними напрямами:

1. Корекційно-розвивальні та навчальні мультимедійні програми.
2. Комп’ютерна діагностика мовленнєвих порушень.

3. Дистанційні та телекомунікаційні технології (телелогопедія).
4. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК).

Використання комп'ютерних ігор, інтерактивних вправ та спеціалізованого програмного забезпечення дає змогу підвищити мотивацію здобувачів освіти. Мультимедійні засоби забезпечують поєднання візуального, слухового та інтерактивного компонентів навчання, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та формуванню мовленнєвих навичок. Застосування таких технологій у корекційно-розвивальній роботі створює додаткові можливості для індивідуалізації завдань відповідно до мовленнєвих потреб і можливостей дитини [2].

Застосування спеціалізованих програмних комплексів та цифрових засобів відкриває перспективи для автоматизації окремих процедур оцінювання мовлення, фіксації результатів обстеження та систематизації даних про мовленнєвий розвиток. Використання аудіо- та відеозаписів дає змогу відстежувати зміни у вимові, порівнювати результати на різних етапах корекційної роботи та документувати її динаміку [5].

В умовах сучасних викликів, зокрема пандемії, безпекових обмежень і територіальної віддаленості спеціалізованих центрів, дистанційна логопедична допомога набуває особливого значення. Телелогопедія дає змогу організовувати корекційні заняття за допомогою платформ відеоконференцій та спеціалізованих вебсервісів, підтримувати взаємодію фахівця з дитиною та її батьками й забезпечувати безперервність роботи за наявності відповідних технічних умов. Ефективність дистанційного формату залежить від індивідуальних особливостей дитини, характеру мовленнєвих порушень, доступності цифрових засобів і рівня залученості дорослих до виконання рекомендацій логопеда [3].

Для осіб із комплексними комунікативними потребами, тяжкими мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектра чи наслідками органічних уражень головного мозку використовуються засоби альтернативної та додаткової комунікації. До них належать цифрові комунікатори із синтезом

мовлення, електронні системи символів, мобільні застосунки та цифрові засоби підтримки комунікації на основі карток PECS. Добір таких засобів має враховувати індивідуальні комунікативні можливості людини, її сенсорні та моторні особливості, потреби повсякденного спілкування й умови використання технології.

Застосування ІКТ у логопедії має низку переваг. Однією з них є підвищення мотивації та зацікавленості учасників корекційно-розвивального процесу. Наочність, інтерактивність та ігрові форми занять можуть сприяти залученню дітей до виконання завдань і підвищувати їхню готовність до систематичних вправ, зокрема під час автоматизації звуків. Цифрові засоби також розширюють можливості фіксації результатів: збереження аудіо- та відеозаписів, систематизації даних обстеження й порівняння показників мовленнєвого розвитку на різних етапах роботи. Крім того, інтерактивні вправи дають змогу варіювати рівень складності завдань відповідно до індивідуальних освітніх і комунікативних потреб дитини.

Перспективи розвитку інформаційних технологій у логопедичній науці та практиці пов’язані з інтеграцією новітніх наукових розробок і технологічних інновацій. Одним із перспективних напрямів є застосування штучного інтелекту та алгоритмів машинного навчання для розпізнавання й аналізу мовлення. Розвиток таких систем потенційно може сприяти створенню інтелектуальних тренажерів, здатних аналізувати окремі акустичні характеристики вимови та надавати користувачеві зворотний зв’язок. Проте практичне використання цих інструментів потребує перевірки точності алгоритмів, урахування індивідуальних особливостей мовлення та адаптації до фонетичних і граматичних характеристик української мови.

Іншим перспективним напрямом є використання технологій віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності для моделювання ситуацій соціальної взаємодії. Створення віртуального комунікативного середовища може забезпечити умови для відпрацювання навичок спілкування, побудови діалогів і

виконання мовленнєвих завдань у змодельованих життєвих ситуаціях. Такі технології потенційно можуть доповнювати традиційні методи логопедичної роботи, однак їхню ефективність щодо подолання комунікативних труднощів і зниження мовленнєвої тривожності необхідно оцінювати в межах спеціально організованих досліджень.

Окремої уваги заслуговує застосування технологій біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ, Biofeedback), які передбачають використання спеціальних засобів для реєстрації фізіологічних показників і надання людині інформації про зміни відповідних параметрів. У логопедичній практиці такі підходи можуть розглядатися як допоміжний інструмент формування навичок самоконтролю дихання, голосоутворення та мовленнєвої плавності за умови науково обґрунтованого добору методик і відповідного фахового супроводу. Їх застосування потребує визначення конкретних показань, оцінювання результативності та дотримання вимог безпеки.

Перспективним є також створення інтегрованих цифрових середовищ, що поєднуватимуть мобільні застосунки, електронні засоби фіксації результатів і можливості дистанційної взаємодії логопеда з родиною. Такі рішення можуть сприяти організації регулярних домашніх тренувань, систематизації виконаних завдань і координації дій фахівця та батьків. Їх упровадження має супроводжуватися дотриманням вимог щодо захисту персональних даних, конфіденційності інформації про здоров'я та мовленнєвий розвиток, а також забезпеченням доступності цифрових ресурсів для різних категорій користувачів.

Отже, інформаційні технології є важливим засобом модернізації сучасної логопедичної науки та практики. Вони не замінюють традиційних педагогічних і корекційних підходів, а розширюють можливості фахівця, створюючи додаткові умови для індивідуалізації навчання, документування результатів і підтримки комунікації. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо

застосування штучного інтелекту, імерсивних технологій та цифрових засобів альтернативної й додаткової комунікації в українськомовному логопедичному просторі, а також у підготовці майбутніх логопедів до професійної діяльності в цифровому освітньо-корекційному середовищі.

Список використаних джерел

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. В. І. Бондаря. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2018. 256 с.

2. Коломоєць А. О. Використання мультимедійних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2021. Вип. 39. С. 88–95

3. Мартинчук О. В., Тищенко В. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології у спеціальній освіті: навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 184 с.

4. Шульженко Д. І. Освітньо-корекційні технології в логопедії: теорія та практика. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Вип. 16. С. 142–153.

5. Masharska I., Synov V. Digital technologies in speech therapy practice: Current state and development prospects. Journal of Special Education and Rehabilitation. 2022. Vol. 23, No. 1. P. 45–58.

Круглик Оксана Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

Київ, Україна

ДИТИНА З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ І МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ СТОСУНКІВ: ПІДГОТОВКА СУРДОПЕДАГОГІВ І ЛОГОПЕДІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ РІВНІВ ПІДТРИМКИ

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні характеризується глибокою парадигмальною трансформацією – переходом від медико-педагогічної моделі порушення, що фокусувалася переважно на

нозологічному діагнозі, до сучасної біопсихосоціальної моделі, в основу якої покладено положення Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ). Такий підхід зміщує вектор професійної уваги з пошуку внутрішніх «порушень» дитини на оцінювання її реальних можливостей, потреб та взаємодії з навколишнім середовищем.

У цьому контексті ключовим стає поняття функціональних труднощів, які розглядаються не як ізольований розлад слуху чи мовлення, а як комплексний результат бар'єрів діагностико-педагогічного, соціально-психологічного та компенсаторно-корекційного характеру, що виникають на шляху розвитку дитини. Особливо гостро це питання постає стосовно дітей із порушеннями слуху та мовлення, для яких структура розвитку стосунків з оточенням (батьками, педагогами, однолітками) визначає весь подальший траєкторійний вектор інтеграції, пізнавального та мовленнєвого розвитку. Сенсорна депривація створює додаткові бар'єри комунікації, тому подолання ізоляції та вибудовування гармонійного діалогу через розвиток стабільних стосунків в динамічному середовищі стає першочерговим завданням спеціальної освіти.

З огляду на це, надзвичайної актуальності набуває розробка та впровадження багаторівневої системи підтримки в освітній процес, створення доступного навчально-методичного забезпечення (зокрема мультимодальних підручників) та якісна трансформація професійної підготовки сурдопедагогів і логопедів. Сучасний фахівець має володіти не лише вузькими методиками постановки звуків чи розвитку слухового сприймання, а й інструментами оцінювання функціонального стану за МКФ, виступаючи митцем інклюзивного середовища та координатором командної взаємодії.

Мета доповіді є не лише теоретичне обґрунтування системи супроводу, а й визначення чітких смислових критеріїв для діагностики та якісного оцінювання функціонального стану дітей із порушеннями слуху та мовлення у межах п'яти рівнів підтримки. У контексті специфіки сенсорного розвитку, диференціація на п'ять рівнів (від базових освітніх умов до інтенсивної спеціалізованої допомоги)

вимагає переосмислення діагностичного інструментарію. Смисловими критеріями такого оцінювання стають: стан розвиненості комунікативної самоадвокації дитини (усної, дактильної, жестової мови чи за допомогою альтернативної і додаткової комунікації), здатність дитини до опосередкованого засвоєння інформації в умовах мультимодального середовища, а також ступінь її включеності у структуру взаємодії з компенсаторним середовищем. Такий підхід дозволяє диференціювати потреби дитини від базової педагогічної адаптації (І рівень) до глибокої інтенсивної спеціалізованої допомоги (V рівень).

Центральною ланкою корекційно-розвиткового процесу має стати концепція комунікативно-інтелектуального розвитку дитини з порушеннями слуху, де мовлення розглядається не як соціальний набір навичок, а як інструмент пізнання та формування вищих психічних функцій. Особливої уваги це вимагає в контексті реабілітації дітей із кохлеарними імплантами, адже сам факт хірургічного втручання та підключення процесора не гарантує автоматичного повноцінного слухо-мовленнєвого розвитку. Для таких дітей критично необхідне новітнє розуміння взаємодії з фахівцем: у центрі корекційного процесу стоїть завдання «навчити дитину чути, а не лише говорити», забезпечуючи первинність слухового сприймання та осмислення звукового довкілля. Водночас тонка і багатогранна межа сурдо-логопедичної роботи потребує якісного методичного забезпечення, зокрема сучасних підручників та посібників, які відображають специфіку слухо-мовленого пасування, спираються на принципи комунікативно-інтелектуального розвитку й створюють надійну основу для успішної інтеграції дитини у суспільство.

Таким чином, перехід спеціальної та інклюзивної освіти на біопсихосоціальну модель актуалізує розгляд дитини з порушеннями слуху та мовлення через призму функціональних труднощів і бачення її в структурі розвитку стосунків з оточенням. Упровадження диференційованої системи п’яти рівнів підтримки вимагає новітніх смислових критеріїв оцінювання, де ключовими індикаторами виступають рівень комунікативної самоадвокації

дитини та її включеність у взаємодію з компенсаторним середовищем. Зосередження корекційного фокусу на комунікативно-інтелектуальному розвитку, особливо в роботі дітьми з кохлеарними імплантами за слуховим методом, безпосередньо залежить від якісного методичного забезпечення сучасними підручниками та високої професійної підготовки сурдопедагогів і логопедів як координаторів і митців інклюзивного простору.

Список використаних джерел

1. Круглик О. Полімодальна модель реабілітації та міжособистісної взаємодії глухих дітей після кохлеарної імплантації. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2026. № 4 (80). С. 16 -22. DOI https://doi.org/10.51647/kelm.2026.4.3
2. Руденко Л., Круглик О. Психолого-педагогічні умови забезпечення міжособистісних стосунків молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами слухової функції під час пермакризи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. Том 122 № 2. С.481-498. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.355
3. Круглик О. Візуально-кінестетичний метод формування альтернативного мовленнєвого коду у дітей із порушеннями слуху. *Наукові записки БДПУ: Педагогічні науки*. 2026. Вип. 2. С. 125-138. DOI https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-125-138

Кудряшова Наталія Олександрівна,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради,
Харків, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ НА БАЗІ GOOGLE SITES - ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В НАВЧАННІ ФІЗИКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Освіта дітей з порушеннями слуху в умовах цифровізації та дистанційного навчання вимагає впровадження спеціальних педагогічних підходів, орієнтованих на візуалізацію, гейміфікацію та інтерактивність. Навчання фізики дітей із порушеннями слуху вимагає особливого педагогічного інструментарію,

оскільки абстрактні фізичні поняття, формули та закони сприймаються ними складніше через відсутність слухового досвіду та специфіку мовленнєвого розвитку. Головним компенсаторним каналом сприйняття для таких дітей є зоровий аналізатор. Перехід від пасивного запам'ятовування тексту до практичної дослідницької діяльності дозволяє надолужити освітні втрати та сформувати глибоке розуміння предмета.

Ефективним інструментом для досягнення цієї мети є технологія веб-квесту, реалізована на платформі **Google Sites**. Ця технологія дозволяє побудувати інтерактивне середовище, де інформація подається структуровано, візуально насичено та логічно зрозуміло. Головна мета моїх розробок — перетворити вивчення фізики на захопливе дослідження, де кожна задача має практичний сенс, спирається на наочні моделі, життєвий досвід дитини та впізнаванність рідного міста Харкова.

Практичний досвід реалізовано у авторських веб-квестах з фізики.

1. Веб-квест «Як козаки силу шукали» (з навчальної теми «Взаємодія тіл. Сили у природі. Тиск»)

Посилання на веб-квест https://sites.google.com/view/physics-quest-3/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0

Для дітей з порушенням слуху надзвичайно важливою є емоційна включеність у процес навчання. Використання знайомих та улюблених персонажів українського анімаційного епосу — козаків Грая, Ока та Тура — створює ситуацію успіху та знижує бар'єр страху перед розв'язуванням задач. Легенда квесту залучає учнів до складу козацької команди, яка вирушає до Харкова на пошуки «Джерела козацької Сили».

Квест побудований за принципом поступового нарощування складності через систему «тренувань»:

«1 тренування. Розминка» — актуалізація опорних знань через яскраві візуальні картки та класифікацію явищ.

«2 тренування. Сітка» — векторна логічна задача на визначення напрямку руху та рівнодійної кількох сил.

«3 тренування. Стадіон» — обчислення параметрів руху та сили тертя під час спортивних змагань.

«4 тренування. Хто сильніший» — порівняння сил (тяжіння, пружності, тертя) при перетягуванні каната.

«5 тренування. Басейн» — задачі на знаходження виштовхувальної сили (архімедової сили) та гідростатичного тиску на дні басейну, де козаки шукають підказку в пляшці.

«6 тренування. Знання — сила» — підсумковий блок на закріплення теоретичних закономірностей та розв’язування логічних задач.

Завершення. Завдяки підібраному коду (географічні координати точки) школярі на мапі міста знаходять «Джерело козацької Сили», що знаходиться біля пам’ятника козаку Івану Сірку.

Завдяки прив'язці до життя та уособлення явищ абстрактне поняття «сила як вектор» стає осяжним за допомогою наочних напрямків дій персонажів. Учні бачать, як додавання сил або зміна напрямку впливає на реальний результат, що формує розуміння фізичних законів у побуті та спорті.

2. Веб-квест «Видатні науковці на мапі Харкова» (з теми «Механічний рух») має краєзнавчий контекст.

Посилання на веб-квест https://sites.google.com/view/physics-quest-2/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%81%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%BA

Дистанційне навчання часто відриває учнів від фізичного середовища. Завдяки поєднанню фізики з науковим краєзнавством Харків постає не просто як точка на карті, а як потужний науковий центр. Для нечуючих дітей можливість бачити знайомі вулиці, станції метро, проспекти та споруди створює міцний асоціативний зв'язок між реальністю та науковими термінами.

Маршрут квесту побудовано у вигляді схеми Харківського метрополітену та міської карти. Переміщення між науковими установками міста розглядається як реальна траєкторія руху.

Зупинка «Микола Барабашов» (астрономія та відносність руху): Осмислення назви станції метро «Академіка Барабашова» та найбільшого ринку. Задачі на розрахунок часу й швидкості руху автомобіля найкоротшим шляхом від Харківського аеропорту до ринку Барабашова (з обчисленням довжини проспекту).

Зупинка «Лев Ландау» (Харківський фізико-технічний інститут): Задачі на розрахунок швидкості та часу переміщення між науковими центрами міста (від університету Каразіна до інституту ХФТІ).

Зупинки «Василь Каразін», «Олексій Бекетов», «Леонард Ґіршман»: Вправи на порівняння швидкостей об'єктів (від руху тварин до міського транспорту) для розшифрування прізвищ засновників освітніх та наукових закладів Харкова.

Прив'язка до життя: Учень навчається обчислювати час у дорозі, оцінювати середню швидкість міського транспорту та планувати власні маршрути Харковом, спираючись на фізичні формули.

При створенні та проведенні веб-квестів ефективним є застосування мнемотехніки - сукупності спеціальних прийомів, що полегшують запам'ятовування шляхом утворення яскравих зорових та асоціативних образів що дозволяє компенсувати слуховий дефіцит і зменшити когнітивне навантаження при вивченні фізики. Завдяки заміни абстрактних понять на яскраві зорові образи та логічні зв'язки, мнемозасоби роблять проходження веб-квестів доступним, сприяють свідомому запам'ятовуванню матеріалу, розвитку мовлення та формуванню стійкого інтересу глухих учнів до природничо-математичних наук.

Ефективність методики для нечуючих дітей

1. Стимуляція самостійної дослідницької діяльності: трансформація пасивного сприйняття матеріалу на активний пошук знань.

2. Подолання мовного та комунікативного бар'єру: завдання спираються на наочно-образне мислення, логічні схеми, порівняння та дії з цифровими об'єктами.

3. Максимальна зорова адаптація:

- Використання коротких, чітко сформульованих інструкцій без занадто складних мовних зворотів.

- Застосування інтерактивних тренажерів LearningApps (пазли, встановлення відповідностей, сортування за категоріями), де відповідь перевіряється візуально (зелений/червоний колір, анімація).

4. Адаптивна навігація та цифровий супровід:

- Проста структура Google Sites дозволяє учням із порушеннями слуху легко переходити між сторінками сайту, не втрачаючи сюжетної лінії.

- Наявність покрокових підказок (розкривні блоки з альтернативними способами розв'язання задач) підтримує самостійність учнів.

5. Оперативна рефлексія та контроль:

- На підсумкових сторінках квестів вбудовано Google Форми, де учні не лише надсилають відповіді, а й дають емоційну оцінку («На скільки цікавим був квест?», «Яке завдання було найцікавішим?»). Це дає вчителю змогу відстежувати індивідуальний прогрес кожної дитини та корегувати темп навчання.

Висновок. Навчальні веб-квести доводять, що поєднання гейміфікації, цифрових інструментів Google та краєзнавчого матеріалу перетворює складний предмет «Фізика» на доступну, наочну та практично значущу дисципліну для нечуючих школярів. Це підвищує навчальну мотивацію, виховує гордість за рідне місто та формує ключові цифрові й природничі компетентності.

Кульбіда Світлана Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

КАТЕГОРІЇ МОВИ У ЖЕСТОВОМУ МОВОЗНАВСТВІ

У процесі виконання фундаментальної теми «Методологічні засади вивчення жестового мовознавства» відділу української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України досліджено категорії мови. Власне дослідження категорій мови в загальному жестовому мовознавстві має фундаментальне значення для когнітивної лінгвістики (Sandler, W., & Lillo-Martin, D., 2006; Kulbida, S., 2019, 2023 та ін.) та теорії універсальної граматики, оскільки дає змогу відокремити універсальні мовні закони від фізичних властивостей акустичного мовленнєвого каналу. Аналіз всіх рівнів у візуально-просторовій модальності доводить, що феномени на кшталт предикативності, категорій числа, синтаксичного порядку одиниць мови, аспекту чи відношень узгодження є базовими операціями людського мозку, а не продуктом виключно звукового мовлення. Це спростовує застарілі уявлення про примітивність або пантомімічний характер жестів, збагачує типологію природних мов світу та відкриває нові можливості для створення мультимодальних систем штучного інтелекту й алгоритмів автоматичного машинного перекладу.

Варто розкрити особливості теоретичного аспекту цього питання. У загальному мовознавстві фундаментальні категорії мови виступають базовими концептуальними осями, що визначають принципи класифікації мовних одиниць та експлікують механізми когнітивно-семіотичного функціонування мовлення. Залежно від методологічного підходу - структурно-дистрибутивного, генеративного чи когнітивно-функціонального - зазначені категорії ієрархічно впорядковуються в межах взаємопов'язаних рівневих систем: сублексичної, морфологічної, синтаксичної та лексико-семантичної. У лінгвістиці жестових

мов ці виміри інтерпретуються крізь призму візуально-просторової модальності, яка, кардинально контрастуючи з акустико-артикуляційним каналом звукового мовлення, водночас базується на ідентичних граматичних універсаліях, трансформуючи їх відповідно до тривимірного простору комунікації.

Сублексичний рівень жестової мови, функціонально еквівалентний фонологічному ярусу в усних мовах, оперує дискретними одиницями - «херемами» (за W. Stokoe) або кінемами, що членують жестовий знак на план вираження та план змісту і спростовують уявлення про жест як про нерозчленовану пантоміму. Замість акустичних фонем жестова фонологія верифікує комбінаторику п'яти базисних просторово-динамічних параметрів: конфігурації кисті (форми руки), просторової локалізації (місця творення на тілі чи в просторі), характеру і напрямку руху, просторової орієнтації долоні, а також автономного комплексу немануальних маркерів (міміки брів, погляду, артикуляції губ, рухів голови та корпусу). Уся сукупність зазначених складових підпорядковується суворим просодичним закономірностям (Brentari, 1998, 2010), які забезпечують перцептивну контрастність та розпізнавання мінімальних пар жестових одиниць.

На морфологічному рівні головною ознакою жестових мов є домінування симультанної (нелінійної) організації над конкатенативною афіксацією звукових систем: граматичні значення синтезуються безпосередньо всередині кореневого руху. Це знаходить вияв у категорії просторового узгодження, де дієслова скеровуються між локусами суб'єкта й об'єкта (Bellugi & Klima, 1979; Sandler & Lillo-Martin, 2006; Біланова, Іващенко, 2023), в аспектуальних модифікаціях (зміні темпу, амплітуди, напруження чи еліптичності траєкторії для вираження ітеративності чи перфективності), а також у розгалуженій системі класифікаторних конструкцій. Класифікатори за допомогою фіксованих форм кисті маркують семантичні класи сутностей (транспорт, люди, плоскі чи циліндричні предмети), симультанно інтегруючи їхнє просторове положення, фізичні характеристики та просторово-динамічні зміни.

Синтаксична організація жестового мовлення базується на топографічній фіксації референтів у фізичному просторі перед мовцем, де закріплені просторові координати виконують функцію абстрактного референтного маркування, усуваючи неоднозначність анафоричних зв'язків. Лінійний порядок жестів (канонічні моделі СПО (суб'єкт - предикат - об'єкт) чи СОП (суб'єкт - об'єкт - предикат), а також винесення теми в препозицію — топікалізація) перебуває в тісній симультанній взаємодії з немануальними синтаксичними маркерами. Положення брів (підняті при загальних питаннях чи насуплені при спеціальних, нахили голови й торсу, а також рухи очей є обов'язковими граматичними операторами, що задають синтаксичні межі висловлювання, позначають модальність, умовні зв'язки та предикативне ствердження чи заперечення.

Семантичний рівень розкриває структуру концептуалізації дійсності у візуально-просторовому континуумі та динамічні процеси формування національного жестівника. Системні лексико-семантичні зв'язки репрезентовані синожестами (абсолютними, стилістичними та діалектними варіаціями), антожестами (зокрема з векторною просторовою опозицією руху на 180° або сублексичною деривацією) та тематичними полями побутової, спеціальної й абстрактної лексики. Соціолінгвістичний вимір української жестової мови яскраво простежується через хронологічну динаміку: поступову архаїзацію старожестів на тлі вибухової появи технологічних, воєнно-політичних та освітніх новожестів, а також через функціонування унікальної ономастичної підсистеми жестів-імен (жменомів) і топонімів, що віддзеркалюють культурну ідентичність спільноти глухих України.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що жестова мова постає як складна багаторівнева лінгвістична система, що повністю відповідає універсальним законам функціонування людського мовлення, проте реалізує їх у специфічній візуально-просторовій модальності. Від сублексичної дискретності кінем і симультанної просторової морфології до топографічного синтаксису й розгалуженої семантичної структури жестівника - кожен рівень

засвідчує високу системну організацію та самодостатність української жестової мови. Глибоке теоретичне осмислення цих категорій і підсистем є наріжним каменем не лише для фундаментального жестового мовознавства, а й для практичної сурдопедагогіки, створення стандартизованих навчальних програм, розвитку двомовного навчання та розробки сучасних технологій комп'ютерного перекладу й цифрової доступності.

Список використаних джерел

1. Біланова, О., Іващенко, Л., Кульбіда, С. (2026). Екстралінгвістичні чинники мовних контактів української жестової мови. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(28), 81-101. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.315

2. Kulbida, S. (2019). Linhvodydaktychni zasady vyvchennia ukrainskoi zhestovoi movy [Linguodidactic foundations of learning Ukrainian Sign Language]. Interservis.

3. Kulbida, S. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh siohodennia [Sociocultural discourse of Ukrainian Sign Language in contemporary conditions]. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy.

4. Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). Sign language and linguistic universals. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139163910

5. Nikolenko, L., Kulbida, S., Pakhomova, N., Hubar, O., & Levsha, S. (2026). El papel de las tecnologías digitales en el avance de la calidad educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales: un análisis de la educación superior. Revista Eduweb, 20(2), 378–396.

Куприс Віра Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа №12»
Дніпропетровської обласної ради»,
Дніпро, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ШІ

Застосування цифрових технологій в освіті дітей з порушеннями зору сьогодні - це інноваційний спосіб організації освітнього процесу.

Впровадження штучного інтелекту (ШІ) у роботу з дітьми з порушеннями зору означає перехід від «технологій підтримки» до «технологій розширення когнітивних можливостей». Якщо традиційні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) лише транслювали контент, то сучасні інтелектуальні системи здатні до адаптивного моделювання реальності, що дозволяє компенсувати сенсорні, моторні та когнітивні дефіцити на рівні нейронних інтерфейсів.

В Концепції державної політики в галузі інформатизації освіти пріоритетним напрямком визначено впровадження інформаційних технологій у спеціальну освіту. Одними з основних її положень були питання застосування нових засобів навчання, заснованих на інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ) для вирішення завдань розвитку та корекції порушень у дітей, використання спеціалізованих технічних і програмних засобів для якісної індивідуалізації навчання дітей (прикладами програмних засобів можуть слугувати додатки «Світ звуків», «Видима мова» тощо). Цифрові технології – це ширше поняття, ніж ІКТ.

Питання застосування цифрових технологій в спеціальній освіті за останні кілька років були висвітлені в наукових статтях і дослідженнях А.Колупаєва (2019), О.Светлакова (2019).

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти постійно формуються методики навчання учнів з порушеннями зору, які спрямовані на корекцію

недоліків зорового сприймання дітей з використанням цифрових технологій. В науковій літературі велику увагу приділяють способам адаптації навчального матеріалу, використовуючи які, вчитель може коригувати складність завдання відповідно до індивідуальних потреб учнів з порушеннями зору [3].

У тифлопедагогіці найчастіше затребувані наступні цифрові технології: різні комп'ютерні тренажери, навчальні ігри, інтерактивні мультимедійні підручники, енциклопедії, презентації, відеоуроки, спеціалізовані цифрові платформи тощо.

Використання штучного інтелекту вважається одним з найбільш перспективних напрямків в освіті дітей з порушеннями зору:

- ШІ в деяких ситуаціях може замінити вчителя, підвищити рівень мотивації (наприклад, використанням підказок);

- впровадження віртуальних персонажів, керованих за допомогою ШІ, допоможе налаштувати довірчий діалог, моделювати емоційний стан дитини;

- можливість підготовки рекомендацій для створення спеціального навчального контенту для дитини з порушеннями зору;

- крім того, ШІ рекомендує і генерує потрібну кількість курсів з необхідною кількістю навчальних годин;

- проведить оптимізацію процесу навчання дітей з порушеннями зору, виконує прогнозування результатів навчання [5].

Одним з творчих і трудомістких процесів у роботі тифлопедагога є визначення визначення ступеня вираженості наявних порушень у дітей і комплектування груп з урахуванням обстеження відповідним фахівцем. Запропонуємо нейромережі написати план і схему обстеження учнів з метою визначення ступеня вираженості наявних у них рівнів труднощів та підтримки [4].

Тифлопедагог під час проведення занять проводить виправлення та попередження порушень у розвитку зорового сприймання, відновлення порушених зорових функцій у учнів.

Наступний промпт стосується складання плану для проведення занять з розвитку зорового сприймання. В результаті обробки цього промпта на екран виходять два блоки - для групових і індивідуальних занять. Для кожного з них представлені цілі та завдання.

Для групових - це сприяння соціалізації дітей через групову динаміку та розвиток комунікативних навичок і вміння працювати в команді. Прописано *організаційний момент*, що включає створення сприятливої атмосфери з розподілом учнів для більш ефективної взаємодії на групи до шести осіб.

В *основній частині* бачимо приклади ігрових вправ (завдання на розвиток уваги та концентрації - ігри «Знайди відмінності», «Склади за кольором»). В *заключній* - завдання на рефлексію (пропонується обговорення вражень, вираження своїх почуттів тощо), підведення підсумків, виділення позитивних моментів у роботі.

В рамках індивідуальних занять нейромережа рекомендує роботу над конкретними проблемами та порушеннями, підтримку та розвиток індивідуальних здібностей дитини з порушеннями зору. Для *організаційного моменту* підкреслюється важливість створення довірчої обстановки, налаштування на позитивну взаємодію, адаптацію завдань під конкретні потреби та можливості дитини, рівень труднощів та підтримки. В *основній частині* - завдання на розвиток специфічних навичок, наприклад, вправи на орієнтування в просторі, кольоророзрізнення, співвіднесення.

У *заключній частині* - рекомендації щодо аналізу прогресу дитини з порушеннями зору, обговорення досягнутих результатів і планування подальших кроків та корекція програми занять. Крім того, нейромережа формулює загальні принципи проведення занять: індивідуальний підхід до кожної дитини, врахування її унікальних особливостей; поступове ускладнення завдань для підтримання інтересу та мотивації; взаємодія з батьками для забезпечення підтримки в домашніх умовах; регулярний моніторинг та оцінка результатів для своєчасної корекції програми. План заняття повинен бути

гнучким і адаптованим під конкретні умови та можливості кожної дитини, а також регулярно переглядатися в залежності від динаміки розвитку та потреб дитини.

Отже, до основних переваг нейромереж для тифлопедагогів можна віднести величезну економію часу при проектуванні занять і створенні освітнього контенту, можливість легко його урізноманітнити (включаючи, крім текстів, ілюстрації, аудіо, відео, інтерактивні презентації та тести.

Цифрові технології допомагають підвищити результати учнів з порушеннями зору, вони покращать розробки інтерактивних і адаптивних навчальних матеріалів, для організації ефективного зворотного зв'язку, для збору та аналізу даних, для надання індивідуальних рекомендацій педагогам та батькам [6].

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок». 2019. 304 с. URL: http://interactive.ranok.com.ua/upload/file/%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%BB

2. Светлакова О. Ю. Індекс інклюзії як система оцінки якості інклюзивної освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку / О. Ю. Светлакова. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2019. Вип. 20(1). С. 217-225. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_20%281%29_28

3. Hutson, J. Rethinking Plagiarism in the Era of Generative AI // Journal ofIntelligent Communication. 2024. Vol. 4. No. 1. URL: https://doi.org/10.54963/jic.v4i1.220

4. Xu R., Feng Y., Chen H. ChatGPT vs. Google: A Comparative Study ofSearch Performance and User Experience //arXiv preprint. 2023. URL:https://arxiv.org/abs/2307.01135

5. Resnik D.B., Hosseini M. The ethics of using artificial intelligence inscientific research: new guidance needed for a new tool // AI and Ethics. 2024. Vol.4. P. 493–510. DOI: 10.1007/s43681-024-00493-8. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s43681-024-00493-8

6. Цимбал-Слатівнська, С., Максимчук, Б., Саєнко, В., Бабій, І., Бегас, Л., Лемещук, М., Чепка, О., Дичок, Т., & Максимчук, І. (2022). Психопедагогічний досвід інтелектуальної освіти в поглядах українських та зарубіжних педагогів як основа сучасної нейропедагогіки. BRAIN. Широкі дослідження в галузі штучного інтелекту та нейронауки, 13(4), 321-346. https://doi.org/10.18662/brain/13.4/391

Курєнкова Анна Володимирівна,
доктор філософії, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТВОРЕННІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Ефективність логопедичної роботи значною мірою залежить від якості дидактичного та стимульного матеріалу, дібраного відповідно до структури мовленнєвого порушення, віку, рівня розвитку та інтересів дитини. Водночас в умовах трансформаційних змін в освіті, зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами та поширення дистанційних і змішаних форм корекційної роботи логопед дедалі частіше стикається з браком часу на підготовку матеріалів, що відповідали б принципу індивідуалізації. Готові посібники здебільшого орієнтовані на «усередненого» вихованця і не враховують поєднання кількох порушень, специфічних інтересів дитини чи її актуальної зони розвитку.

Одним із перспективних шляхів розв’язання цієї проблеми є використання інструментів штучного інтелекту (далі – ШІ), насамперед генеративних мовних моделей та генераторів зображень. Сучасні огляди засвідчують, що ШІ поступово охоплює всі етапи логопедичної практики – від діагностики та аналізу мовленнєвих зразків до планування втручання та персоналізованої корекції [2; 4]. Вітчизняні дослідники також розглядають цифрові технології, зокрема й ШІ,

як чинник підвищення мотивації дітей та розширення можливостей корекційно-розвивальної роботи [1].

Мета тез – обґрунтувати можливості та визначити умови доцільного використання інструментів ШІ для створення індивідуалізованих логопедичних матеріалів.

Аналіз наукових джерел і практичного досвіду дає змогу виокремити основні напрями застосування ШІ у підготовці логопедичних матеріалів:

– генерування мовленнєвого стимульного матеріалу: добірок слів із заданим звуком у певній позиції (на початку, в середині, в кінці слова, у збігу приголосних), складових таблиць, чистомовок, скоромовок, речень і коротких текстів для автоматизації та диференціації звуків;

– адаптація текстів до рівня мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини: спрощення лексики й граматичних конструкцій, поділ тексту на смислові частини, створення кількох рівнів складності одного завдання;

– створення візуальної підтримки: сюжетних і предметних зображень, серій картинок для складання розповіді, піктограм і візуальних розкладів для дітей, які потребують засобів додаткової та альтернативної комунікації;

– розроблення соціальних історій, сценаріїв ігор та завдань з урахуванням інтересів конкретної дитини (улюблених персонажів, тварин, видів транспорту), що підвищує її залученість до заняття;

– підготовка матеріалів для батьків: доступних пояснень щодо характеру порушення, інструкцій до домашніх вправ, щоденників виконання завдань.

Ефективність ШІ в логопедії підтверджують і зарубіжні емпіричні дані. Так, у дослідженні Н. Біроль та співавторів логопеди-практики оцінювали відповіді ChatGPT-4.0 у шести сферах, серед яких генерування стимульного матеріалу, планування терапії та підготовка матеріалів для родин; загалом відповіді визнано здебільшого точними та релевантними, проте саме в генеруванні стимулів і плануванні терапії автори зафіксували найбільше

обмежень [3]. Це підтверджує, що ШІ може бути помічником фахівця, але не його заміною.

На нашу думку, створення індивідуалізованого матеріалу за допомогою ШІ доцільно здійснювати за таким алгоритмом: 1) визначення логопедичного профілю дитини за результатами обстеження (вид і структура порушення, звуки, що потребують корекції, етап роботи, вік, інтереси); 2) формулювання точного запиту (промпту) з чіткими параметрами; 3) генерування матеріалу; 4) фахова верифікація та редагування; 5) апробація на занятті й коригування з урахуванням реакції дитини.

Ключовим етапом є формулювання запиту. Наприклад, запит на зразок «Склади 15 двоскладових слів зі звуком [ш] на початку слова, без звуків [с], [з], [ж], на тему транспорту, для дитини 6 років» дає значно якісніший результат, ніж загальне прохання «підбери слова на звук ш». Чим конкретніше задано фонетичні, лексичні та вікові параметри, тим менше часу витрачається на подальше редагування.

Водночас використання ШІ в логопедичній роботі пов’язане з низкою ризиків, які особливо виразно виявляються в україномовному матеріалі. По-перше, мовні моделі оперують літерами, а не звуками, тому часто помиляються у звуковому аналізі: не враховують, що літери я, ю, є, ї позначають два звуки на початку слова та після голосних, що щ передає звукосполучення [шч], а також ігнорують асиміляцію приголосних. По-друге, трапляються помилки в наголосах, кальки та русизми, некоректні з погляду літературної норми. По-третє, згенеровані зображення можуть містити спотворені деталі, нечіткі контури або культурно невідповідні образи, що ускладнює їхнє використання з дітьми, яким потрібна точна й однозначна наочність. По-четверте, постає питання конфіденційності: до запиту не слід вносити персональні дані дитини, діагнози та інші відомості, що дають змогу її ідентифікувати. Нарешті, дослідники наголошують на необхідності дотримання етичних принципів

відповідального використання ШІ та збереження провідної ролі фахівця в ухваленні рішень [4].

Отже, ефективність застосування ШІ визначається насамперед професійною компетентністю логопеда, який здатен коректно сформулювати завдання, критично оцінити результат і адаптувати його до потреб дитини. Це зумовлює потребу в цілеспрямованому формуванні цифрової компетентності майбутніх логопедів ще під час фахової підготовки: ознайомлення з можливостями та обмеженнями інструментів ШІ, навчання складанню запитів для різних видів логопедичних завдань, виконання практичних завдань на верифікацію та редагування згенерованого матеріалу, засвоєння етичних і правових засад використання ШІ.

Відтак інструменти штучного інтелекту відкривають нові можливості для індивідуалізації логопедичної роботи: дають змогу швидко створювати різноманітний, тематично близький дитині та диференційований за складністю матеріал, вивільняючи час фахівця для безпосередньої корекційної взаємодії. Водночас ШІ доцільно розглядати як допоміжний засіб, що потребує обов’язкової фахової перевірки. Перспективами подальших досліджень є розроблення методичних рекомендацій щодо використання ШІ в логопедичній практиці з урахуванням специфіки української мови та емпірична перевірка ефективності згенерованих матеріалів у роботі з дітьми з різними видами мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

1. Капітула М. Комп’ютерні технології як один із засобів розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Acta Paedagogica Volynienses. 2025. Вип. 1. С. 176–180. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.25

2. Balo E., Ökte B., Selvi-Balo S. Artificial intelligence in assessment and intervention of speech and language disorders: a literature review. The European Research Journal. 2025. Vol. 11, No. 6. P. 1235–1243. DOI: https://doi.org/10.18621/eurj.1677704

3. Birol N. Y., Çiftçi H. B., Yılmaz A., Çağlayan A., Alkan F. Is there any room for ChatGPT AI bot in speech-language pathology? European Archives of Oto-Rhino-Laryngology. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s00405-025-09295-y

4. Georgiou G. P. Transforming speech-language pathology with AI: opportunities, challenges, and ethical guidelines. Healthcare. 2025. Vol. 13, No. 19. Art. 2460. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare13192460

Куц Павло Віталійович,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
Вінницький соціально-економічний
інститут Університету «Україна»,
КНП «Вінницька обласна дитяча клінічна
лікарня Вінницької обласної Ради»,
Вінниця, Україна

РОЛЬ ЕРГОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТА ФІЗИЧНИХ ВТРУЧАНЬ У СТВОРЕННІ БЕЗБАР'ЄРНОГО РОЗВИТКОВОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ООП

Актуальність проблеми. Створення безбар'єрного розвиткового середовища для дітей раннього віку з особливими освітніми потребами (ООП) є одним із ключових завдань системи раннього втручання. Відповідно до Концепції створення та розвитку системи раннього втручання, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26 травня 2021 р. № 517-р, послуга спрямована на раннє виявлення порушень, підтримку сімей і забезпечення умов для розвитку дитини в звичному середовищі. У контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) акцент зміщується з корекції дефіцитів на рівні структур і функцій організму на забезпечення активності та участі через модифікацію завдань і середовища.

Ерготерапевтичні та фізичні втручання відіграють провідну роль у цьому процесі, оскільки базуються на принципах динамічних систем, сімейно-орієнтованого підходу та втіленого пізнання (embodied cognition). Вони дозволяють створювати адаптивні умови, в яких дитина може ініціювати власні рухові та пізнавальні стратегії, а не лише «нормалізувати» рухи.

Аналіз науково-доказової бази. Кластерне рандомізоване контрольоване дослідження Law et al. (2011) порівняло child-focused (орієнтований на дитину) та context-focused (орієнтований на контекст) підходи в дітей віком від 1 до 6 років з церебральним паралічем (ДЦП) усіх рівнів GMFCS. Результати показали відсутність статистично значущих відмінностей між групами за показниками Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI), Gross Motor Function Measure (GMFM-66) та участю. Обидва підходи були однаково ефективними, а частота втручання виявилася критичним чинником. Це підтверджує, що модифікація середовища та завдань може бути не менш ефективною, ніж пряма робота з руховими компонентами дитини [3].

Систематичний огляд Novak і Honan (2019), який охопив 129 досліджень (систематичні огляди та РКД) і оцінив 52 втручання за системою GRADE та Evidence Alert Traffic Light System, відніс Context-Focused, Goal Directed Training, Home Programs, Coaching та інші підходи, орієнтовані на активність і середовище, до категорії «do it» (зелене світло). Найбільша кількість доказових втручань зосереджена саме на рівні активності МКФ, що відповідає завданням створення безбар'єрного розвиткового простору [5].

Міжнародна клінічна настанова Morgan et al. (2021) для дітей віком 0–2 років з високим ризиком ДЦП або діагностованим ДЦП підкреслює необхідність негайного початку втручання після виявлення ризику, встановлення цілей, орієнтованих на завдання та контекст, а також розбудови батьківської спроможності через коучинг. Рекомендації охоплюють моторну функцію, когнітивні навички, комунікацію та підтримку батьків, наголошуючи на нейропластичності раннього віку та значенні середовищних чинників [4].

Дослідження Harbourne et al. (2021) щодо інтервенції START-Play продемонструвало, що фізична терапія, яка поєднує розвиток сидіння та досягання з когнітивними конструктами (засоби-цілі, постійність об'єкта, спільна увага) у природному середовищі, покращує не лише моторні, а й когнітивні та дрібні моторні показники в немовлят зі значними моторними затримками. Це ілюструє принцип втіленого пізнання: моторна активність у збагаченому середовищі стає фундаментом для пізнавального розвитку [2].

У власному дослідженні (Дністрянська, Куц, 2025), проведеному на базі Вінницької обласної дитячої клінічної лікарні, показано, що поєднання терапії за допомогою тварин із перебуванням у природному середовищі створює синергетичний ефект для соціально-емоційного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Природне середовище виступає «сенсорним регулятором», знижуючи перевантаження, а тварина – соціальним посередником, що сприяє ініціативі, спільній увазі та емоційній регуляції. Ці результати узгоджуються з концепцією «турботливого догляду» (Nurturing Care) ВООЗ, де можливості для раннього навчання та чуйного догляду реалізуються через збагачене, доступне середовище [1].

Практичні імплікації для України. У контексті розбудови системи раннього втручання ерготерапевти та фізичні терапевти мають бути інтегровані в міждисциплінарні команди для: 1) оцінювання бар'єрів і фасилітаторів у природних середовищах дитини (дім, майданчик, заклад); 2) адаптації завдань і простору (позиціонування, доступні іграшки, модифіковані ігрові маршрути); 3) коучингу батьків щодо вбудовування активності в повсякденне життя; 4) забезпечення переходу до інклюзивної освіти через формування навичок участі.

Висновки. Науково-доказові дані свідчать, що ерготерапевтичні та фізичні втручання, орієнтовані на контекст і функціональні цілі, є ефективними для створення безбар'єрного розвиткового середовища. Вони не поступаються традиційним підходам, орієнтованим на дитину, і особливо продуктивні в ранньому віці завдяки нейропластичності та можливості залучення сім'ї.

Інтеграція таких підходів у систему раннього втручання України сприятиме підвищенню якості життя дітей з ООП, зменшенню ризику інституціалізації та успішній соціалізації.

Список використаних джерел

1. Dnistrianska M., Kuts P. The influence of contact with animals (animal-assisted therapy) in a natural environment on the socio-emotional development of children with autism spectrum disorders (ASD). Personality and Environmental Issues. 2025. Vol. 4. Issue 3. P. 16–21. DOI: 10.31652/2786-6033-2025-4(3)-16-21.

2. Harbourne R. T., Dusing S. C., Lobo M. A. et al. START-Play Physical Therapy Intervention Impacts Motor and Cognitive Outcomes in Infants With Neuromotor Disorders: A Multisite Randomized Clinical Trial. Physical Therapy. 2021. Vol. 101. № 2. Article pzaa232. DOI: 10.1093/ptj/pzaa232.

3. Law M., Darrah J., Pollock N. et al. Focus on function: a cluster, randomized controlled trial comparing child- versus context-focused intervention for young children with cerebral palsy. Developmental Medicine & Child Neurology. 2011. Vol. 53. № 7. P. 621–629. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2011.03962.x.

4. Morgan C., Fetters L., Adde L. et al. Early Intervention for Children Aged 0 to 2 Years With or at High Risk of Cerebral Palsy: International Clinical Practice Guideline Based on Systematic Reviews. JAMA Pediatrics. 2021. Vol. 175. № 8. P. 846–858. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2021.0878.

5. Novak I., Honan I. Effectiveness of paediatric occupational therapy for children with disabilities: A systematic review. Australian Occupational Therapy Journal. 2019. Vol. 66. № 3. P. 258–273. DOI: 10.1111/1440-1630.12573.

Лавріненко Лідія Іванівна,
кандидат історичних наук, доцент,
Чернігівський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
Чернігів, Україна

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відповідно до змін, внесених до Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено, що у всіх типах закладів дошкільної освіти за умов реалізації права дітей на дошкільну освіту враховуються особливі освітні потреби в навчанні й вихованні кожної дитини. З цією метою передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна [3].

Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи. Тому загальною метою дошкільного навчального закладу з інклюзивною освітою є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку, тобто створення інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це комплекс психолого-педагогічних та матеріально-технічних умов, що забезпечують інтеграцію життя дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють подальшому становленню та соціалізації її особистості.

Завданнями такого закладу є:

- подолання відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій;

- створення комфортного простору для всіх дітей;

- створення інклюзивного розвивального середовища, яке сприяє гармонійному розвитку особистості особливої дитини;

- формування толерантного товариства дітей, батьків, персоналу закладу дошкільної освіти;

- створення у навчальному закладі педагогічної системи, центрованої на потребах дитини та сім'ї [1, с. 26 – 27].

Учасниками освітнього процесу є педагогічні працівники (корекційні педагоги, вихователі, практичні психологи, музичні керівники, інструктори з фізкультури, реабілітологи), помічники вихователя та інші працівники закладу дошкільної освіти, діти та їх законні представники.

В основі співпраці учасників освітнього процесу покладено принципи демократизації і гуманізації навчання та виховання. Педагогічні працівники закладу дошкільної освіти повинні мати відповідну професійно-педагогічну підготовку. Діяльність помічників вихователів та інших співробітників закладу має бути спрямовано на надання допомоги в організації корекційно-розвивального та освітнього процесів.

Основними завданнями інклюзивного навчання та виховання дітей в закладах дошкільної освіти є:

1. Розвиток потенційних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками.

2. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями розвитку в закладах дошкільної освіти.

3. Реалізація корекційно-розвивального навчання, спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних або психічних порушень, які заважають їхньому успішному навчанню й розвитку.

4. Створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку.

5. Формування життєвого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які сприятимуть зниженню залежності дитини від сторонньої допомоги та підвищенню соціальної адаптації.

6. Формування в суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, створення психологічно комфортного середовища в закладах дошкільної освіти.

7. Запобігання виникненню та подолання (за наявності) вторинних, третинних порушень фізичного або психічного розвитку в дітей з особливими освітніми потребами.

8. Надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей із особливостями психофізичного розвитку, залучення законних представників до процесу навчання та виховання дитини, формування у них адекватного ставлення до особливостей її розвитку, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання [2].

Ключовим чинником створення успішного інклюзивного навчального закладу є особистість керівника, який своїми діями та ставленням подає приклад інклюзивної культури та підтримує її. Дуже суттєвою частиною методичної роботи з вихователями є налагодження співпраці між учителями-логопедами, практичним психологом, вихователями, вихователем-методистом, музичним керівником, інструктором з фізичної культури та лікарем.

Відчуття компетентності – головна умова успіху. Одним з основних аргументів на користь інклюзивної освіти є формування позитивного уявлення про себе. Розширення можливостей для соціальної взаємодії створює оптимальні умови для вироблення певного рівня соціальних і комунікативних компетентностей відповідно до віку дитини. Успіх підсилює відчуття компетентності, яка, у свою чергу, безпосередньо пов'язана із самоповагою й образом власного «Я». А тому потрібно розробити план співпраці фахівців закладу дошкільної освіти, який включав би в себе роботу над такими питаннями: особливості й закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами; комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей; методи й прийоми дошкільного корекційного навчання й розвитку дітей; зміст та методи роботи з родинами дітей, що мають порушення розвитку.

У рамках виконання функціональних обов'язків вихователь групи, де є діти з особливими потребами:

- організовує освітній процес з урахуванням особливостей розвитку дітей з порушенням психофізичного розвитку;

- погоджує навчальну діяльність щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку з практичним психологом;

- тісно співпрацює з асистентом вихователя;

- дотримується професійної етики, не розповсюджує відомості, отримані під час діагностичної, консультативної роботи;

-створює атмосферу емоційного комфорту в групі з метою збереження фізичного, психічного здоров'я дітей тощо [1, с. 30].

Вихователі інклюзивних груп мають:

1. Навчитися толерантно ставитися до дітей з особливими освітніми потребами, але в ніякому разі не акцентувати увагу на це дитині.

2. Сприяти тому, щоб кожна дитина відчула себе прийнятною.

3. Сприяти створенню в дитячому колективі атмосфери доброзичливості, справедливості й терпимості.

4. Надавати індивідуальну підтримку, але при цьому не виокремлювати дітей з особливими потребами від основної групи дітей.

5. Намагатися наблизити навчальні завдання до потреб і можливостей такої дитини.

6.Співпрацювати з іншими педагогами (логопедом, корекційним педагогом, психологом, музичним керівником, інструктором з фізичної культури), лікарями та батьками в одній команді.

Упровадження інклюзивної форми навчання та виховання в закладах дошкільної освіти – це крок назустріч дитині, це нові підходи до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Слід наголосити, що не дитина повинна підлаштовуватися під загальну систему навчання й виховання, а саму систему повинно бути спрямовано з урахуванням потреб кожної окремої дитини.

Саме при такому підході в освітньому процесі переваги отримують всі, а не тільки окремі групи.

Підсумовуючи наголосимо, що створення інклюзивного освітнього середовища є гнучкою й індивідуалізованою системою, що передбачає:

1) пристосування фізичного середовища, відповідне навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення;

2) підготовку педагогів, професійне співробітництво в інклюзивній групі (вихователі, асистенти вихователів, фахівці, батьки);

3) позитивний клімат у груповому середовищі (вихователі, діти, батьки);

4) адаптація та оптимізація методів та змісту навчання, індивідуальної програми дитини з ООП;

5) забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу;

6) створення освітніх програм, навчально-методичного забезпечення тощо [1, с.31].

Оптимальні умови для адаптації, соціалізації, освіти й повноцінного розвитку забезпечує цілісна система.

Список використаних джерел

1. Лавріненко Л .І. Дитина з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти: методичні рекомендації. Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського. Чернігів, 2023. 68с.

2. Особливості організації співпраці вихователя закладу дошкільної освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: URL: https://vseosvita.ua › library (дата звернення: 17.10.2026).

3. Про дошкільну освіту: Закон України від 06. 06 2024 р. №3788-IX. Редакція від 01.01.2026, підстава-4681-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19 (дата звернення: 15.10.2026).

Лапін Андрій Володимирович,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ЯК ІМПЕРАТИВ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПРОСТОРУ

Актуальність дослідження. XXI століття – століття викликів і диспутів, загроз і деструкцій, турбулентності та розпаду, криз та технологічного підйому – століття труднощів, що вимагає від сучасного дослідника невпинної рефлексії людського буття у пошуках основи прийняття людини як творця змін та нелінійних траєкторій. Це століття труднощів як світ складного існування зумовлює входження людства в епоху розривів і відмінностей, що стрімко збільшуються та не тільки загострють конфліктогенну проблематику, а й вимагають інструментарію для обґрунтування зростаючої потреби в соціальній справедливості та солідарності.

Водночас зростаючі складність і ентропія соціокультурного розгортання, які переосмислюються як світ зростаючих соціокультурних нерівностей і ризиків у всіх областях людської життєдіяльності, які загострили ефекти особистісної ексклюзії до максимальних значень, зажадавши повного перезавантаження всієї системи ціннісно-смислових детермінант сучасної культури, освіти та етики у бік відновлення її здатності регулювати «динамічну рівновагу» з метою збереження людського виду.

Це призвело до того, що на сучасному етапі, вперше в історії розвитку людської цивілізації, суспільство змінює уявлення про істинно людське, виводячи на авансцену багатоликого «Іншого», який, як й інша культура, зводиться в самоцінність, що визначається значним зростанням потреби його розуміння та прийняття.

Для нашої держави перехід до інклюзивності є критичним історичним обов'язком через повномасштабну війну та її наслідки. Мільйони внутрішньопереміщених осіб, тисячі ветеранів та цивільних громадян які отримали важкі поранення, ампутації та психологічні травми потребують нашої спільної уваги. Тому переформатування простору за принципами інклюзивності – це чи не єдиний спосіб забезпечити гідне повернення наших захисників, захисниць та інших категорій громадян до повноцінної участі у житті суспільства

Адже інклюзивність простору – це не про благодійність, це про ефективну економіку, соціальну справедливість та повагу до людської гідності. У сучасному світі технології стали невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, а доступність набула нового значення. Традиційні перешкоди, з якими зіштовхуються люди з особливими потребами, тепер змінюються і навіть усуваються завдяки штучному інтелекту. З розвитком нашого суспільства зростає і прагнення інклюзивності. Інклюзивними стають заклади освіти, робітники, виробничі приміщення та суспільні простори. А сучасний простір може називатися розвиненим та інклюзивним лише тоді, коли він є безпечним, доступним та комфортним для кожного.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика інклюзивного навчання стає предметом вивчення дослідників усіх регіонів планети (Засенко В., Ленів З., Прохоренко Л., Liasidou A., Winzer M., Wolff J.), виводячи на перший план різні аспекти: навчання дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку, навчання дітей мігрантів, навчання в умовах бікультуральних середовищ, навчання у країнах із низьким рівнем життя тощо. Різноманітні межі інклюзивного навчання стають предметом масштабного наукового дискурсу, вимірюючи проблеми конкретної спільноти. Інклюзія в контексті освітніх проблем дітей зі особливими освітніми потребами, серед яких діти з порушеннями психофізичного розвитку та діти, які живуть у мультикультуральних спільнотах, або діти мігрантів є об'єктом уваги.

Дослідники Квітка Н., Коваль-Бардаш Л., Колупаєва А., Лапін А., Литовченко С., Найда Ю., Софій Н., Таранченко О., Ярмола Н., та інші розкривають передумови переходу до інклюзивного навчання, її позитивні результати та проблеми, які доводиться вирішувати в умовах США, Канади та Європи, які щорічно приймають значну кількість мігрантів з Мексики, Філіппін, В'єтнаму, Кореї, Індії, Китаю, України та інших країн. Вони концентруються на аспектах навчання в інклюзивному просторі, зокрема і дітей з тяжкими когнітивними порушеннями, що потребують особливого підходу, а також на проблемах, пов'язаних із навчанням більш ніж 30 млн. осіб, для яких англійська, іспанська, французька, німецька та інші не є рідною мовою.

Мета статті: висвітлення філософської складової та ключових аспектів інклюзивності.

Основними методами визначено: теоретичний аналіз наукових публікацій; узагальнення теоретичного та практичного досвіду створення інклюзивного простору.

Результати дослідження. Нині в нашій країні перехід до інклюзивності осмислюється, з різних філософських і культурологічних установок та концептуалізується з позиції зміни світогляду сучасного суспільства у бік становлення принципів рівності та справедливості, що є актуальним щодо особливо вразливих верств населення.

Ідея інклюзивного зростання як інструмент скорочення нерівності та бідності на шляху до справедливої спільноти, де справедливість супроводжує розвиток суспільства, в тому числі економічного, представлена закликає дослідників звернути особливу увагу вивчення інклюзивного ринку праці.

Широке осмислення становлення інклюзії виявляє поступове розширення використання її ресурсів у різних сферах соціального життя, у тому числі в бізнес-програмах, що спираються на принципи забезпечення рівних можливостей для всіх, що відповідає ***Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання***.

З точки зору філософії вона поєднує два імперативи: категоричний імператив Іммануїла Канта, який означає моральний обов'язок, що не залежить від особистих бажань чи вигоди та гіпотетичний імператив, дія якого залежить від певної умови («якщо хочеш досягти цього, зроби певні кроки»

Отже, інклюзивність як імператив розвитку сучасного простору – це не просто актуальний тренд який диктує сучасність, а засадничий принцип існування усього прогресивного суспільства, де кожен з видів простору (фізичний, цифровий, освітній, соціальний та інші) проектується з урахуванням потреб усіх людей, незалежно від їхнього віку, фізичних можливостей, гендеру чи соціального статусу.

В межах інклюзивності можна виділити наступні соціальні та інституційні підтексти:

- ***Зміна парадигми з ізоляції на інклюзію*** полягає у тому, що сучасне суспільство відмовляється від концепції існування «норми та відхилення», зміщуючи свою увагу та зусилля на визнання людської різноманітності як природної складової середовища.
- ***Права людини та універсальний дизайн*** відносять безбар'єрність міського середовища, доступність освіти та соціальних інституцій до базових прав людини, а не до привілеїв які залежать від фінансових, законодавчих та інших причин. Адже інклюзивність передбачає створення середовища, яке є максимально придатним для використання всіма людьми без необхідності додаткової адаптації та забезпечення однакового рівня гідності, автономії та комфорту для кожного користувача простору.
- ***Динамічність процесу*** її запровадження зумовлюється тим, що інклюзивний простір не є раз і назавжди застиглим ідеалом він потребує постійного діалогу, щодо врахування нових потреб та адаптації правил під усіх учасників спільноти. Бо саме через діалог ми відійшли від інтеграційного підходу – коли людину з особливими потребами намагалися "вмонтувати" в уже існуюче середовище, яке не завжди було доброзичливим та комфортним для неї.

- ***Економічний та інноваційний*** фактори зумовлюються тим, що створення доступного середовища розширює ринок праці та споживчу аудиторію, підвищуючи загальну стійкість організацій та суспільства вцілому через імператив пріоритету інклюзивності в організаціях.

Інклюзивність як імператив стверджує, що сам простір від самого початку має бути гнучким і готовим до різноманітності людських можливостей та досвіду через втілення різних практичних сценаріїв. А саме:

- ***Архітектура та урбаністика*** передбачає проектування безбар'єрного середовища – пандуси з правильним кутом нахилу та повороту, підйомники, широкі дверні отвори, тактильна плитка, занижені бордюри, зрозуміла навігація без візуального та звукового «шуму», ліфти, доступні санітарні кімнати, низькопідлогові автобуси та трамваї які обладнані звуковими та візуальними системами сповіщення, парки та ігрові майданчики, адаптовані для дітей з інвалідністю та маломобільних груп населення і так далі.
- ***Оновлення цифрового простору*** потребує адаптації веб-сайтів та програм під програми екранного доступу (скринрідери), контрастні шрифти, можливість масштабування тексту, субтитри до відео, контрастний та зрозумілий інтерфейс для людей похилого віку або користувачів з особливостями у сфері сприймання. Навчання старшого покоління та вразливих верств населення користуванню сучасними технологіями.
- ***Освітній та виробничий процес*** в умовах інклюзивності вимагає впровадження гнучких графіків, адаптованих робочих місць, програм менторства та інклюзивних команд, де цінним є внесок кожного здобувача освіти чи співробітника незалежно від його фізичних чи ментальних особливостей.

Інклюзивність як імператив вимагає і відповідних змін щодо сенсорних відчуттів та сприйняття середовища. Так, почуття безпеки та передбачуваності виникає у момент коли людина (знаходячись у певному просторі) точно знає, що не зіткнеться з непереборною фізичною перешкодою чи принизливим бар'єром, як наслідок це призводить до зниження загального рівня тривоги.

Відчуття суб'єктності та гідності в людини в свою чергу виникає тоді коли замість погляду «згори донизу» чи жалю виникає тілесне та емоційне почуття рівності – коли людину помічають, чують і їй зручно перебувати серед інших.

Тактильний та візуальний комфорт в умовах інклюзивного простору зумовлюється м'яким світлом замість різких світлових відблисків, використанням зрозумілих шрифтів, застосуванням приємних на дотик матеріалів покажчиків та відсутністю тисняви сприяють створенню фізичного відчуття спокою та відкритості простору.

Отже інклюзивність це не тільки створення умов у закладах освіти для спільного навчання дітей з різними освітніми потребами, це міська інфраструктура, цифрові інтерфейси, відповідне робоче та умови роботи, комерція та послуги, а також наявність культурних інституцій (тобто музеїв та театрів, що пропонують аудіодескрипцію (тифлокоментування), екскурсії жестовою мовою або сенсорні кімнати для людей з аутизмом)).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином створення інклюзивного простору має вирішальне значення для заснування більш справедливого та рівноправного суспільства. Це не лише етичний, культурний та освітній імператив, а й інвестиція у майбутнє, де кожен може розкрити свій потенціал у повній мірі. У майбутньому на нас очікують такі перспективи застосування інклюзивності, що водночас потребують вивчення:

- розширення доступу до різних сфер життя людей з особливими потребами;
- підвищення незалежності людей з особливими потребами – екзоскелети та протези, керовані мисленнєвими командами, що допомагають їм пересуватися без сторонньої допомоги та виконувати різні завдання;
- покращення комунікації між людьми з особливими потребами – спеціальні програми та пристрої для розпізнавання та передачі мовлення жестів допоможуть людям з порушеннями слуху спілкуватися з оточуючими;

• інтеграція та підтримка здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в освітніх закладах – доступні електронні підручники та навчальні програми допоможуть їм здобувати якісну освіту;

• соціальна інтеграція людей з особливими потребами – віртуальна та доповнена реальність використовуються для створення середовища, в якому вони можуть адаптуватися та брати участь у різноманітних заходах та соціальних взаємодіях.

Список використаних джерел

4. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Інклюзія: філософія освіти для миру. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736341/

5. Ярмола Н.А, Квітка Н.О., Лапін А.В., Коваль-Бардаш Л.В. (2023) Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка, м. Київ, Україна. https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=739421/

6. Wolff J. Forms of Differential Social Inclusion. Social Philosophy and Policy. Volume 34, Issue 1 Summer 2017, pp. 164-185;

7. Liasidou A. Inclusive Education, Politics and Policymaking. Perspectives on Inclusion: Discourses, Politics and Educational Practice. London: Continuum, 2012. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://media.bloomsbury.com/rep/files/9781441157393-_combined.pdf

8. Winzer M. A. From integration to in Inclusion: a history of special education in the 20th century / M. Winzer.-Gallaudet university press, Washington, 1993. 463 p.

Легкий Олег Михайлович,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна
Топузов Михайло Олегович
кандидат економічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна
Кондратенко Світлана Вікторівна,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Основою різнобічного розвитку дітей молодшого шкільного віку є ознайомлення їх з предметним світом. Порушення зору та супутні захворювання обмежують можливості дітей у безпосередньому чуттєвому пізнанні навколишнього світу, що позначається на зниженні рівня пізнання, що негативно впливає на загальний розвиток дитини з порушенням зору.

Розвиток предметних уявлень є складовою комплексної корекційно-розвиткової роботи з розвитку зорового сприйняття.

Аналіз результатів діагностичного обстеження дітей із порушенням зору, показав слабкий зв'язок між об’єктом (предметом) та його словесним позначенням. Діти не можуть означити точним словом сенсорних ознак, деталей будови об'єкта. Завдання визначення сформованості цілісного уявлення становить той блок, який можна охарактеризувати як проблемний. Діти

виділяють основні деталі предмета, об'єкта, але пропускають ті деталі, які виділяють даний об'єкт із багатьох інших, тобто опускають суттєві ознаки.

При називанні призначення предметів та об'єктів довкілля діти переважно обмежуються називанням одного слова, виникають проблеми відгадування описової загадки, складання описової розповіді. Часто немає плану сприймання.

Через погане орієнтування в ознаках об'єктів, предметів, у дітей спостерігаються значні труднощі у вирішенні завдань на узагальнення, класифікацію, виключення зайвого з предмета.

Ми не заперечуємо впливу гостроти зору на характер пізнання об'єктів та виконання завдань, але лише у молодшому віці. Але в більшості випадків схиляємося до того, що виявлені труднощі в освоєнні предметних уявлень залежать насамперед від індивідуальних особливостей у дитини супутніх захворювань.

Усе це зумовлює необхідність вдосконалення процесу оволодіння предметними уявленнями дітьми, які мають порушення зору. На це спрямовано нашу практичну діяльність.

Аналіз загальної та спеціальної літератури свідчить про те, що в тифлопедагогіці розкрито особливості предметних уявлень та закономірності їх розвитку у дітей з порушенням зору, створена теоретична база для обґрунтування педагогічних шляхів керівництва даним процесом (Синьова Є., Федоренко С., Легкий О., Кондратенко С.).

Ознайомлення молодших школярів з предметним світом передбачає дати їм певний обсяг знань про навколишні об'єкти дитини, познайомити з їхніми якостями, властивостями, функціональним призначенням, а також навчити використовувати в житті отримані знання.

Ознайомлення з навколишньою дійсністю, предметними уявленнями відбуваються шляхом сприйняття, усвідомлення та фіксування у пам'яті дитини сприйнятої інформації. Чуттєве сприйняття - це першоджерело всіх знань дітей, а правильне відображення дійсності у свідомості відбувається за рахунок слів,

пов'язаних із сприйняттям. Тобто чіткість предметних уявлень залежить від розвитку мовленнєвих навичок дітей, пов’язаних з практичним предметним сприйняттям.

Засвоєння дітьми знань предметного світу тісно пов'язані з розвитком сенсорної культури (вдосконалення аналізаторів, накопичення чуттєвого досвіду), пізнавальних здібностей (логічного мислення, пам'яті, уваги, інтересу, допитливості).

У шкільній педагогіці існують різноманітні методи та прийоми ознайомлення дітей з предметами найближчого оточення. Вибір методів та прийомів ознайомлення з навколишнім предметним світом залежить від освітньо-виховних завдань, змісту програмного матеріалу та вікових особливостей дітей. Але перевага надається тим методам та прийомам, які забезпечують безпосереднє сприйняття дітьми предметного світу. До таких методів належать спостереження, експеримент, ігри. Поруч із ними широко застосовується метод, заснований на слові - розповідь, читання художньої літератури, розмови з демонстрацією натуральних об'єктів, їх зображень.

Формами організації діяльності дітей при ознайомленні із предметним світом є заняття, екскурсії, прогулянки, праця.

Основними принципами, що визначає все різноманіття засобів здійснення поставлених завдань з ознайомлення з навколишнім предметним світом, є єдність чуттєвого і раціонального пізнання, формування та накопичення уявлень про навколишній та предметний світ, що є джерелом розумового розвитку дитини.

У психологічному словнику *уявлення* визначаються як образи предметів, сцен і подій, що виникають з урахуванням їх пригадування чи продуктивної уяви.

З цього визначення випливає три основні моменти: по-перше, уявлення - це образ; по-друге, образ наочний і, по-третє, образ, що виникає з урахуванням минулого досвіду.

Образ визначається як узагальнена картина світу (предметів, явищ), що складається в результаті переробки інформації, що надходить через органи чуття, і виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, розумової діяльності людини.

Отже, уявлення - це образ об'єкта, що виникає в нашій свідомості за його відсутності. Останнє дуже важливе, оскільки існують образи сприйняття, які виникають на основі відображення присутнього об'єкта. Для уявлення, навпаки, об'єкт повинен бути відсутнім. Але уявлення без сприйняття і сприйняття без уявлення існувати неспроможні. Не підтримуване зовнішньою реальністю, образом, уявлення перетворюється на ілюзорну форму свідомості, не здатну до регуляції поведінки. Якби в образі сприйняття не було б елементів уявлення, сприйняття стало б простим копіюванням, фотографуванням дійсності.

І тим не менш, щоб зрозуміти суть процесів, у психології поділяють сприйняття та уявлення. Уявлення є більш високим ступенем відображення, ніж образи сприйняття, оскільки в них поєднується все те, що людина знає про предмет.

Уявлення можуть мати різний ступінь яскравості, фрагментарності, узагальненості, чіткості, стійкості, повноти, схематичності. Характер уявлень залежить від індивідуальних особливостей людини.

Уявлення стосовно різних сенсорних областей поділяються на зорові, слухові, дотичні, смакові, нюхові. Але слід сказати, що уявлення зазвичай не бувають лише зоровими чи лише слуховими. Будучи уявленням будь-якого об'єкта, у сприйнятті якого беруть участь різні сфери відчуттів, кожне уявлення зазвичай включає компоненти різних сенсорних сфер.

Фізіологічною основою уявлень є сліди, що залишаються в корі великих півкуль мозку, після дії подразників. Утворення слідів є результатом впливу I і II сигнальної системи. Ці сліди можуть згодом відтворюватися при дії асоційованих першосигнальних або другорядних подразників, внаслідок чого в мозку виникають образи раніше сприйняті.

Уявлення в процесі формування проходять три фази, що відрізняються рівнем диференційованості та співвідношенням чуттєвого та понятійного.

На першій фазі уявлення характеризуються схематичністю, слабкою диференційованістю та недостатньою свідомістю. На другій фазі продовжується диференціювання образу та виділення загальних та суттєвих ознак. Однак у образах, що у другій фазі розвитку, внаслідок їх недостатньої сформованості, поруч із істотними можуть виділятися і несуттєві ознаки. Остаточне диференціювання і осмислення у результаті виділяє суттєві ознаки предметів, явищ, і навіть існуючі з-поміж них зв'язки й відносини, що відбувається у третій фазі розвитку сприйняття.

Виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок про те, що предметні уявлення - це образи предметів та об'єктів, відображені в пам'яті в результаті попереднього сприйняття предметного світу, що виникають після нього та впливають на різні аналізатори. Вони утворюються в результаті неодноразових чуттєвих сприйняттів різних якостей і властивостей предметів, порівняння їх з іншими, виділення серед них найбільш суттєвих ознак і відображення їх у слові, тобто утворення предметних уявлень - це результат аналітико-синтетичної діяльності мозку.

Список використаних джерел

1. Легкий О., Кондратенко С. (2021). Формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору. Особлива дитина: навчання і виховання, 103(3), 67-76. https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.81

2. Легкий О.М., Курінна В.Р., Кондратенко С.В. (2023) Корекційно-розвивальні технології для розвитку дітей з порушеннями зору: навч. метод. посіб., К. 2023. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736503/

3. Oleg Lehkyi. (2021) Poznawanie przedmiotów środowiskowych przez przedszkolaki z upośledzeniem wzroku. – KELM № 2 (38) vol. 1 / 2021. – P. 46-52.

Линдіна Євгенія Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет,
Запоріжжя, Україна

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ: НАСТУПНІСТЬ ТРАДИЦІЙ ТА СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ

Сучасна модернізація професійної підготовки логопедів в Україні потребує не лише врахування актуальних освітніх і суспільних запитів, а й наукового осмислення історичних передумов формування цієї системи. Зміна змісту професійної діяльності фахівця, розширення сфер надання логопедичної допомоги, утвердження інклюзивної парадигми та міждисциплінарних форм підтримки осіб з особливими освітніми потребами актуалізують питання наступності між національними науково-педагогічними традиціями й сучасними компетентнісними вимогами. Історико-педагогічний підхід дає змогу розглядати підготовку логопедичних кадрів не як відокремлений освітній процес, а як складник становлення вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги [1; 2].

Мета тез полягає в тому, що на основі результатів історико-педагогічного дослідження узагальнити основні етапи професіоналізації логопедичної діяльності в Україні, схарактеризувати внесок наукових осередків та українських учених у розвиток підготовки фахівців і визначити орієнтири її подальшого вдосконалення.

Результати дослідження засвідчують залежність становлення логопедичної освіти від соціально-історичних умов, розвитку спеціальної педагогіки, психології та медицини, розбудови мережі спеціальних закладів освіти й державної потреби у кваліфікованих кадрах. Показовим є те, що передумови фахової підготовки формувалися в межах дефектологічної освіти ще до виокремлення логопедії як самостійного професійного профілю. Зокрема, у

1939 р. при Київському педагогічному інституті було відкрито заочний дефектологічний факультет. У повоєнний період відновлення системи спеціальної освіти супроводжувалося організацією підготовки й перепідготовки педагогів, а також розширенням мережі логопедичних пунктів та спеціальних установ. Відповідно кадровий компонент поступово набував системоутворювального значення для організації логопедичної допомоги.

Важливим рубежем стало запровадження спеціалізованої логопедичної підготовки в Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького: у 1957–1958 навчальному році здійснено набір 21 студента за спеціальністю «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія». Упродовж 1960-х років посилилася практична складова підготовки, зокрема через заняття на логопедичних пунктах і в кабінетах; із 1963 р. проводилися курси для логопедів загальноосвітніх шкіл. Розширення географії підготовки пов’язане, зокрема, з організацією дефектологічного факультету у Слов’янському педагогічному інституті у 1969 р. Сукупність цих змін засвідчувала перехід від окремих курсів і додаткової спеціалізації до структурованої професійної освіти, зорієнтованої на потреби спеціальних та загальноосвітніх закладів [1; 2].

У дослідженні О. Потапенко «Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття)» визначено суспільно-політичні, соціально-економічні й педагогічні чинники розвитку логопедичної освіти та запропоновано періодизацію, що охоплює 1945–1958, 1959–1984 і 1985–2000 рр. [1]. Звернення до цієї історіографічної традиції дозволяє конкретизувати організаційно-кадрові ознаки професіоналізації. Водночас у межах здійсненого нами цілісного історико-педагогічного аналізу підготовка логопедичних кадрів розглядається як наскрізний чинник еволюції логопедичної допомоги, пов’язаний із нормативними, інституційними, науковими й практичними трансформаціями [2].

Не менш значущим був внесок українських учених і наукових шкіл. В. Бондар та М. Ярмаченко сприяли розбудові науково-організаційних засад

спеціальної педагогіки, розвитку академічних установ і системи підготовки науково-педагогічних кадрів. Особливе місце посідає наукова спадщина Є. Соботович, у працях якої обґрунтовано психолінгвістичні підходи до аналізу мовленнєвої діяльності та механізмів мовленнєвих порушень. Їх подальше осмислення й методичне застосування впливали на зміст логопедичної діагностики та корекційного навчання. Вагомими для розвитку теорії й методики логопедії, а також професійної підготовки фахівців є дослідження С. Коноплястої, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенка та інших українських науковців [3].

Після проголошення незалежності України розвиток логопедичної освіти відбувався в умовах формування національного освітнього законодавства, оновлення змісту спеціальної освіти й розширення університетської мережі підготовки фахівців. Показовим стало відкриття у 1994 р. спеціалізації «Логопедія» на заочній формі навчання в Кам'янець-Подільському педагогічному інституті. Створення у 1993 р. Інституту дефектології АПН України, становлення спеціалізованих наукових підрозділів і подальша діяльність наукових шкіл забезпечили взаємозв'язок фундаментальних досліджень, підготовки кадрів та науково-методичного супроводу практики. У цей період зміст професійної підготовки поступово виходив за межі опанування вузьких корекційних методик і розширювався за рахунок психолого-педагогічних, діагностичних, консультативних та організаційних компонентів [2; 3].

Сучасний етап характеризується зміною професійних функцій учителя-логопеда в контексті спеціальної освіти, а також потребами міжвідомчої взаємодії. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» (2024) визначає спрямування відповідної діяльності на оцінювання, запобігання й подолання порушень сприймання, розуміння та використання мови і мовлення, а також комунікативних умінь у дітей, підлітків і дорослих [5]. Це нормативно закріплює ширше професійне поле, яке має враховуватися під час

проєктування змісту освітніх програм, практичної підготовки та безперервного професійного розвитку.

За результатами історико-педагогічного узагальнення виокремлено взаємопов'язані орієнтири модернізації підготовки логопедичних кадрів. Перший - забезпечення наступності фундаментальної спеціально-педагогічної, психолінгвістичної та методичної підготовки, сформованої вітчизняними науковими школами. Другий - посилення практикоорієнтованого характеру навчання через залучення здобувачів до діагностичної, корекційно-розвиткової, консультативної та командної роботи. Третій - розвиток цифрових компетентностей і готовності до дистанційних та змішаних форм логопедичної допомоги. Четвертий - формування здатності до міждисциплінарної взаємодії з педагогами, психологами, працівниками інклюзивно-ресурсних центрів, фахівцями охорони здоров'я та реабілітації [4; 5].

Окремої уваги потребує підготовка логопедів до професійної діяльності в умовах воєнних і повоєнних викликів. Вимушене переміщення, порушення безперервності освітніх і корекційно-розвиткових послуг, психоемоційні наслідки війни для дітей та їхніх родин підсилюють значущість гнучких моделей супроводу, психосоціальної чутливості й професійної взаємодії. Водночас ці сучасні завдання не заперечують історично сформованих засад логопедичної освіти, а потребують їх змістового переосмислення та розвитку в нових соціально-освітніх умовах [4].

Отже, здійснений історико-педагогічний аналіз підтверджує, що розвиток професійної підготовки логопедичних кадрів в Україні характеризується наступністю наукових традицій, поступовою інституціоналізацією, професіоналізацією, поглибленням теоретико-методичного забезпечення та розширенням практичних функцій фахівця. Узагальнення цього досвіду дає підстави розглядати сучасну логопедичну освіту як результат тривалої взаємодії наукових ідей, кадрових потреб, освітньої політики та організаційних форм допомоги. Одержані результати створюють історико-педагогічне й теоретико-

методологічне підґрунтя для подальшого вдосконалення змісту професійної підготовки, науково-методичного забезпечення та моделей безперервного професійного розвитку логопедів відповідно до потреб спеціальної освіти України.

Список використаних джерел

1. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 22 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/e8f9891f-bfcf-4d31-a439-6d75cba62a0 (дата звернення: 17.11.2026).

2. Lyndina Y. Formation and development of the system of training speech therapy personnel (late XIX – early XXI century). ScienceRise: Pedagogical Education. 2024. № 1(58). P. 8–14. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.298564.

3. Линдіна Є. Ю. Внесок науковців у розвиток теорії та практики логопедії в Україні: історичний аспект. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. Т. 114, № 2. С. 50–68. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.174.

4. Линдіна Є. Ю. Сучасний стан та перспективи підготовки логопедів в Україні. Перспективи та інновації науки. 2024. № 6(40). С. 254–267. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-254-267.

5. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед»: затв. наказами Українського державного університету імені Михайла Драгоманова від 17.09.2024 № 401 та Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка від 18.09.2024 № 104-ОД. 2024. URL: https://old-register.nqa.gov.ua/profstandart/vcitel-logoped-logoped (дата звернення: 17.11.2026).

Литовченко Віталій Петрович,
доктор філософії (PhD),
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Київ, Україна
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я З ЧИСЛА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ В США І КАНАДІ

Для медичних закладів освіти забезпечення безбар'єрності та інклюзивності є перспективним, зважаючи на міжнародний досвід та виклики воєнного часу, але інноваційним напрямом. За даними 2026 р., представленими на інформаційних сайтах, унаслідок повномасштабної російської агресії кількість людей з інвалідністю в Україні зросла орієнтовно на 600 тисяч і становить 3,4 млн осіб, серед яких 231 тисяча дітей; за прогнозами Уряду після завершення війни кількість людей з інвалідністю може зрости ще більше через повернення ветеранів [1].

В Україні на державному рівні відсутня єдина статистика щодо кількості студентів-медиків з особливими освітніми потребами (ООП), такі дані збираються в кожному університеті чи коледжі. На сайті МОН України представлено результати моніторингу стану інклюзії у закладах вищої освіти, зокрема щодо наявності на офіційних сайтах інформації про умови доступності закладу освіти для навчання осіб з ООП: з 290 перевірених закладів вищої освіти (усіх типів та форм власності) лише у 32 (11%) така інформація була відсутня, або представлена частково [2].

За статистичними даними МОН України у 2025 р. створено 17 нових Центрів підтримки студентів у закладах вищої освіти, загалом пілотний проєкт

діє у 21 університеті України. Центри надають консультації вступникам, забезпечують інклюзивний освітній процес, психологічну підтримку, адаптацію студентів до навчання та кар'єрні сервіси. Також створено додаткові можливості для здобуття освіти ветеранами, у 2025 р. до ЗВО вступило 19 259 осіб, що на 4,5 тисячі більше ніж торік [3].

Варто зазначити, що розвиток інклюзивної освіти в Україні враховує прогресивні практики та досвід інших країн. Університети США і Канади характеризуються високим рівнем безбар'єрності, доступності, реалізації принципу універсального дизайну освітнього середовища, зокрема щодо організації фізичного простору (пандуси, надписи шрифтом Брайля, кнопки на всіх дверях для автоматичного відкриття тощо).

Наприклад, у Канаді, провінції Онтаріо діє «Асоціація студентів-медиків Онтаріо» («Ontario Medical Students Association») (OMSA), яка об'єднує понад 3000 членів з шести медичних шкіл (університетів) провінції (Western, McMaster, Toronto, Queens, Ottawa, and the Northern Ontario School of Medicine) та, зокрема, працює над підтримкою студентів-медиків з інвалідністю шляхом адвокації їхніх прав, зменшення бар'єрів та реалізації системи додаткових послуг та пільг. Варто зазначити, що університети в Онтаріо є автономними установами та самостійно відповідають за визначення академічних та організаційних стандартів і політик, включаючи рішення, пов'язані з прийомом на програми. Щодо забезпечення безбар'єрності, медичні заклади освіти заохочують абітурієнтів з інвалідністю подавати заявки, якщо вони мають «необхідні показники» для обраної ними програми. Водночас, «Кодекс прав людини Онтаріо» («Ontario's Human Rights Code») гарантує право на рівне ставлення в освіті без дискримінації за ознакою інвалідності, як частину захисту рівного ставлення щодо послуг. Заклади освіти зобов'язані враховувати потреби студентів з інвалідністю «до межі надмірних труднощів». Це зобов'язання гарантує створення для студентів з інвалідністю відповідних умов, що сприятиме рівній участі в освітніх програмах [4].

Зазначимо, що законодавство Канади забороняє дискримінацію та вимагає розумних пристосувань, але також включає поняття «надмірні (невиправдані) труднощі» («undue hardship») як виняток. «Надмірні труднощі» розглядаються як суттєві труднощі чи витрати, з якими організація може зіткнутися при забезпеченні умов для осіб з особливими потребами. Оцінювання надмірних труднощів здійснюється в кожному окремому випадку, враховуючи конкретні обставини ситуації та характер адаптації.

На сайті асоціації розміщено пропозиції студентів та викладачів щодо адвокації та освіти, які відповідають політики організації та спрямовані на подальші дії з покращення медичної освіти. Зокрема, представлено пропозиції Gertsman S., Dini Y., Wilton D. «Зменшення бар'єрів для вступу до медичних шкіл Канади для студентів з інвалідністю» (2022 р.). У документі та наукових публікаціях медиків актуалізовано, що медична освіта історично виключала та знецінювала осіб з особливими потребами, натомість включення цих студентів може бути корисним для систем охорони здоров'я; технічні стандарти та негнучкі критерії прийому виключають студентів з особливими освітніми потребами, які були б здатні до безпечної та ефективної практики, ігноруючи їхні сильні сторони; дані про кількість студентів-медиків або абітурієнтів з особливими освітніми потребами в Канаді недоступні, що певним чином свідчить про дискримінацію через відсутність моніторингу, прозорості та підзвітності [5].

Представимо основні позиції, які зазначено у документі: багато обмежень (типів інвалідності) не впливають на здатність займатися медичною практикою, і значна кількість інтернів та лікарів успішно залишаються в професії після отримання інвалідності (набута інвалідність) під час навчання або практики; важливо, щоб люди з особливими освітніми потребами (з інвалідністю) були пропорційно представлені в медичній освіті, як в інтересах прав таких осіб, так і для забезпечення кращого догляду за пацієнтами (безбар’єрна комунікація, розуміння потреб пацієнтів; підхід «рівний – рівному» тощо); необхідним є

вдосконалення політики та умов вступу до медичних шкіл (вони мають бути інклюзивними) для абітурієнтів з особливими освітніми потребам, а також покращення доступності медичних шкіл; важливим є створення середовища в медичній освіті, яке є сприятливим для студентів з особливими освітніми потребами, зокрема інвалідністю; прозорість політики щодо інвалідності та адаптацій під час вступу та навчання є важливою для виявлення та протидії дискримінаційним процесам; відсутність прозорості щодо адаптації під час співбесід на медичних факультетах не дозволяє студентам активно шукати можливості для необхідних адаптацій; автоматична дискваліфікація студентів через невиконання вимог до вступу внаслідок їхньої інвалідності є дискримінаційною та сприяє виключенню людей з інвалідністю в медицині; ефективне та стале зниження бар'єрів вимагає офіційного збору даних щодо кількості студентів, які подають заявки та приймаються до медичних університетів; дані про кількість студентів з особливими освітніми потребами, які подають заявки та отримують пропозицію щодо вступу до кожного медичного університету, повинні збиратися конфіденційно для визначення потреб та оцінки успішності зниження бар'єрів; конфіденційність студентів з особливими освітніми потребами має бути захищена як особиста медична інформація [5].

За результатами дослідження Gertsman S., Dini Y., Wilton D. пропонують наступні рекомендації: медичні заклади освіти повинні розробляти політику, яка гарантуватиме, що вимоги до вступу не дискваліфікують студентів на основі характеристик, що є наслідком інвалідності; формулювання стандартів, необхідних для вивчення медицини, має бути переглянуто, щоб уточнити, де можна розглянути альтернативи, якщо їх неможливо виконати з урахуванням адаптацій; усі члени приймальної комісії та співбесіди повинні пройти навчання з питань антидискримінації (anti-ableist training); медичні заклади освіти повинні мати загальнодоступні ресурси для потенційних абітурієнтів, які детально описують способи доступності їхніх програм для студентів з особливими

освітніми потребами, зокрема можливі адаптації для співбесід, стажування, практики тощо; медичні заклади освіти повинні надавати адаптації під час співбесід, що відповідають тим, що доступні в закладі; заклади повинні збирати та повідомляти дані про кількість та досвід абітурієнтів та студентів-медиків з особливими освітніми потребами, які подають заяви та навчаються в їхніх закладах; заклади та дотичні організації повинні консультуватися зі студентами з особливими освітніми потребами під час розроблення відповідної політики [5].

Список використаних джерел

1. За роки великої війни кількість людей з інвалідністю в Україні сягнула 3,4 мільйона. Представниця Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини із соціальних та економічних прав О.Колобродова, 2026. URL: https://zmina.info/news/za-roky-velykoyi-vijny-kilkist-lyudej-z-invalidnistyu-v-ukrayini-syagnula-34-miljona/ (дата звернення: 23.07.2026)

2. Статистичні дані. МОН України, 2023. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 23.07.2026)

3. Реалізація політики безбар'єрності в освіті: результати 2025 року. (2025). МОН України. URL: https://mon.gov.ua/news/realizatsiia-polityky-bezbariernosti-v-osviti-rezultaty-2025-roku?v=6911ea19b12d3 (дата звернення: 23.09.2026).

4. Ontario Medical Students Association (OMSA). URL: https://omsa.ca/

5. Gertsman S, Dini Y, Wilton D, Neilson S. Tackling barriers in Canadian medical school admissions for students with disabilities. CMAJ. 2023. 195(44): E1512-E1516. doi:10.1503/cmaj.230734

Литовченко Світлана Віталіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
Імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: ДІАГНОСТИКА, СУПРОВІД ПАРТНЕРСТВО

У контексті світових і європейських тенденцій відбулися концептуальні зміни в національній освіті, що стало основою створення нових установ – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

ІРЦ стали інноваційною структурою *діагностично-консультативної служби*, яка є основою сервісної підтримки закладів освіти з інклюзивним навчанням, першою ланкою на шляху здобуття освіти дитиною з ООП.

Мета діяльності ІРЦ – забезпечення права дітей з ООП на здобуття освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку та забезпечення системного кваліфікованого супроводу.

Діяльність ІРЦ нині вкрай затребувана та важлива:

- сьогодні функції ІРЦ змінюються, трансформуються, накладаються на виклики воєнного часу та безпекову ситуацію;
- важливо підтримати, створити додаткові умови; бувають випадки, коли це можливо лише онлайн;
- в умовах війни важливо використовувати різні можливості та форми для проведення комплексної оцінки розвитку дитини з урахуванням кожного індивідуального випадку;
- є практики у відповідь на запити у таких умовах.

Зокрема, є досвід проведення комплексної оцінки онлайн. Під час війни строк дії висновку продовжено, але на практиці батьки та педагогічні колективи звертаються за проведенням повторної комплексної оцінки, оскільки у

попередньому висновку не враховано сучасні вимоги до оформлення, висновки не відповідають за формою, є не актуальними з точки зору розвитку дитини тощо. Об'єктивності та створенню сприятливого комфортного середовища сприяє залучення до проведення оцінки педагогів закладу освіти, які добре знають учнів.

Варто зазначити, що онлайн формат, як і онлайн навчання – це *вимушений крок*, що має своє недоліки, втрати, але у сучасних умовах є відповіддю на безпекові виклики. Водночас такий формат є перспективним з огляду на продовження воєнного стану, значної кількості тимчасово переміщених сімей, перебування учнів за кордоном в умовах тривалих загроз.

Відтак є така потреба, є запити і є об'єктивні умови, в яких перебувають школи, учні, і які потрібно враховувати.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України тісно співпрацює з багатьма інклюзивно-ресурсними центрами з різних регіонів України, укладено відповідні угоди про творчу співпрацю.

Така співпраця дозволяє врахувати досвід практичного втілення сучасних концепцій та методичних розробок. Зокрема, важливим завданням на цьому етапі є удосконалення критеріїв визначення освітніх труднощів, ступенів їх прояву та рівнів підтримки для дітей з ООП, що є можливим завдяки співпраці та перевірці методичних матеріалів на практиці.

Відповідно до сучасних підходів (розглядають як особливості розвитку позначаються на навчанні), освітні труднощі більшості дітей з порушеннями слуху класифікують як «функціональні (сенсорні)»; критеріями при визначенні ступенів прояву труднощів та рівнів підтримки в закладі освіти є: рівень розвитку слухового сприймання та здатність (можливість) сприймати звукову інформацію; рівень розуміння та використання мовних та мовленнєвих засобів (словесна мова, жестова мова) для спілкування/ навчання; здатність здійснювати ефективну самостійну навчальну діяльність; здатність до взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, вміння встановлювати контакти та

співпрацювати; здатність до взаємодіє з представниками культури глухих, отримання інформації засобами жестової мови.

Водночас, завдяки апробації виникають нові питання, що потребують удосконалення:

- з досвідом впровадження методичних розробок та документів, зокрема форми Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини в ІРЦ виникають нерозв'язанні питання, які потребують подальшого уточнення, удосконалення;
- у фаховому середовищі обговорюють питання*:*
- у якому розділі доцільно зазначати рекомендації щодо розвитку слухового сприймання у дітей з порушеннями слуху (зараз зазначають у розділі «фізичний розвиток»);
- за можливості врахування моделі навчання дитини з ООП (адаптації для спеціально школи, модифікації для інклюзії);

наприклад:

для учнів з порушеннями слуху, які користуються УЖМ, модифікації не завжди є доцільними, вони більше відповідають потребам учнів, які мають порушення інтелектуального розвитку;

для дітей з порушеннями слуху більш доцільними є адаптації (тобто зміна формату представлення навчального матеріалу тощо);

водночас потреби в різних моделях можуть змінюватися, наприклад у спеціальній школі для дитини потрібні адаптації, а в інклюзивному класі фахівці вважають за доцільне рекомендувати модифікації;

проте це відбувають з причини недосконалого середовища, відсутності перекладача УЖМ тощо;

- визначення доцільності модифікацій для третього-четвертого рівнів підтримки;

- максимальне узгодження Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини в ІРЦ і Індивідуальної програми розвитку дитини для оптимальної організації роботи команди супроводу;
- підвищення поінформованості батьків шляхом узагальнення необхідної інформації (інформаційний хаб, загальна інформаційна база наявних послуг тощо);

В Інституті розроблено сучасні освітньо-професійні програми для підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ (30 год):

Стратегія аналізу освітніх труднощів та визначення рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами:

- освіта дітей з особливими освітніми потребами: сучасні теоретичні підходи та науково-методичне забезпечення
- науково-практичні підходи до визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки дитини з ООП у закладі освіти
- психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід дітей з різними освітніми труднощами

Сучасні стратегії організації безбар'єрного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами:

- сучасне підґрунтя інтерпретації освітніх труднощів у дітей з ООП
- диференційований підхід до підтримки дітей з ООП в освітньому середовищі
- універсальний дизайн навчально-методичного забезпечення з урахуванням особливих освітніх потреб учнів.

У відділі освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку розроблено пропозиції до *Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти*» (такі відомості необхідні для підготовки висновку ІРЦ). З*окрема запропоновано:*

додати *Обладнання для забезпечення безбар'єрності* (світлова індикація початку та кінця уроку в класах, коридорах, їдальнях, бібліотеці тощо; світлова індикація інформаційного характеру; пожежна сигналізація, сигнал «Повітряна тривога» із світловою індикацією та ін.);

у переліку вказувати обладнання не за кабінетним принципом, а за основними напрямами корекційно-розвиткової роботи та соціально-комунікативного розвитку дітей;

доповнено перелік засобів/обладнання із врахуванням потреб дітей з порушеннями слуху, сучасних підходів до організації навчання, корекційно-розвиткової роботи.

На підтримку вирішення важливих завдань закладів освіти та ІРЦ – *адаптація та модифікація, оцінювання, психологічна підтримка тощо* в Інституті розроблено навчально-методичні посібники та рекомендації, які представлено в *Електронній бібліотеці НАПН України* https://lib.iitta.gov.ua/.

Список використаних джерел

1. Литовченко С. В., Литвинова В. В., Засенко В. В., Вовченко О. А. Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій: навчально-методичний посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 380 с. https://ispukr.org.ua/?p=14531

2. Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В. Педагогічна підтримка дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху та їхніх батьків в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 123 с. https://ispukr.org.ua/?p=11482

3. Жук В.В. Слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами: монографія. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 176 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747364

4. Жук, В.В., & Литовченко, С.В. (2025). Спеціальне обладнання для навчання дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(119), 40-61. https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.265

5. Кульбіда С.В. Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2023. https://ispukr.org.ua/?p=11622

6. Кульбіда С.В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи

Ярмаченка НАПН України. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с. https://doi.org/10.33189/isp21.01.

Ломакіна Оксана,
Теребовлянський навчально–реабілітаційний центр
Теребовля, Україна

АЛЬТЕРНАТИВНА І ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна українська школа - це результат змін, які відбулися в системі освіти за останні роки. Зокрема, сучасна спеціальна освіта перебуває в процесі трансформації, спрямованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, розвиток індивідуальних можливостей кожної дитини та створення безбар'єрного освітнього середовища. Сучасні підходи до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) ґрунтуються на принципах доступності, інклюзивності, індивідуалізації та практичної спрямованості навчання. Основною метою є не лише засвоєння учнями системи знань, умінь і навичок, а й формування життєвих компетентностей, необхідних для їхньої успішної соціалізації, самореалізації та інтеграції в суспільство.

Особливого значення набуває створення освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість навчатися відповідно до власних здібностей, потреб, інтересів та індивідуальних особливостей розвитку. Це передбачає застосування адаптованих і модифікованих освітніх програм, диференційованого навчання, альтернативних способів комунікації, практико-орієнтованих завдань, цифрових технологій та командного супроводу за участю педагогів, асистентів учителів, практичних психологів, корекційних педагогів і батьків.

Формування життєвих компетентностей є важливою умовою соціальної інтеграції дітей з ООП. Воно охоплює розвиток навичок самообслуговування,

самостійності, комунікації, співпраці, емоційної саморегуляції, прийняття рішень, розв'язання повсякденних проблем і безпечної поведінки. Важливо, щоб набуті знання та вміння учні могли застосовувати в реальних життєвих ситуаціях: удома, у закладі освіти, у громадських місцях і під час взаємодії з іншими людьми.

Основним ключем до набуття життєвих компетенцій і соціалізації є комунікація. Спілкування – це фундаментальна навичка, яка впливає на когнітивний, соціальний та емоційний розвиток дитини.

Спілкуючись, ми прагнемо, щоб співрозмовник нас зрозумів, але інколи це буває складно. Особам, які мають проблеми з спілкуванням, може знадобитися спеціалізована підтримка. Ми починаємо пояснювати мімікою, жестами, рухами тіла, щоб бути максимально зрозумілими, бо без ефективних стратегій спілкування дітям важко висловлювати свої потреби, брати участь у різних соціальних видах активностей, таких як гра з друзями чи взаємодія з однолітками.

Як саме можуть спілкуватися люди без слів? Як вони можуть повідомляти про свої потреби, бажання, ділитися думками або враженнями? Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) призначена для підтримання людей, які мають складні комунікативні потреби.

Альтернативна і додаткова комунікація (англ. - alternative and augmentative communication), за визначенням Міжнародної спільноти з альтернативної та додаткової комунікації,— це набір інструментів і стратегій, які використовує людина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування.

АДК може бути допоміжною або самостійною і мати різні форми: мовлення, погляд, текстові повідомлення, жести, вираз обличчя, дотик, жестова мова, піктограми, малюнки, додатки з символами та високотехнологічні варіанти, такі як пристрої для генерації мовлення тощо. Деякі люди користуються АДК тимчасово, впродовж якогось періоду, а інші — впродовж усього життя. Кожна людина може використовувати ті засоби комунікації, які є зручними для неї,

комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування (міміку, жести, піктограми, слова). Якщо ж з якихось причин дитина взагалі не користується вербальним мовленням, але може послуговуватися жестами, графічними символами, пристроями або додатками для комунікації, тоді говоримо про альтернативну комунікацію, яка заміщує словесне мовлення.

Додаткову комунікації також використовують тоді, коли дитина може розмовляти словесно, проте ця здатність обмежена з якихось причин. АДК допомагає і тим ученям які активно користуються лише невеликою кількістю слів. У таких ситуаціях засоби АДК (жести, картинки, піктограми, пристрої) стануть у пригоді для доповнення мовлення та полегшують спілкування. АДК дає можливість спілкуватися, навіть не вживаючи усного мовлення.

У спеціальній освіті АДК потрібна для участі в навчанні, взаємодії з однолітками та самостійного висловлення думок. Сучасне впровадження передбачає добір доступних засобів, створення комунікативних можливостей протягом усього дня.

Важливий принцип — ранній доступ до АДК без вимоги спочатку довести «готовність» дитини до спілкування. АДК може поєднувати засоби без зовнішнього обладнання, наприклад жести, і засоби з опорою на предмети, зображення, літери або електронні пристрої. Дитина може використовувати кілька способів залежно від ситуації. Наприклад, жестом привітатися, на таблиці обрати заняття, а через текстовий комунікатор пояснити власну думку. Наступні важливі аспекти - це персоналізація і мультимодальність. Планування розвитку комунікативних навичок доцільно починати з життєвих ситуацій, у яких учень хоче щось повідомити: спільна гра, навчальне завдання, перерва, спілкування з друзями. Важливим є моделювання ситуації, визначення потрібних повідомленнь.

Мультимодальність означає підтримку різних форм повідомлення. Наприклад, учень може використовувати комунікативну таблицю на уроці,

доступний жест удома та електронний комунікатор у розмові з незнайомою людиною.

Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені трьома основними групами:

1 Найпростіші засоби, стандартизовані набори символів: Бліссимволіка (автор Чарльз Блісс), Леб-система (Райнхольд Леб) та інші;

2 Засоби комунікації з використанням простої техніки;

3 Багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв.

У своїй роботі я найчастіше спираюся на предмети, жести, фотографічні зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності учня, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами.

Прості технічні засоби комунікації, зокрема іграшки, що розмовляють допомагають учневі відтворити мовні повідомлення і у такий спосіб створюють умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення.

Багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови використовую рідше, хоч вони і забезпечують значне розширення словникового запасу, дозволяють задавати тему розмови, роблять можливим спілкування на відстані. Однак, не завжди дані засоби відповідають можливостям батьків дітей з ООП.

Одним із поширених засобів АДК є символічні малюнки-піктограми на позначення окремих слів і понять. Піктограма – це поліфункціональна, багатозначна система, яка може символізувати конкретні предмети, дії, ознаки, а також може бути символом абстрактних понять. Піктограма – це візуалізація, тобто перекодування абстрактних слів та часових уявлень у зрозумілі знаки.

Дана комунікаційна система обміну зображеннями або PECS не вчить усного мовлення безпосередньо, проте таке навчання сприяє розвитку мови.

Особливо це стосується дітей з аутизмом - деякі діти після початку роботи з піктограмами починають використовувати спонтанну мову. Наприклад, якщо дитині демонструвати і називати той чи інший малюнок-піктограму, то на наступному етапі навчання слід підвищити самостійність дитини і змусити її вибрати ту чи іншу піктограму, виконавши дію «Що ти хочеш?» чи «Дай мені?». Працюючи з піктограмами потрібно дотримуватися принципу «від реального до абстрактного», а опановані символи використовувати для різних комунікативних функцій. Зокрема, під час читання можна показати «смішно» або «не подобається», у спільній грі — «моя черга», під час заняття — «не розумію». Для розвитку фраз потрібно моделювати доступні поєднання, наприклад «ще грати» чи «допоможи відкрити». Самостійна комбінація символів важливіша за механічне відтворення одного завченого вислову, тобто якщо візуальний розклад повідомляє, що відбуватиметься далі, то комунікативна таблиця дає змогу дитині висловити власне повідомлення, розширити його ознаками.

Також слід пам’ятати, шо працюючи з піктограмами, потрібно дотримуватися принципу «від реального до абстрактного» та позитивної поведінкової підтримки, а у підборі засобів АДК орієнтуватися на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік.

Отож, впровадження альтернативної та додаткової комунікації є важливим напрямом модернізації спеціальної освіти. Даючи дитині засіб для спілкування, ми даємо їй можливість бути почутою, робити вибір, взаємодіяти з іншими. Кожна дитина має, що сказати. Наше завдання — допомогти їй знайти свій спосіб бути почутою. Саме тому АДК слід розглядати не як допоміжний інструмент, а як засіб реалізації права дитини на спілкування, самостійність, гідність та активну участь у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації МОН «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти».

2. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності», Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». 2011. №8

3. Сімко А. В. Альтернативна комунікація: навчально-методичний посібник Кам'янець-Подільський 2024

4. М. С. Чайка, Г. В. Усатенко, О. В. Кривоногова. Навчально-методичний посібник «Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребам». Київ ФОП Усатенко Г. В. 2021

5. Програма з корекційно-розвиткового заняття «Альтернативна комунікація» для 5-10 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів Автори-упор.: Литвин І.М., Хронік Т.Є., Київ, 2020.

6. Кульбіда С.В. (2006). Освіта XXI століття. Дефектологія, 2, 54-56.

Макогон Вікторія Володимирівна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ І ТАКТИЛЬНИХ МЕТОДІВ ТВОРЧИХ ПРАКТИК ТА РЕЛАКСАЦІЇ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сучасний освітній простір орієнтований на повне забезпечення умов соціально-емоційного благополуччя кожної дитини. Особливого корекційного підходу потребують учні з порушеннями слуху, у яких зниження чи відсутність слухового сприймання стає бар'єром для повноцінної комунікації, розуміння словесних інструкцій та вільного вираження власних почуттів. У спеціальній педагогіці наразі чітко розроблено загальні методи розвитку мовлення та компенсації слухової функції, проте науково-педагогічна проблема якісної емоційної саморегуляції, подолання тривожності та невербальної адаптації таких дітей засобами мистецтва залишається недостатньо розробленою [1,2]. Традиційні підходи часто перевантажені вербальним інструктажем, що знижує

їхню доступність. Для подолання цієї суперечності автором запропоновано інтегрувати в освітній процес систему спеціально адаптованих творчих практик та релаксаційних вправ, побудованих виключно на залученні збережених сенсорних каналів - візуального й тактильного досвіду.

У визначенні можливостей застосування візуально-тактильних методів творчих практик та релаксації для підтримки емоційного благополуччя й розвитку саморегуляції учнів з порушеннями слуху ми спираємося на теоретико-методологічну базу сучасних концепцій спеціальної педагогіки, систематизації світових оглядів ефективності арт-інтервенцій [3-5] та шляхом цілеспрямованого моделювання адаптованого середовища під час корекційного процесу.

Впровадження творчих практик забезпечує розкриття внутрішнього потенціалу учня через альтернативні, доступні йому форми діяльності без обов'язкової вербалізації емоційного стану. У роботі з учнями з порушеннями слуху автором було систематизовано й адаптовано комплекс творчих та релаксаційних вправ, головною умовою яких є повна переорієнтація на візуальну й тактильну модальності [5]. Інструктаж повністю переведено у форму чітких жестових орієнтирів, зорового контакту, демонстраційних карток-емоцій та графічних схем.

До структури занять включено доступні творчі практики: малювання пальцями (сенсорне малювання), створення індивідуальних мандал, колажування та ліплення з пластичних матеріалів з різною текстурою. Власним внеском автора є детальна модифікація класичних методик. Зокрема, у вправі «Мій настрій у кольорі» вербальний опис замінено на використання кольорових карток-ідентифікаторів, а вправа «Мій безпечний простір» трансформована у створення об'ємних тактильних аплікацій із тканин, що дозволяє дитині відчути матеріальні межі спокою. Творчий процес обов'язково підсилювався тілесно-орієнтованими релаксаційними вправами. Так, дихальна техніка «Кулька» виконувалася за плавним зоровим орієнтиром рук педагога, а вправи

«Черепашка», «Хмаринка» та «Хвиля» спиралися на безпосереднє тактильне моделювання м'язового напруження і розслаблення тіла.

Практична апробація зазначеного комплексу вправ здійснювалася безпосередньо автором на базі КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» протягом 2025–2026 навчального року [add-to-calendar]. Робота охоплювала 4 учнів молодшого шкільного віку (7–9 років) із складними порушеннями розвитку та різним ступенем порушень слуху. Організація занять вимагала ретельного контролю сенсорного навантаження (виключення різких запахів, агресивних фактур матеріалів чи візуального хаосу та чіткого дотримання принципу добровільності при повному відхиленні оціночних суджень щодо якості художнього продукту.

Результати тривалого практичного застосування адаптованих вправ та систематичні педагогічні спостереження дозволили зафіксувати виразні позитивні зміни в емоційно-вольовій сфері дітей. У 85% вихованців спостерігалося суттєве зниження рівня ситуативної тривожності, агресивних проявів та психоемоційного напруження під час навчального дня. Діти навчилися самостійно демонструвати потребу у відпочинку, використовуючи адаптовані картки, та успішно застосовували навички м'язової саморегуляції (зокрема вправу «Черепашка») у моменти перевтоми. Це підтвердило високу ефективність розробленої системи як дієвого невербального засобу комунікації та подолання бар'єрів взаємодії.

Запропонований та апробований комплекс вправ має виражене прикладне значення для спеціальних психологів, корекційних педагогів та асистентів учителів. Адаптовані техніки легко інтегруються в повсякденну структуру освітнього процесу спеціальної школи: як п'ятихвилинні елементи емоційного розвантаження під час ранкових зустрічей і фонетичних зарядок, а також у межах цільових занять із предметно-практичного навчання.

У результаті виконаної роботи науково обґрунтовано, детально адаптовано та успішно впроваджено систему візуально-тактильних вправ для учнів з

порушеннями слуху. На основі проведеного практичного дослідження встановлено, що перенесення акценту з вербальних інструкцій на зорові алгоритми та кінестетичний досвід дозволяє ефективно компенсувати комунікативні бар'єри. Доведено, що систематичне використання модифікованих творчих практик та дихально-м'язової релаксації забезпечує стійке зниження рівня тривожності дітей, підвищує їхній рівень психоемоційного благополуччя та формує тривалі навички свідомої емоційної саморегуляції в умовах спеціального закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Міськов Г.В. (2025). Вимірювання базових емоційних реакцій під час війни: кроки емпіричного дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2), 193-213.*

2. Міськов Г.В. (2025). Тривожність і страхи дітей у діагностичних характеристиках. Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни. *Матеріали* Всеукраїнської конференції молодих вчених. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, 51-54.

3. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар’єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *116*(4), 29-44.

4. Кульбіда С. В. (2012). Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості. *Жестова мова й сучасність, 2012, 7, 175–196.*

5. Міськов Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. Збірка тез матеріалів IX Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356.

Маматова Зульфія Раїсівна,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна
Ковтун Анастасія Сергіївна,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна

ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у різні напрями освітньої, розвивальної та корекційно-педагогічної роботи. Цифровізація освітнього середовища відкриває нові можливості для організації пізнавальної діяльності дітей, урізноманітнення методів навчання, підвищення мотивації та забезпечення індивідуалізації освітнього процесу. Особливої актуальності зазначені можливості набувають у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку, оскільки саме цей період є важливим для становлення фонетико-фонематичної сторони мовлення та підготовки дитини до оволодіння грамотою.

Сформованість фонематичних процесів забезпечує здатність дитини сприймати, розрізняти, аналізувати й відтворювати звукову структуру мовлення, що створює необхідне підґрунтя для подальшого розвитку усного та писемного мовлення. У цьому контексті перспективним напрямом сучасної логопедії є визначення потенціалу цифрових технологій у розвитку фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті не є новою. Т. Марковська зазначає, що впровадження ІКТ у практику освіти дітей дошкільного віку пов’язане з необхідністю пошуку нових

способів організації освітньої діяльності, які відповідають сучасним соціокультурним умовам та потребам дітей [3]. Цифрові засоби можуть використовуватися не лише для передавання інформації, а й як інструмент організації активної взаємодії дитини з навчальним матеріалом.

Важливою характеристикою цифрового середовища є можливість поєднання в одному завданні візуальної, слухової та рухової інформації, що дає змогу створювати мультимодальний формат подання навчального матеріалу. Такий підхід є особливо значущим для логопедичної роботи, оскільки розвиток мовлення пов'язаний із функціонуванням різних сенсорних і когнітивних процесів. Л. Стахова, аналізуючи можливості сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дошкільниками, наголошує на взаємозв'язку слухового сприймання, фонематичних процесів, когнітивної активності, моторного розвитку та мотивації дитини [4]. З огляду на це використання цифрових засобів може розглядатися не як самостійна альтернатива традиційним логопедичним методам, а як додатковий інструмент, що розширює можливості корекційно-розвивального впливу. Одним із найбільш перспективних напрямів такого використання є розвиток фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу, а також навичок диференціації звуків мовлення.

О. Бєлова, досліджуючи мовленнєву готовність дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до умов інтегрованого навчання, акцентує увагу на необхідності комплексного розвитку мовленнєвих компонентів як важливої передумови успішного включення дитини в освітній процес [2]. Відповідно, робота над фонематичними процесами має здійснюватися систематично, послідовно та з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Цифрові технології в цьому контексті можуть забезпечувати додаткові умови для багаторазового виконання завдань, оперативного отримання результату, використання наочності та поступового ускладнення навчального матеріалу.

Важливим аспектом цифрових технологій є їхня здатність створювати ігровий контекст виконання корекційно-розвивальних завдань. Для дітей старшого дошкільного віку ігрова діяльність залишається одним із провідних способів пізнання навколишнього світу, тому перенесення фонематичних завдань у формат гри може сприяти підвищенню зацікавленості та активності дитини. Інтерактивні вправи можуть передбачати впізнавання заданого звука, вибір картинки із відповідним звуком, визначення позиції звука у слові, розрізнення опозиційних фонем, встановлення відповідності між звуком і графічним символом, виконання елементарних завдань на фонематичний аналіз і синтез. Водночас ефективність таких завдань визначається не самим фактом використання цифрового пристрою, а змістом, структурою та педагогічною доцільністю цифрового матеріалу.

Т. Коломоєць підкреслює, що цифрові технології в логопедичній роботі можуть розширювати можливості спеціального педагога, сприяти активізації пізнавальних процесів, підвищенню інтересу дитини до занять та покращенню результативності роботи над мовленнєвими порушеннями [1]. Особливо цінною є можливість адаптувати цифрові завдання до актуального рівня сформованості мовленнєвих умінь дитини. Учитель-логопед може змінювати складність завдань, кількість стимульного матеріалу, темп його пред’явлення, види візуальної підтримки та характер допомоги. Це створює передумови для реалізації принципу індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи. Не менш важливою перевагою цифрових технологій є можливість забезпечення наочного супроводу слухових завдань.

У процесі розвитку фонематичного сприймання дитині часто необхідно співвіднести почутий мовленнєвий звук із конкретним образом, предметом, картинкою або символом. Цифрові ресурси дозволяють оперативно поєднувати звукові стимули з анімацією, зображеннями, схемами та іншими видами візуальної опори. Така мультимодальність може сприяти кращому розумінню завдання та підтримувати увагу дитини. Водночас використання цифрових

технологій потребує дотримання певних педагогічних і логопедичних умов. Насамперед цифровий матеріал має відповідати віковим, психофізичним і мовленнєвим можливостям дитини, а його зміст – визначеним корекційним цілям. Недоцільним є використання цифрових вправ лише заради урізноманітнення заняття, якщо вони не забезпечують реалізації конкретного завдання розвитку мовлення. Важливим є також дозоване використання екранного часу та чергування цифрової активності з безпосередньою взаємодією дитини з педагогом, предметно-практичними вправами, руховою активністю та традиційними логопедичними прийомами. Такий підхід узгоджується з положеннями щодо використання сенсорного та діяльнісного компонентів у логопедичній роботі, оскільки різноманітність видів діяльності створює сприятливі умови для підтримання працездатності та позитивного емоційного стану дошкільника [4]. Значний потенціал цифрових технологій виявляється також у розвитку фонематичного аналізу та синтезу.

Завдання цифрового формату можуть допомагати дитині послідовно визначати звуковий склад слова, встановлювати кількість звуків, визначати перший або останній звук, знаходити заданий звук серед інших, об’єднувати окремі звуки у слово. Завдяки використанню графічних схем, рухомих об’єктів, візуальних маркерів та інтерактивної взаємодії абстрактні для дошкільника операції можуть набувати більш доступного конкретно-образного характеру. Важливим є й те, що цифрове завдання може забезпечувати негайний зворотний зв’язок, що дає дитині змогу побачити результат власної дії та за необхідності повторити завдання. У роботі з дітьми з порушеннями мовлення така можливість може бути особливо корисною для поступового формування самоконтролю та усвідомлення правильності виконання завдання. Окремої уваги заслуговують цифрові технології як засіб діагностики сформованості фонематичних процесів.

Використання комп’ютерних технологій у діагностичній роботі дозволяє структурувати стимульний матеріал, стандартизувати окремі процедури, фіксувати результати виконання завдань та полегшувати їх подальший аналіз.

Дослідження сучасних вчених демонструє значущість інформаційних технологій для створення спеціальних освітніх умов і підтримки дітей з особливими освітніми потребами [1].

Перспективність цифрових засобів для оцінювання фонематичних процесів підтверджується також сучасними дослідженнями, у яких комп'ютерні технології розглядаються як інструмент діагностики фонематичного сприймання, фонематичного аналізу, фонематичного синтезу та фонематичних уявлень у дітей дошкільного віку.

Формування фонематичних процесів потребує живої мовленнєвої взаємодії, слухового сприймання природного мовлення, артикуляційного наслідування, предметно-практичної діяльності та емоційного контакту. Саме тому найбільш перспективною видається модель комбінованого використання цифрових і традиційних логопедичних технологій. Цифрові засоби доцільно інтегрувати в структуру заняття як один із компонентів системи корекційно-розвивальної роботи, поєднуючи їх із артикуляційними вправами, слуховими іграми, вправами на розвиток дрібної моторики, дихальними вправами, роботою з предметними та сюжетними картинками, мовленнєвими іграми й безпосередньою комунікативною взаємодією. Такий підхід відповідає сучасному розумінню цифрових технологій як інструменту підтримки, а не заміни професійної діяльності педагога.

Важливе значення має також цифрова компетентність самого вчителя-логопеда, адже результативність використання технологій значною мірою залежить від його здатності критично добирати цифровий контент, адаптувати його до потреб конкретної дитини, визначати оптимальну тривалість роботи та інтегрувати цифрові завдання в загальну логіку корекційного заняття.

Отже, потенціал цифрових технологій у розвитку фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку полягає у можливості підвищення наочності та доступності навчального матеріалу, урізноманітнення форм логопедичної роботи, підтримки мотивації, індивідуалізації завдань, забезпечення

оперативного зворотного зв'язку, а також створення умов для систематичного тренування фонематичного сприймання, аналізу й синтезу.

Наукові праці Т. Марковської, О. Бєлової, Т. Коломоєць, Л. Стахової та інших дослідників засвідчують перспективність інтеграції сучасних технологічних засобів у освітній і корекційно-розвивальний процес [1–4]. Разом з цим, цифрові технології мають використовуватися виважено, цілеспрямовано та відповідно до вікових і мовленнєвих потреб дошкільників. Перспективним напрямом подальших досліджень є експериментальне визначення ефективності окремих видів цифрових вправ у розвитку фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, аналізу та синтезу, а також розроблення комплексних цифрових програм, адаптованих до потреб дітей старшого дошкільного віку з різними мовленнєвими порушеннями.

Список літературних джерел

1. Андруник В. А., Шестакевич Т. В., Пасічник В. В., Кунанець Н. Е. Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі. 2018. С. 76–88.

2. Бєлова О. Б. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023.

3. Марковська Т. В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2012. № 1. С. 29–32.

4. Стахова Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Acta Paedagogika Volynieses. 2021. № 4. С. 151–156.

Мартинчук Олена Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
Скрипник Тетяна Вікторівна,
доктор психологічних наук, професор,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ФУНКЦІОНАЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Розвиток інклюзивної освіти зумовлює необхідність переосмислення професійної ролі фахівців зі спеціальної освіти, змісту їхньої діяльності та функціонального призначення в системі забезпечення якості інклюзивного навчання. У сучасних умовах професійна діяльність цих фахівців не може обмежуватися лише здійсненням корекційно-розвиткової роботи з окремою дитиною, оскільки якість інклюзивного навчання значною мірою залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, спроможності педагогічного колективу враховувати індивідуальні освітні потреби учнів та створювати умови для їхньої повноцінної участі в навчанні.

Відповідні зміни актуалізують потребу в науковому обґрунтуванні професійної ролі спеціального педагога в системі інклюзивного навчання, визначенні змісту його професійної діяльності та функціонального призначення. Йдеться про трансформацію традиційних підходів до спеціально-педагогічної діяльності, що передбачає розширення її змісту від переважно безпосередньої підтримки дитини до комплексної діяльності, спрямованої на оцінювання освітніх потреб, проєктування індивідуалізованої підтримки, професійну підтримку педагогів, організацію міжпрофесійної взаємодії та забезпечення узгодженості освітнього процесу.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування трансформації професійних функцій спеціального педагога в умовах розвитку інклюзивної освіти та визначення їх змістового наповнення в контексті забезпечення якості інклюзивного навчання. Дослідження здійснювалося в межах науково-дослідної роботи кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Професійний профіль спеціального педагога у контексті забезпечення якості інклюзивної освіти» (державний реєстраційний номер 0121U112869). Методологічну основу становили системний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. Використано методи аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення наукових джерел, професійних стандартів, нормативно-правових документів, а також результати емпіричного дослідження професійних компетентностей, труднощів і потреб педагогічних працівників у професійній підтримці.

Проведений у межах дослідження порівняльний аналіз зарубіжних професійних стандартів, профілів і моделей діяльності спеціального педагога засвідчив тенденцію до поступового розширення його професійного функціоналу. Поряд із безпосередньою педагогічною підтримкою учнів дедалі більшого значення набувають оцінювання освітніх потреб, індивідуалізація навчання, професійна підтримка педагогів, міжпрофесійна взаємодія та координація інклюзивного освітнього процесу. Водночас співвідношення цих напрямів діяльності залежить від організації освітньої системи, розподілу професійної відповідальності та місця спеціального педагога в системі підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

Узагальнення зарубіжного досвіду та результатів емпіричного дослідження української освітньої практики дало змогу обґрунтувати координаційно-педагогічну модель професійної діяльності спеціального педагога як найбільш відповідну сучасному етапу розвитку інклюзивної освіти в Україні. У структурі цієї моделі виокремлено чотири взаємопов'язані функціональні блоки: оцінювально-аналітичний, проєктувально-адаптаційний,

координаційно-лідерський і практико-педагогічний. Їх зміст відображає основні напрями функціональної трансформації професійної діяльності спеціального педагога.

Перший напрям пов'язаний із розширенням оцінювально-аналітичної складової професійної діяльності. Традиційно оцінювання у спеціально-педагогічній практиці спрямовувалося насамперед на визначення особливостей психофізичного розвитку дитини та виявлення труднощів, які потребують корекційно-розвиткового впливу. В умовах інклюзивного навчання його зміст доповнюється вивченням особливостей функціонування дитини в освітньому середовищі, визначенням її сильних сторін та освітніх потреб, аналізом бар'єрів, що перешкоджають участі в освітньому процесі, а також моніторингом динаміки навчання й розвитку. Особливого значення набуває здатність спеціального педагога оцінювати не лише індивідуальні характеристики учня, а й відповідність змісту, методів, форм організації навчання та умов освітнього середовища його потребам. Відтак оцінювально-аналітична складова набуває комплексного характеру та стає підґрунтям для обґрунтованого прийняття педагогічних рішень і коригування індивідуалізованої підтримки.

Другий напрям передбачає посилення проєктувально-адаптаційної складової професійної діяльності. Її зміст пов'язаний із переходом від визначення освітніх потреб учня до проєктування відповідних умов його навчання, розвитку та участі в освітньому процесі. У межах цього напряму спеціальний педагог бере участь у визначенні індивідуальних освітніх цілей, розробленні індивідуальної програми розвитку, плануванні підтримки, обґрунтуванні необхідних адаптацій і модифікацій змісту, методів та способів організації навчання. Принципового значення набуває орієнтація на забезпечення доступності освітнього процесу відповідно до актуальних можливостей і потреб учня, а не лише на подолання окремих труднощів його розвитку.

Третій напрям стосується актуалізації координаційно-лідерської складової професійної діяльності. Одним із важливих завдань спеціального педагога стає забезпечення узгодженості професійних дій учасників команди психолого-педагогічного супроводу, спрямованих на досягнення спільно визначених освітніх і розвиткових цілей учня. Зміст цього напряму охоплює організацію міжпрофесійної взаємодії, обмін інформацією щодо освітнього прогресу дитини, узгодження способів підтримки, участь у спільному аналізі труднощів та коригуванні індивідуальної програми розвитку. Важливою складовою координаційно-лідерської діяльності є консультативна й методична підтримка педагогів у доборі ефективних способів навчання, адаптації освітніх матеріалів та створенні умов для активної участі учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Водночас координаційно-лідерська діяльність не передбачає підміни адміністративних повноважень керівництва закладу освіти, а реалізується через професійне узгодження дій учасників команди та формування спільної відповідальності за результати підтримки.

Четвертий напрям характеризується переосмисленням змісту практико-педагогічної складової професійної діяльності. Зберігаючи значення безпосередньої спеціально-педагогічної підтримки учня, цей напрям передбачає її тісніший зв'язок із загальним освітнім процесом та індивідуально визначеними цілями навчання. На відміну від традиційної практики, за якої спеціально-педагогічна допомога переважно надається під час індивідуальних занять поза межами класу, важливого значення набуває безпосередня участь фахівця в реальних ситуаціях навчання. Практико-педагогічна діяльність може охоплювати підтримку учня під час уроків, проведення індивідуальних і групових занять, використання спеціальних стратегій навчання, формування необхідних умінь та участь у командному викладанні. При цьому результативність професійної діяльності спеціального педагога визначається не лише позитивною динамікою розвитку окремих умінь і навичок, а й

розширенням можливостей учня для самостійності, взаємодії та повноцінної участі у спільній освітній діяльності.

Відтак функціональна трансформація професійної діяльності спеціального педагога характеризується зміщенням акцентів від переважно індивідуалізованої фахової допомоги до комплексного забезпечення умов для навчання, розвитку та участі дитини в інклюзивному освітньому процесі. Важливою ознакою функціональної трансформації є також зміна характеру професійної відповідальності спеціального педагога. Вона пов'язується не лише з якістю безпосередньо наданої педагогічної допомоги, а й із результативністю індивідуалізованого освітнього процесу, узгодженістю визначених стратегій підтримки та їх відповідністю актуальним освітнім потребам учня. Це передбачає розширення професійної взаємодії спеціального педагога з іншими учасниками освітнього процесу та посилення його ролі в забезпеченні цілісності й наступності підтримки.

Отже, розвиток інклюзивної освіти зумовлює якісні зміни у функціональному змісті професійної діяльності спеціального педагога. Визначальними ознаками цих змін є розширення оцінювально-аналітичної діяльності, посилення проєктувально-адаптаційної та координаційно-лідерської складових, а також переосмислення практико-педагогічної діяльності в контексті забезпечення повноцінної участі учня в інклюзивному освітньому процесі. Взаємозв'язок зазначених функціональних складових забезпечує перехід від фрагментарного надання окремих видів підтримки до цілісної організації індивідуалізованого освітнього процесу. Обґрунтування цих змін створює теоретичне підґрунтя для розроблення професійного профілю спеціального педагога, визначення змісту його професійних компетентностей та вдосконалення підготовки фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В., Федоренко О. Ф., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. *Суспільство та національні інтереси,* 2024. №4 (4). С. 485-497.

2. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Тищенко Л. А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2023. Вип. 8. С. 148-156.

3. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Бабич Н. М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 22. С. 103-119.

Мартинюк Зоряна Степанівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНА МОДЕЛЬ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У тезах автор обґрунтовує визначальну роль індивідуальної траєкторії розвитку звуковимови та необхідність створення гнучкого інклюзивного освітнього середовища для дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР), а також розкриває особливості формування звуковимови в цієї категорії дітей. Фахівець має бачити й розуміти потреби дитини та створювати умови для гнучкого опанування рідної мови, щоб дитина могла засвоювати запропонований матеріал з урахуванням особливостей свого порушення.

У процесі створення індивідуальної моделі використано методи аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення матеріалу. Наголошено на

важливості ранньої діагностичної та корекційної роботи в межах комплексного супроводу. Обов'язковим є якомога раніше втручання в розвиток усного мовлення за наявності відповідних показань, а також проведення корекційної роботи з усунення порушень звукової сторони мовлення, що ґрунтується на ретельному логопедичному обстеженні. Ефективність логопедичної роботи тісно пов'язана з анатомічним і функціональним станом артикуляційного апарату. Нами створено авторську індивідуальну модель траєкторії розвитку звуковимови. Модель передбачає чотири взаємопов'язані етапи.

Етап І. Базова нейросенсомоторна підготовка. Мета етапу — створення функціональної основи для формування мовлення. Основні напрями роботи охоплюють сенсорну інтеграцію, зокрема тактильну стимуляцію, пропріоцептивні вправи та розвиток слухового сприймання.

Наступний напрям — розвиток загальної моторики, що передбачає виконання вправ на координацію рухів, міжпівкульних вправ і вправ на розвиток дрібної моторики. Важливим складником цього етапу є також формування регуляторних функцій, зокрема розвиток уваги та формування здатності до наслідування.

Етап ІІ. Формування передумов звуковимови. Мета етапу — розвиток базових мовленнєвих механізмів. Основні напрями роботи:

- розвиток артикуляційної моторики (артикуляційна гімнастика, вправи для язика та губ);
- розвиток мовленнєвого дихання (подовження видиху, керування силою повітряного струменя);
- розвиток слухового контролю (диференціація немовленнєвих звуків, розрізнення мовленнєвих звуків, розвиток фонематичного слуху).

Етап ІІІ. Формування та автоматизація звуковимови. Мета етапу — поступове оволодіння звуками відповідно до закономірностей онтогенезу. Передбачено таку послідовність роботи: голосні звуки, губні приголосні, , свистячі, шиплячі та сонорні звуки. Основними корекційними механізмами є

наслідування, візуальна підтримка, тактильні підказки, моторне програмування та сенсорне підкріплення. Очікуваний результат — правильна вимова звуків у складах, словах і фразах.

Етап IV. Комунікативна інтеграція. Мета етапу — перенесення сформованих навичок у процес спілкування. Основні напрями роботи: сюжетно-рольові ігри, розвиток діалогічного мовлення, спільна діяльність, розвиток емоційної виразності та моделювання мовленнєвих ситуацій повсякденного життя. Очікуваний результат — стабільне використання правильної звуковимови у спонтанному мовленні.

Індивідуальна модель траєкторії розвитку звуковимови в дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку передбачає первинну діагностику, створення індивідуального профілю, визначення сильних і слабких сторін, моніторинг кожні 8–12 тижнів, добір індивідуальної програми корекційного впливу, визначення короткострокових цілей, корекцію маршруту розвитку, досягнення цільових показників та оцінювання ефективності траєкторії. Запропонована індивідуальна модель допоможе фахівцеві визначити напрям роботи з дитиною, яка має затримку мовленнєвого розвитку. До критеріїв оцінювання ефективності траєкторії розвитку належать такі показники.

Мовленнєві:

- збільшення словникового запасу;
- поява нових звуків;
- зменшення кількості фонетичних помилок;
- поліпшення складової структури слова.

Сенсомоторні:

- поліпшення артикуляційної моторики;
- розвиток координації рухів;
- стабілізація дихання;
- поліпшення сенсорної інтеграції.

Психоемоційні:

- зростання мовленнєвої ініціативи;
- підвищення впевненості у спілкуванні;
- поліпшення емоційної саморегуляції.

Нейропсихологічні:

- поліпшення слухомовленнєвої пам'яті;
- розвиток навичок програмування та контролю діяльності;
- підвищення стійкості уваги;
- поліпшення міжпівкульної взаємодії.

Отже, індивідуальна траєкторія розвитку звуковимови в дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку — це динамічна система діагностичних, прогностичних і корекційно-розвиткових заходів, що забезпечує поетапне формування звуковимови шляхом комплексного впливу на мовленнєві, сенсомоторні, психоемоційні та нейропсихологічні механізми розвитку дитини з урахуванням її індивідуального профілю та потенціалу розвитку.

Список використаних джерел

1. Мартинюк З. С. *Сучасні критерії у створенні навчального посібника «Подолання труднощів письма» для дітей з особливими мовленнєвими потребами. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Вип. 13 / за ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К., 2025. С. 61-70. URL: Офіційний https: //lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747296/

2. Мартинюк З. С. *Стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами*. «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації». Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, 2024. С.268-273. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747296/

3. Мартинюк З.С. *Діти з ринолалією в інклюзивному просторі*/З.С. Мартинюк // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* / за ред. В.В. Засенка. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2021. Вип. 19. С 139-143 https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/192

4. Мартинюк З. С. «Рівні підтримки дітей із ринолалією в освітньому процесі» // Мартинюк З. С. //Особлива дитина: навчання і виховання: - К.:

«Педагогічна преса» 2022–№2 (106). С.65-72
https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/107

Медвідь Лілія Олександрівна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ МОВЛЕННЄВОЇ СИСТЕМИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Сучасна логопедія розглядає мовлення як складну функціональну систему, становлення якої передбачає взаємодію фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного та семантичного компонентів. Особливого значення в дошкільному віці набуває сформованість фонетико-фонематичної складової, оскільки саме вона забезпечує точність сприймання, розрізнення та відтворення звукової структури мовлення і створює передумови для подальшого оволодіння словниковим складом, граматичною будовою та писемним мовленням [1; 2]. У дітей із загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) недосконалість зазначеної ланки може проявлятися не лише у порушеннях звуковимови, а й у недостатній сформованості операцій фонематичного сприймання, диференціації, аналізу та синтезу [2; 3].

Проблема формування фонетико-фонематичної складової мовлення посідає важливе місце у вітчизняній логопедичній науці. Теоретичні положення щодо закономірностей становлення мовленнєвої системи та структури її порушень представлені у працях Є. Ф. Соботович, Ю. В. Рібцун, Л. І. Трофименко та інших дослідників.

Фонетико-фонематичні процеси не можуть розглядатися як сукупність ізольованих умінь, оскільки їх функціонування забезпечується взаємодією

слухового сприймання, артикуляційної моторики, мовленнєвої пам'яті, уваги та операцій розумової діяльності [2; 3]. У процесі нормального онтогенезу дитина поступово переходить від безпосереднього сприймання звукової характеристики мовлення до формування стійких фонематичних образів і свідомого оперування звуковою структурою слова [1]. Саме ця послідовність забезпечує можливість не лише правильно вимовляти окремі звуки, а й використовувати їх як функціональні одиниці мовної системи.

У дітей із ЗНМ зазначений процес може бути порушений на різних рівнях. Одним із поширених проявів є недостатня диференціація фонем, особливо акустично або артикуляційно близьких. Дитина може змішувати звуки у власному мовленні, недостатньо точно розрізняти їх на слух, припускатися помилок під час визначення звука у слові. Водночас труднощі можуть стосуватися не лише фонематичного розрізнення, а й формування цілісного звукового образу слова, що проявляється у пропусках, перестановках, замінах або спрощенні його складової структури [2; 3; 4].

Принциповим для організації логопедичного впливу є розмежування правильної звуковимови та сформованості фонематичних операцій. Оволодіння артикуляційним укладом окремого звука не гарантує його стійкого функціонування у мовленнєвій системі. Дитина може правильно відтворювати звук у спеціально створеній ситуації, однак продовжувати змішувати його з іншими фонемами під час самостійного мовлення або не розпізнавати відповідну опозицію на слух. Тому корекційна робота має бути спрямована не лише на постановку й автоматизацію звуків, а й на формування їх стійких фонематичних образів та здатності диференційовано використовувати їх у мовленнєвій діяльності [2; 3].

У структурі фонематичних процесів особливого значення набуває фонематичне сприймання, яке забезпечує виділення та розрізнення мовленнєвих звуків за суттєвими акустичними ознаками. На його основі формуються фонематичні уявлення — відносно стійкі образи звуків, що зберігаються у

мовленнєвій пам’яті та забезпечують упізнавання фонем у різних мовленнєвих позиціях.

Фонематичний аналіз являє собою складнішу форму оперування звуковою структурою мовлення та передбачає виділення звуків, визначення їх послідовності, кількості й позиції у слові. Фонематичний синтез, своєю чергою, забезпечує об’єднання послідовно заданих звукових елементів у цілісну мовленнєву одиницю. Недостатня сформованість цих операцій може проявлятися у труднощах визначення першого або останнього звука, встановлення його місця у слові, визначення кількості звуків, відтворення слова за окремими звуковими елементами [2; 3].

З огляду на це формування фонетико-фонематичних процесів доцільно організовувати як послідовну систему, у якій кожен наступний етап спирається на сформованість попереднього. Початковим компонентом такої системи є розвиток слухової уваги та здатності зосереджуватися на звукових характеристиках навколишнього й мовленнєвого середовища. Надалі здійснюється формування вміння розрізняти немовленнєві та мовленнєві звуки, упізнавати задану фонему, диференціювати близькі за звучанням звуки. Наступним кроком є формування фонематичних уявлень і поступове введення операцій аналізу та синтезу. Завершальним етапом має стати перенесення сформованих умінь у самостійне мовлення та комунікативні ситуації [2; 3; 4].

Важливою умовою ефективності такої системи є поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу. Формування фонематичної диференціації доцільно розпочинати з контрастних звуків і лише після досягнення достатньої стійкості навички переходити до диференціації фонем, близьких за акустичними або артикуляційними ознаками. Аналогічно у процесі фонематичного аналізу необхідно переходити від визначення наявності звука у слові до встановлення його позиції, кількісного та послідовного аналізу звукового складу [2; 3]. Така поетапність дозволяє уникати формального виконання завдань і забезпечує

поступове ускладнення операцій відповідно до мовленнєвих можливостей дитини.

Водночас фонетико-фонематична робота не повинна здійснюватися ізольовано від інших компонентів мовлення. Звуковий матеріал доцільно включати у завдання на збагачення словникового запасу, формування граматичних конструкцій та розвиток зв'язного мовлення. Поєднання роботи над звуковою стороною мовлення з іншими напрямами корекційного впливу відповідає системному підходу до подолання ЗНМ.

Окремого значення набуває робота зі складовою структурою слова. Її формування доцільно поєднувати з розвитком слухового сприймання, мовленнєвої пам'яті, ритмічної організації та здатності відтворювати послідовність мовленнєвих одиниць. Поступове ускладнення складової структури — від простих двоскладових слів до багатоскладових конструкцій і слів зі збігом приголосних — має здійснюватися з урахуванням актуальних можливостей дитини. Це дозволяє розглядати роботу над складовою структурою не як механічне повторення слів, а як складову загальної системи формування звукової організації мовлення.

Особливого значення набуває диференційований підхід, оскільки діти із ЗНМ характеризуються різним співвідношенням сформованих і недостатньо сформованих мовленнєвих операцій. Відтак визначення змісту корекційної роботи має ґрунтуватися не лише на фіксації неправильної звуковимови, а на комплексному аналізі того, наскільки дитина розрізняє відповідні фонеми, утримує їх у мовленнєвій пам'яті, використовує під час аналізу звукової структури слова та переносить сформовані вміння у спонтанне мовлення. Така діагностично обґрунтована позиція дозволяє точніше визначати актуальні та перспективні завдання корекційного впливу.

Отже, формування фонетико-фонематичних процесів у дошкільників із ЗНМ доцільно розглядати як системний процес, спрямований на становлення взаємопов'язаних операцій слухового сприймання, фонематичної диференціації,

формування фонематичних уявлень, аналізу та синтезу звукової структури слова. Корекційна робота має виходити за межі постановки й автоматизації окремих звуків та передбачати їх включення у цілісну мовленнєву систему. Поєднання фонетико-фонематичних завдань із розвитком лексико-граматичної та комунікативної складових мовлення, поступове ускладнення матеріалу й диференційований добір корекційних засобів створюють умови для формування не лише правильної звуковимови, а й функціонально повноцінного використання звукової системи мови у мовленнєвій діяльності дитини [2; 3; 4].

Список використаних джерел

1. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 2–4.
2. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Логопед*. 2011. № 8 (8). С. 4–11.
3. Рібцун, Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Кафедра, 2013. – 284 с. ISBN 978-966-2705-32-4
4. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2013. 107 с.

Мінчева Ольга Андріївна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ’ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, що реалізуються в ситуації динамічної трансформації соціокультурного простору та зростання

уваги до питань ментального здоров'я особистості, набуває особливої актуальності запровадження заходів із забезпечення емоційного комфорту, захищеності та довіри до дорослих у дітей раннього віку. Окреслений вектор є передумовою розуміння особливостей психічного розвитку дитини, формування первинної автономії, дослідницької активності та позитивної взаємодії з навколишнім світом як передумов забезпечення психоемоційного благополуччя.

Важливого значення ці завдання набувають саме в період раннього дитинства, що характеризується інтенсивним розвитком сенсорних систем; рухової, емоційної, мовленнєвої та пізнавальної сфер. Саме упродовж перших трьох років життя формуються важливі передумови, що забезпечують подальше індивідуальне становлення та психологічні особливості соціальної взаємодії, освоєння навколишнього світу підростаючою особистістю. Відповідно, організація розвивального середовища для дітей раннього віку потребує сприяння задоволенню не лише фізичних та пізнавальних потреб, але й потреби у відчутті емоційної захищеності, стабільності та передбачуваності взаємодії із соціальним оточенням [3].

Нормативні вимоги та концептуальні положення у сфері дошкільної освіти розглядаються як підґрунтя для формування такого середовища, яке поєднує фізичну безпеку, доступність предметів та матеріалів, наявність емоційної підтримки та можливості для самостійної активності, пізнавальної діяльності дитини з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей.

Зокрема, Закон України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 року № 3788-IX [2] визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування системи дошкільної освіти, орієнтованої на цілісний і всебічний розвиток дитини шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей. Закон передбачає врахування індивідуальних особливостей, освітніх потреб і можливостей кожної дитини, що створює нормативне підґрунтя для індивідуалізації освітнього середовища та забезпечення доступних умов розвитку [2].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розвивальне середовище розглядають як складну багатокомпонентну систему, що охоплює просторово-предметні, соціальні, організаційні, психолого-педагогічні та санітарно-гігієнічні умови розвитку дитини [1]. Його зміст не обмежується облаштуванням приміщення, розташуванням меблів та добором дидактичних матеріалів. Не меншого значення набувають характер взаємодії дорослого з дитиною, можливості самостійного вибору діяльності, доступність ігрових матеріалів, передбачуваність повсякденних ситуацій та емоційний клімат взаємодії зі значущим дорослим та однолітками.

Для дітей раннього віку розвивальне середовище має особливе значення, оскільки значна частина їхнього досвіду формується в процесі безпосередньої сенсорної, рухової та предметно-практичної діяльності. Можливість самостійно наближатися до предметів, досліджувати їхні властивості, переміщатися в просторі й повторювати певні дії сприяє розвитку пізнавальної активності та поступовому усвідомленню дитиною власних можливостей [1]. Водночас надмірна кількість стимулів, непередбачувані зміни, обмеження рухової активності або відсутність підтримки дорослого можуть ускладнювати адаптацію до нового середовища та посилювати емоційне напруження.

У цьому контексті доцільно розмежовувати об’єктивну безпеку середовища та суб’єктивне відчуття безпеки. Об’єктивна безпека передбачає відповідність фізичних умов установленим вимогам, відсутність небезпечних предметів і чинників, належну організацію простору та дотримання санітарно-гігієнічних норм. Водночас суб’єктивне відчуття безпеки відображає індивідуальне переживання захищеності, комфорту й передбачуваності ситуації. І хоча обидві зазначені характеристики взаємопов’язані, проте вони не тотожні: фізично безпечний простір не завжди сприймається дитиною як знайомий та психологічно комфортний, оскільки залежить від попереднього досвіду дитини, особливостей її темпераменту, сенсорної чутливості, характеру прив’язаності до значущих дорослих і способів реагування на нові ситуації [3]. Тому оцінювання

безпеки середовища має враховувати не лише його безпосередні фізичні характеристики, але й поведінкові патерни дитини: готовність до дослідження простору, встановлення контакту з дорослим, залученість до діяльності.

Важливим принципом проєктування такого середовища є створення доступного, зрозумілого та функціонального простору, яким можуть користуватися діти з різними руховими, сенсорними, комунікативними й пізнавальними особливостями [4]. Реалізація цього принципу сприяє зменшенню зайвих бар'єрів, розширенню можливостей участі в діяльності та підтриманню індивідуального темпу освоєння середовища.

Для дитини раннього віку вихователь або інший значущий дорослий виконує функцію джерела підтримки, допомагаючи орієнтуватися в нових ситуаціях, долати тривогу та поступово розширювати межі самостійної активності. Чуйне реагування на сигнали дитини, послідовність поведінки фахівця, передбачуваність щоденних ритуалів та поважне ставлення до індивідуального темпу адаптації в сукупності створюють передумови для формування довіри до середовища.

Не менш важливим є предметно-просторовий компонент, зокрема: розміщення обладнання відповідно до вікових можливостей, доступність іграшок, чітке функціональне зонування, наявність місця для рухової активності та спокійного відпочинку допомагають дитині поступово освоювати простір.

Водночас середовище має залишатися гнучким і передбачати можливість адаптації до індивідуальних потреб дітей. Тому з метою попередження сенсорного перевантаження доцільно передбачати зони для сенсорного дослідження, маніпуляцій із предметами, руху, спільної гри та короткочасного усамітнення за потреби.

Отже, суб'єктивне відчуття безпеки дітей раннього віку формується внаслідок взаємодії фізичних характеристик простору, соціально-емоційних умов і попереднього досвіду дитини. Ефективне розвивальне середовище має не лише відповідати вимогам фізичної безпеки, а й забезпечувати передбачуваність,

емоційну підтримку, доступність діяльності та можливість поступового самостійного дослідження, а комплексне врахування зазначених умов створює передумови для емоційного комфорту, активності та гармонійного розвитку дитини раннього віку з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей.

Список використаних джерел

1. Голубюк Ю. Створення безпечного психологічного середовища як інтегрованого компонента інклюзивного освітнього простору в закладі дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка.* 2026. Т. 126, № 2. С. 49–54. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2026-126-2-49-54.

2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 р. № 3788-IX. URL.: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 16.10.2026)

3. Літіченко О., Коваленко О. Сучасний погляд на розвивальне середовище для дітей раннього і дошкільного віку. *Грааль науки.* 2023. № 34. С. 317–322. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.69.

4. Тонне О. Психологічна безпека особистості як умова створення інклюзивного освітнього середовища. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 9. С. 55–62. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i9-008

Міронова Вікторія Михайлівна,
доктор філософії в галузі психології,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ВІД РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ДО МОНІТОРИНГУ РЕЗУЛЬТАТІВ

Анотація. У тезах проаналізовано сучасні напрями використання штучного інтелекту (ШІ), машинного навчання, комп’ютерного зору та цифрового фенотипування у системі раннього виявлення й раннього втручання для дітей з аутизмом. Показано, що найбільш сформованою сферою

застосування ШІ нині є об'єктивізація скринінгу та кількісне вимірювання поведінкових ознак. Водночас цифрові технології розширюють можливості дистанційного навчання і коучингу батьків, а автоматизований аналіз відеоданих створює передумови для моніторингу динаміки поведінки та якості взаємодії «дитина–дорослий». На основі аналізу сучасних досліджень запропоновано розглядати ШІ як технологічний компонент інтегрованого циклу підтримки професійних рішень: раннє виявлення – комплексне оцінювання – визначення індивідуальних цілей – доказове втручання – цифрова підтримка реалізації – моніторинг результатів і fidelity – корекція індивідуальної програми. Окремо окреслено можливості адаптації гібридних цифрових моделей до українських умов, де безпекові обмеження, вимушене переміщення та територіальні бар'єри можуть порушувати безперервність доступу до раннього втручання.

Ключові слова: штучний інтелект; аутизм; раннє втручання; цифрове фенотипування; ESDM; NDBI; комп'ютерний зір; моніторинг результатів.

Viktoriia Mironova,
PhD in Psychology,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY INTERVENTION FOR AUTISTIC CHILDREN: FROM EARLY DETECTION TO OUTCOME MONITORING

Abstract. The paper analyzes current applications of artificial intelligence (AI), machine learning, computer vision, and digital phenotyping in early detection and early intervention for autistic children. Evidence indicates that the most developed current application of AI is the objectification of screening and quantitative measurement of behavioral features. Digital technologies also expand opportunities for remote parent training and coaching, while automated video analysis creates prerequisites for monitoring behavioral change and caregiver–child interaction. Based on current evidence, AI is conceptualized as a technological component of an integrated human-in-the-loop decision-support cycle: early detection, comprehensive assessment,

individualized goal setting, evidence-based intervention, digitally supported implementation, monitoring of child outcomes and intervention fidelity, and subsequent adjustment of the individualized program. Particular attention is paid to the potential adaptation of hybrid digital models to the Ukrainian context, where security constraints, forced displacement, and territorial barriers may disrupt continuity of access to early intervention.

Keywords: artificial intelligence; autism; early intervention; digital phenotyping; Early Start Denver Model; NDBI; computer vision; outcome monitoring.

Вступ. Раннє виявлення особливостей розвитку та своєчасний доступ до доказово обґрунтованої допомоги є ключовими передумовами підтримки розвитку дітей з аутизмом. Водночас традиційні скринінгові процедури значною мірою спираються на опитування батьків і клінічне спостереження, що може обмежувати їх масштабованість, доступність та об'єктивність. Розвиток ШІ, машинного навчання, комп'ютерного зору і мобільних технологій формує новий напрям – кількісне вимірювання поведінки за цифровими даними. G. Dawson і G. Sapiro визначили цифрові поведінкові вимірювання як перспективний шлях доповнення традиційних методів виявлення й оцінювання аутизму [1]. Водночас огляди цифрових біомаркерів наголошують на неоднорідності методів валідації та необхідності обережного перенесення результатів у реальну практику [2].

Для системи раннього втручання принципово важливо розглядати цифрові технології не тільки в контексті скринінгу. Раннє виявлення має переходити у комплексне оцінювання, визначення індивідуальних цілей, реалізацію доказового втручання та регулярний аналіз динаміки. Мета дослідження – проаналізувати сучасні напрями використання ШІ та цифрових технологій у системі раннього втручання для дітей з аутизмом і обґрунтувати можливості їх інтеграції у послідовний цикл «раннє виявлення – оцінювання – доказове втручання – моніторинг результатів – корекція індивідуальної програми».

Для України ця проблематика має додаткову практичну вагу в умовах повномасштабної війни. Вимушене переміщення родин, безпекові обмеження,

повітряні тривоги, територіальна віддаленість і порушення звичних маршрутів отримання допомоги можуть переривати раннє втручання. Український досвід уже демонструє життєздатність дистанційного супроводу: UNICEF описує продовження роботи фахівця раннього втручання з родиною через Zoom і мобільний телефон під час обстрілів та після вимушеного переїзду [13]. Тому цифрові технології доцільно розглядати також як інструмент підтримання безперервності допомоги, коли регулярні очні зустрічі тимчасово неможливі.

Методи і підходи дослідження. Здійснено цільовий наративний огляд сучасних наукових публікацій із пріоритетом рецензованих досліджень 2019–2026 рр. Пошук і верифікацію джерел проведено за матеріалами PubMed/PMC та вебресурсами наукових видавництв. Використовувалися комбінації ключових понять: autism, early intervention, artificial intelligence, machine learning, computer vision, digital phenotyping, digital biomarkers, outcome monitoring, Early Start Denver Model, NDBI, parent-mediated intervention, telehealth, fidelity. До аналітичного ядра включали дослідження, які характеризують: 1) цифрові поведінкові маркери та AI-assisted screening; 2) доказову базу ESDM/NDBI; 3) цифрову та дистанційну реалізацію parent-mediated intervention; 4) автоматизований аналіз взаємодії «дитина–дорослий»; 5) можливості цифрового моніторингу результатів. Застосовано аналіз, порівняння, систематизацію та концептуальне узагальнення результатів.

Основні результати. Найбільш розробленим напрямом використання ШІ при аутизмі є раннє виявлення на основі цифрових поведінкових даних. У дослідженні S. Perochon та співавт. застосунок SenseToKnow, який використовує камеру мобільного пристрою, комп’ютерний зір і машинне навчання для кількісної оцінки комплексу поведінкових ознак, був перевірений у 475 дітей віком 17-36 місяців. Він продемонстрував високу точність виявлення ознак аутизму у дітей раннього віку [3]. Подальше дослідження підтвердило можливість його дистанційного використання батьками на власних мобільних пристроях зі збереженням високих показників точності скринінгу [4]. Отже,

цифрове фенотипування дозволяє перейти від оцінювання одиничної ознаки до інтеграції множинних кількісних характеристик: соціальної уваги, реакції на ім'я, рухів голови, мімічної динаміки, моргання та візуально-моторної поведінки.

Для українських умов можливість отримувати стандартизовані кількісні поведінкові показники за допомогою звичайного мобільного пристрою є особливо перспективною. За умови попередньої культурно-мовної адаптації та валідації подібні інструменти могли б стати складовою гібридної моделі: батьки виконують стандартизовані завдання з дитиною вдома, цифрові дані передаються фахівцеві, а їх інтерпретація та рішення щодо подальшого оцінювання залишаються професійною відповідальністю спеціаліста. Це потенційно може скорочувати залежність від фізичної доступності вузькопрофільного фахівця та підтримувати спостереження за дитиною під час вимушених перерв в очній роботі.

Важливим є поступовий вихід цифрового фенотипування за межі первинного скринінгу. Дослідження 2025 р. підтвердило зв'язок окремих цифрових показників SenseToKnow з характеристиками адаптивного та соціального функціонування дітей з аутизмом [5]. Це свідчить про потенціал цифрових маркерів для моніторингу індивідуальної динаміки, хоча їх використання для оцінювання ефективності втручання потребує подальшої валідації.

Раннє виявлення набуває практичного значення лише за умови переходу до своєчасного доказового втручання. Одним із NDBI для дітей раннього віку є Early Start Denver Model (ESDM). Метааналізи підтверджують позитивний вплив ESDM передусім на когнітивний і мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом [7; 8]. Водночас неоднорідність результатів актуалізує необхідність моніторингу індивідуальної відповіді дитини на втручання.

Цифрові технології можуть підтримувати і сам процес реалізації втручання. Телепрактика та онлайн-навчання батьків у межах P-ESDM

продемонстрували можливість підвищення точності використання батьками стратегій втручання та задоволеності навчанням [9]. Ресурс Help Is in Your Hands містить онлайн-модулі з ключовими ESDM/NDBI-стратегіями та використовується у моделях дистанційного навчання фахівців і батьків [10]. Водночас систематичний огляд parent-mediated NDBI показав, що більшість батьків покращують fidelity використання стратегій, проте досягнення встановленого критерію fidelity є неоднорідним, а якість доказів різниться між дослідженнями [11].

У реаліях України цей напрям може мати безпосереднє практичне застосування. За неможливості регулярних очних зустрічей фахівець може дистанційно допомагати родині визначати функціональні цілі, демонструвати стратегії взаємодії, аналізувати короткі відеофрагменти повсякденних рутин та надавати зворотний зв’язок, а батьки – інтегрувати рекомендовані стратегії у гру, годування, одягання, прогулянку та інші природні ситуації. Такий формат відповідає родиноцентрованій логіці раннього втручання, яку розвивають в Україні [14], і може бути особливо важливим для переміщених родин, мешканців віддалених та прифронтових громад або в періоди тимчасового обмеження доступу до очних послуг.

Особливо перспективним для раннього втручання є автоматизований аналіз відео взаємодії. D. Isaev та співавт. продемонстрували можливість використання комп’ютерного зору для мікроаналізу взаємодії «дитина-дорослий», зокрема поведінкових ініціатив дитини та контингентної відповіді дорослого [12]. Автори розглядають такий підхід як перспективний для автоматизованої характеристики caregiver responsiveness, оцінювання та outcome monitoring. Для NDBI це відкриває можливість у майбутньому кількісно аналізувати як результати розвитку дитини, так і окремі характеристики процесу взаємодії та відповідність реалізації стратегій.

Українські дослідження також поступово формують наукове підґрунтя для відповідального використання ШІ у спеціальній та інклюзивній освіті. L.

Potapiuk та A. Sasiuk, аналізуючи інтеграцію ШІ в українське інклюзивне освітнє середовище, наголошують на необхідності перевіряти змістову точність, вікову відповідність, педагогічну доцільність і культурно-соціальну придатність цифрових рішень [15]. Емпіричне дослідження S. Levsha та N. Pakhomova 2026 р. за участю 138 здобувачів освіти і практикуючих фахівців спеціальної освіти засвідчило активне використання генеративного ШІ переважно для базових професійних завдань, водночас досвід створення спеціалізованих AI-інструментів залишається обмеженим; автори визначають професійну перевірку результатів, мінімізацію використання персональних даних і збереження вирішальної ролі фахівця як ключові запобіжники [16]. Окремо в українському медичному науковому дискурсі вже порушується питання використання ШІ для ранньої діагностики аутизму [17], однак знайдені публікації мають переважно оглядовий характер і не підтверджують наявності валідованої в Україні системи цифрового скринінгу РАС.

Узагальнення результатів дозволяє запропонувати інтегровану модель використання цифрових технологій у ранньому втручанні: раннє виявлення → комплексне клінічне і психолого-педагогічне оцінювання → формування індивідуального профілю розвитку → визначення цілей доказового втручання → реалізація стратегій фахівцями й батьками у природному середовищі → цифровий моніторинг поведінкової динаміки та fidelity → професійна інтерпретація даних і корекція програми. У такій моделі ШІ виконує функцію підтримки професійного рішення, а не його автономної заміни.

Висновок. Сучасні дослідження підтверджують найбільшу готовність технологій ШІ до практичного застосування у сфері цифрового скринінгу та кількісного вимірювання поведінкових ознак аутизму. Одночасно накопичуються дані щодо цифрового супроводу parent-mediated NDBI та автоматизованого аналізу діадичної взаємодії. Тому перспективною є саме побудова human-in-the-loop моделі, у якій стандартизоване оцінювання, професійне спостереження, дані родини та цифрові поведінкові показники

взаємодоповнюють одне одного, а не просто ізольована технологізація окремих процедур. Рішення щодо цілей, змісту та корекції втручання мають залишатися у сфері професійної відповідальності фахівця.

Перспективи. Подальші дослідження мають бути спрямовані на валідизацію цифрових маркерів як показників змін у процесі втручання; перевірку їх чутливості до індивідуальної динаміки; розроблення надійних способів автоматизованого оцінювання окремих компонентів fidelity NDBI; інтеграцію цифрових показників зі стандартизованим психолого-педагогічним оцінюванням. Для України окремим перспективним напрямом є розроблення й апробація гібридних моделей раннього втручання, котрі поєднують очну роботу, дистанційний супровід родини, цифровий коучинг батьків та валідовані засоби оцінювання і моніторингу. Такі моделі потенційно можуть підтримувати безперервність допомоги під час повітряних тривог, вимушеного переміщення, тимчасової недоступності очних послуг або територіальної віддаленості від спеціалізованих центрів. Перенесення міжнародних інструментів в український контекст потребує окремої культурно-мовної адаптації та валідації, дослідження прийнятності для родин і фахівців, доступності пристроїв та інтернет-зв’язку, захисту персональних і відеоданих, алгоритмічної справедливості та прозорого розмежування відповідальності між алгоритмом і фахівцем. Стратегічним напрямом є перехід від оцінювання загальної ефективності втручання до визначення стратегій, найбільш результативних для конкретної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, умов реалізації втручання та етапу розвитку.

Список використаних джерел

1. Dawson, G., & Sapiro, G. (2019). Potential for digital behavioral measurement tools to transform the detection and diagnosis of autism spectrum disorder. JAMA Pediatrics, 173(4), 305–306. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5269

2. Ponzo, S., May, M., Tamayo-Elizalde, M., Bailey, K., Shand, A. J., Bamford, R., Multmeier, J., Griessel, I., Szulyovszky, B., Blakey, W., Valentine, S., &

Plans, D. (2023). App characteristics and accuracy metrics of available digital biomarkers for autism: Scoping review. JMIR mHealth and uHealth, 11, e52377. https://doi.org/10.2196/52377

3. Perochon, S., Di Martino, J. M., Carpenter, K. L. H., Compton, S., Davis, N., Eichner, B., Espinosa, S., Franz, L., Krishnappa Babu, P. R., Sapiro, G., & Dawson, G. (2023). Early detection of autism using digital behavioral phenotyping. Nature Medicine, 29, 2489–2497. https://doi.org/10.1038/s41591-023-02574-3

4. Krishnappa Babu, P. R., Di Martino, J. M., Aiello, R., Eichner, B., Espinosa, S., Green, J., Howard, J., Perochon, S., Spanos, M., Vermeer, S., Dawson, G., & Sapiro, G. (2024). Validation of a mobile app for remote autism screening in toddlers. NEJM AI, 1(10). https://doi.org/10.1056/AIcs2400510

5. Aikat, V., Carpenter, K. L. H., Krishnappa Babu, P. R., Di Martino, J. M., Espinosa, S., Compton, S., Davis, N., Franz, L., Spanos, M., Sapiro, G., & Dawson, G. (2025). Autism digital phenotyping in preschool- and school-age children. Autism Research, 18(6), 1217–1233. https://doi.org/10.1002/aur.70032

6. Engelhard, M. M., Henao, R., Berchuck, S. I., Chen, J., Eichner, B., Herkert, D., Kollins, S. H., Olson, A., Perrin, E. M., Rogers, U., Sullivan, C., Zhu, Y., Sapiro, G., & Dawson, G. (2023). Predictive value of early autism detection models based on electronic health record data collected before age 1 year. JAMA Network Open, 6(2), e2254303. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.54303

7. Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnoska, S. F., & Rogers, S. J. (2020). The effects of the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. Brain Sciences, 10(6), 368. https://doi.org/10.3390/brainsci10060368

8. Wang, Z., Loh, S. C., Tian, J., & Chen, Q. J. (2022). A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder. International Journal of Developmental Disabilities, 68(5), 587–597. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1870419

9. Vismara, L. A., McCormick, C. E. B., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33(2), 67–79. https://doi.org/10.1177/1088357616651064

10. Rogers, S. J., Stahmer, A., Talbott, M., Young, G., Fuller, E., Pellecchia, M., Barber, A., & Griffith, E. (2022). Feasibility of delivering parent-implemented NDBI interventions in low-resource regions: A pilot randomized controlled study. Journal of Neurodevelopmental Disorders, 14(1), 3. https://doi.org/10.1186/s11689-021-09410-0

11. van Noorden, L., Gardiner, S., & Waddington, H. (2026). Parent-mediated naturalistic developmental behavioral interventions for young autistic children: A systematic literature review of single-case research. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 13, 321–336. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00439-0

12. Isaev, D. Y., Sabatos-DeVito, M., Di Martino, J. M., Carpenter, K., Aiello, R., Compton, S., Davis, N., Franz, L., Sullivan, C., Dawson, G., & Sapiro, G. (2024). Computer vision analysis of caregiver–child interactions in children with neurodevelopmental disorders: A preliminary report. Journal of Autism and Developmental Disorders, 54(6), 2286–2297. https://doi.org/10.1007/s10803-023-05973-0

13. UNICEF. (2023, October 23). Childhood support services are source of strength in Ukraine. UNICEF Ukraine. https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/childhood-support-services-are-source-of-strength

14. UNICEF. (n.d.). Раннє втручання: Міждисциплінарна допомога сім'ям з дітьми раннього віку. UNICEF Україна. https://www.unicef.org/ukraine/child-protection/early-intervention

15. Potapiuk, L., & Sasiuk, A. (2024). Integrating artificial intelligence as an advanced learning tool into Ukrainian inclusive educational environment. Educological Discourse, 47(4), 35–43. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.4.4

16. Levsha, S., & Pakhomova, N. (2026). Digital readiness for the use of AI tools in the professional practice of special education professionals. Information Technologies and Learning Tools, 113(3), 70–89. https://doi.org/10.33407/itlt.v113i3.6657

17. Черненко, Л. М., Каплун, К. О., & Махарія, Д. Г. (2025). Застосування штучного інтелекту для ранньої діагностики аутизму. У Матеріали науково-практичної конференції молодих вчених за участю міжнародних спеціалістів «Харків. Інновації у медицині: сучасні виклики та розвиток науки молодими вченими в умовах військового часу» (15–16 травня 2025 р.). Харківський національний медичний університет.

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

МІЖМОВНІ КОНТАКТИ УКРАЇНСЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВ

Співіснування та взаємодія української словесної (УСМ) та української жестової мов (УЖМ) у єдиному комунікативному просторі становлять складне міждисциплінарне явище, що охоплює лінгвістичний, соціокультурний та освітній виміри. У процесі дослідження фундаментальної теми «Методологічні засади вивчення жестового мовознавства» відділу української жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України було з'ясовано, що міжмовні контакти не обмежуються виключно мовною матерією, а підпорядковані комплексу екстралінгвістичних чинників: історико-географічних, суспільно-політичних, культурних, поширення жестомовного перекладу, соціально-економічних, психологічних, демографічних та реалій функціонування в умовах воєнного стану.

Мета дослідження полягає у теоретичному узагальненні та розкритті сутності міжмовних контактів УСМ та УЖМ як міжмодальної системної взаємодії в контексті сучасних освітніх моделей і соціокультурних потреб носіїв.

Мовні контакти є надзвичайно складним і багатоступеневим процесом, тісно пов’язаним із розвитком суспільства [1, с. 89]. Контактування УСМ та УЖМ слід визначати як системну міжмодальну взаємодію двох мов різної модальності (аудіо-вербальної та візуально-жестової), що зумовлена спілкуванням їхніх носіїв у спільному соціокультурному просторі та реалізується у взаємовпливах мовних структур, комунікативних практик і мовних ідеологій [1, с. 89].

Ключовим простором практичного розгортання міжмовних контактів залишається освітнє середовище, де зміна концептуальних парадигм (від оралізму й тотальної комунікації до білінгвізму) традиційно регламентувала ступінь нормативності та поширеності жестової мови [1, с. 81–83]. Упровадження білінгвальних підходів розглядається як фундаментальний інструмент збереження мови лінгвістичної меншини: органічна двомовність дає змогу розмежувати автономні системи двох мов, уникнути асимілятивного тиску словесної мови та гармонізувати міжмовні нашарування [2, с. 25–26].

Водночас характер взаємодії детермінується суб’єктами комунікації. Освітні потреби глухих здобувачів виступають вагомими соціокультурними детермінантами, що трансформують статус жестової мови від допоміжного інструменту до повноправного медіума пізнавальної діяльності в контакті з державною словесною мовою [3].

Фундамент для безконфліктної міжмовної взаємодії закладається ще в ранньому онтогенезі [4, с. 96]. Створення доступного мовного середовища для дошкільників ставить виклики щодо раннього входу дитини в бімодальний комунікативний простір, де координація візуально-просторового та звукового сприйняття мінімізує негативну інтерференцію й формує природну міжмовну компетентність [4, с. 100–102].

Таким чином, контакти української словесної та української жестової мов постають як цілісна міжмодальна динамічна система, що функціонує під впливом комплексу екстралінгвістичних та інтралінгвістичних факторів. Повноцінна міжмовна гармонізація досягається через упровадження науково обґрунтованих моделей білінгвальної освіти, врахування соціокультурних запитів спільноти глухих та забезпечення доступного і безбар'єрного мовного середовища з раннього дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Біланова О., Іващенко Л., Кульбіда С. Екстралінгвістичні чинники мовних контактів української жестової мови. Освіта осіб з особливими

потребами: шляхи розбудови. 2026. Вип. 1 (28). С. 81–101. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.315

2. Іванюшева Н. В., Кульбіда С. В. Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4. С. 25–32. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711820

3. Міськов Г. Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 24 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579/

4. Малинович Л., Кульбіда С., Міськов Г. Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. Особлива дитина: навчання і виховання. 2023. Т. 112, № 4. С. 95–118. https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158

Москалець Тетяна Геннадіївна,

Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 2»

Харківської обласної ради,

Харків, Україна

ВІЗУАЛЬНА ПІДТРИМКА ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасна спеціальна освіта орієнтована на створення таких умов навчання, за яких освітній процес максимально буде враховувати індивідуальні потреби, можливості та труднощі кожної дитини. Особливого значення це набуває в умовах дистанційної освіти, коли педагог має забезпечити доступність навчального матеріалу без безпосередньої постійної присутності поруч із учнем.

Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дистанційний формат може створювати додаткові труднощі: складність сприймання тривалих словесних інструкцій, труднощі концентрації та утримання уваги, необхідність багаторазового повторення, різний темп виконання завдань, швидка

втомлюваність, потреба в допомозі дорослого. Водночас цифрове середовище відкриває можливості для використання різноманітних засобів візуальної підтримки та індивідуалізації навчання.

Відповідно до законодавства України, організація освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами передбачає врахування їхніх індивідуальних потреб і можливостей, адаптації модифікації змісту навчальних програм та використання відповідних методів та засобів підтримки учнів. У цьому контексті особливого значення набуває пошук доступних педагогічних інструментів, які дають змогу адаптувати спосіб подання інформації без втрати основного змісту навчального матеріалу.

Одним із таких засобів є візуальна підтримка. Її можна визначити як цілеспрямоване використання наочних матеріалів (зображень, фотографій, піктограм, символів, схем, таблиць, алгоритмів, карток-підказок та інших візуальних засобів) для полегшення сприймання, розуміння, запам’ятовування та відтворення навчальної інформації.

Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку візуальна опора допомагає зробити навчальну інформацію більш конкретною та структурованою. Особливо важливо це під час роботи з поняттями, які складно зрозуміти лише на основі словесного пояснення. Поєднання слова, зображення та дії дає змогу створити додаткову опору для розуміння та запам’ятовування.

Візуальна підтримка може виконувати інформаційну, організаційну, навчальну, корекційно-розвиткову та комунікативну функції. Зокрема, візуальний алгоритм може допомагати дитині виконувати завдання послідовно; піктограма – зрозуміти коротку інструкцію; схема – встановити зв’язки між поняттями; картка-підказка – пригадати спосіб виконання дії.

Особливого значення набуває індивідуалізація рівня візуальної підтримки. Для одного учня достатньо словесної інструкції та одного зображення, іншому необхідна серія картинок, третій потребує детального покрокового алгоритму.

Таким чином, одна навчальна мета може реалізовуватися за допомогою різних за складністю та обсягом візуальних опор.

У практиці дистанційного навчання доцільно використовувати також мнемотаблиці. Вони дають можливість представити текстову інформацію у вигляді послідовності простих, зрозумілих дитині образів. Наприклад, під час заучування вірша кожен рядок може бути пов'язаний із відповідним зображенням або символом. Спочатку дитина відтворює текст із постійною опорою на зображення, згодом – із частковою опорою, а надалі намагається відтворити його самостійно. У процесі створення таких матеріалів можливим є використання сучасних інструментів штучного інтелекту. Зокрема, ШІ може допомогти педагогу швидше створити візуальну основу для мнемотаблиці, підібрати образи до змісту тексту, сформувати варіанти ілюстрацій або адаптувати матеріал до певної тематики. У практичній роботі важливо, щоб остаточний матеріал не використовувався автоматично: педагог перевіряє зміст, зрозумілість зображень, відповідність віковим та індивідуальним можливостям учнів і за потреби редагує його.

Мнемотаблиця до вірша К. Перелісної «Галюся»

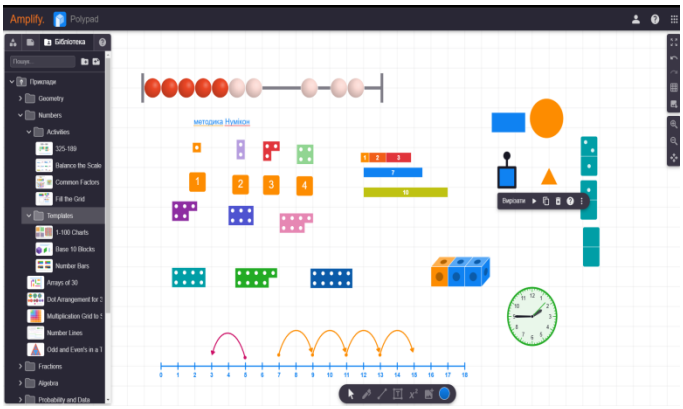


Таким чином, штучний інтелект у цьому випадку виступає не заміною педагогічної діяльності, а інструментом, який може скоротити технічний час підготовки матеріалів і розширити можливості педагога щодо створення індивідуалізованих візуальних засобів.

Використання цифрових інструментів у дистанційному навчанні дає змогу не лише урізноманітнювати подання навчального матеріалу, а й адаптувати його до можливостей конкретного учня. У практичній роботі доцільно поєднувати різні цифрові ресурси залежно від навчальної мети, рівня сформованості навичок та потреби дитини у візуальній, предметній чи додатковій організаційній підтримці.

Для створення навчальних візуальних матеріалів, презентацій, карток та схем використовується онлайн-платформа Canva для навчання. Цей інструмент дозволяє адаптувати матеріали відповідно до змісту уроку та індивідуальних можливостей учнів: добирати релевантні зображення, оптимізувати обсяг тексту, акцентувати увагу на ключовій інформації, а також конструювати послідовності дій та візуальні підказки.

Для організації тренувальних вправ і повторення навчального матеріалу



використовуються Wordwall та LearningApps. За їх допомогою можна створювати завдання на встановлення відповідностей, сортування, вибір правильної відповіді, роботу із зображеннями та інші інтерактивні вправи. Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку це дає можливість багаторазово повторювати матеріал у доступній формі, поступово змінюючи складність завдання.

Під час навчання математики корисним є Polypad – Virtual Manipulatives, який дає можливість працювати з віртуальними математичними об’єктами. Такий формат дозволяє поєднувати пояснення з практичною дією: дитина може переміщувати, групувати, порівнювати та моделювати об’єкти, що особливо важливо під час формування початкових математичних уявлень. Для організації інтерактивної взаємодії та використання різноманітних навчальних інструментів застосовується «Gynzy». Інтерактивне середовище дає можливість поєднувати зображення, завдання, ігрові елементи та інші засоби в межах одного навчального матеріалу. Для математичної освіти також можуть використовуватися ресурси «The Math Learning Center», а для організації різних видів навчальної діяльності — освітня платформа «ВЧИМО». Додатково в роботі використовуються: відео хостінг «YouTube» для добору коротких навчальних

відео, освітня платформа «Edugames» для ігрового тренування та засвоєння навчального матеріалу, а також освітні вебресурси «Розвиток дитини» та EDUC.com.ua для пошуку ідей, завдань та додаткових матеріалів. Такий набір ресурсів дозволяє урізноманітнювати способи подання інформації та добирати завдання відповідно до навчальної мети.

Окреме місце займають авторські матеріали, створені за допомогою Google Slides. У власних презентаціях педагог може вибудувати чітку послідовність навчальних дій, поєднати короткі інструкції, зображення, піктограми, запитання та завдання з вибором відповіді. Це дає змогу адаптувати один і той самий навчальний матеріал для учнів із різним рівнем самостійності.

Для формування та закріплення навичок письма і графічних дій може використовуватися «СуперЗошит» – цифровий формат зошита, у якому учень може виконувати завдання безпосередньо на екрані. Такий інструмент може бути корисним під час дистанційного навчання, коли необхідно зберегти можливість виконання письмових та графічних вправ у цифровому середовищі.

Отже, цифрові ресурси в умовах дистанційного навчання доцільно використовувати, як засіб для індивідуалізації навчання. Їх поєднання дозволяє змінювати спосіб подання інформації, дозувати обсяг і складність завдань, забезпечувати необхідну кількість повторень, використовувати візуальні та предметні опори й поступово зменшувати рівень допомоги в міру формування самостійності учня.

Список використаних джерел

1. Деякі питання організації дистанційного навчання : Наказ МОН України від 08.09.2020 р. № 1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text

2. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 600 с.

3. Тороп К., Ярмола Н., Василенко Б. Актуальні проблеми організації дистанційного навчання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2023. Вип. 61, т. 3. С. 228–234. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/61_2023/part_3/37.pdf

4. Чеботарьова, О. (2021). Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. Особлива дитина: навчання і виховання, 102(2), 20-30. https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.68

Мякушко Оксана Іванівна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку інклюзивного суспільства та впровадження міжнародних правових стандартів (зокрема положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю) сприяють переосмисленню правового статусу людей з порушеннями інтелектуального розвитку (далі ПІР). Юридичні новації полягають у суттєвому розширенні прав і можливостей осіб з ПІР і відображають зміну суспільного світогляду щодо поступового переходу від патерналістської моделі опіки до визнання їх гідності, самостійності, права на вибір і рівну участь у житті суспільства.

У зв’язку із цим істотно зростає значення правової освіти молоді з ПІР та потреба формування їх правової компетентності (необхідної для самостійного життя, працевлаштування, користування соціальними послугами, захисту власних прав та участі в житті громади), адже через їх брак нові права можуть

залишатися формальними або навіть спричиняти додаткові ризики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що, незважаючи на те, що гуманізація суспільства відкрила нові горизонти для людей з ПІР, згідно звіту UNPRPD[1] (2024), вони в усьому світі стикаються з нерівністю[2] у доступі до якісної освіти та охорони здоров'я, праці та соціальних послуг. Це перешкоджає реалізації фундаментальних прав осіб з ПІР на самовизначення і повноцінній участі у суспільному житті, підсилює їх економічну вразливість та бідність, хвороби та соціальну ізоляцію. Як результат, вони часто наражаються на подвійну дискримінацію (через інвалідність і стигматизацію у суспільстві).

На заваді вирішення нагальних питань реалізації прав осіб з ПІР у західних країнах стоїть відсутність політичної волі і системні бар'єри (законодавчі, соціальні та інституційні)[3]. Разом з тим, у багатьох західних країнах світу розвиваються і впроваджуються моделі підтриманого прийняття рішень, підтриманого проживання у громаді (замість інституційного утримання), підтриманого працевлаштування, участі у виборчих процесах та суспільному житті, розширення доступу до освіти, адаптації медичних послуг, посилення захисту від експлуатації та дискримінації [3, 4, 5 та ін,].

В Україні також триває реформування цивільного законодавства у сфері прав осіб з ПІР відповідно до міжнародних стандартів[4]. Однак, педагоги вже сьогодні мають вміти підготувати молодь з ПІР до нових вимог суспільства. На жаль, вони часто не мають методик адаптації правових тем, адже до сьогодні учні 11-13 класів не вивчали курс правознавство. Правова підготовка учнів з ПІР 5-10 класів в спеціальних закладах освіти традиційно здійснювалася переважно через суспільствознавчі та соціально-побутові дисципліни. Лише у 10 класі

[1] **UNPRPD (United Nations Partnership on the Rights of Persons with Disabilities)** — це глобальне партнерство, створене під егідою ООН для просування прав людей з інвалідністю та забезпечення їхньої повної інклюзії у суспільне життя. поєднує різні агентства ООН та громадянське суспільство.
[2] характерними для більшості людей з інвалідністю ц світі взагалі.
[3] Для вирішення цих проблем UNPRPD закликає уряди та міжнародні організації до створення інклюзивної політики, підвищення доступності, фінансування програм підтримки та активне залучення людей до суспільного життя та прийняття рішень (згідно ключовому принципу міжнародного руху за права людей з інвалідністю – «Нічого про нас без нас»)
[4] наразі ці зміни перебувають у процесі обговорення та поступового впровадження.

передбачалося формування елементів правової культури, правових орієнтирів та правомірної поведінки учнів в рамках вивчення окремого курсу «Основи правознавства» (Ю. Косенко, 2016; К. Тороп, Б. Василенко, О. Анохіна, 2023). Втім перевага надавалась вивченню суспільствознавчих тем (про державну владу тощо), а власне правові теми розглядалися обмежено через їхню передбачувану складність для засвоєння. Останнім часом в інклюзивних закладах зустрічаються окремі спроби модифікації для учнів 9 класу модельної програми з «Правознавства» для нормотипових учнів (Т. Патик, 2026).

Слід зауважити, що на сьогодні Л. Рябовол (2013) ґрунтовно описана концепція правової предметної компетентності (її поняття, структура та правові предметні компетенції) для нормотипових учнів. Визначено, що особливості їх методики навчання правознавства в 9 класі НУШ зумовлюються необхідністю розвитку правового мислення [2], розроблено відповідний методичний інструментарій з формування правових понять (Л. Рябовол, 2026).

Втім, запропонований для нормотипових учнів шлях формування правової компетентності не відповідає можливостям старшокласників з ПІР, що потребує розробки модифікованих до особливостей їх освітніх потреб програм правової освіти, визначення зрозумілого змісту і доступних методів навчання.

Актуальність і недостатнє вивчення проблеми обумовила *мету статті*: теоретично обґрунтувати підходящі доказові підходи до формуванні правової компететності в учнів старших класів з ПІР.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Світові тенденції щодо підвищення вимог до правової компетентності осіб з ПІР змінюють саму логіку їх навчання від знаннєвої моделі навчання до діяльнісної та практико-орієнтованої.

У контексті цих змін особливого значення набуває компетентнісний підхід, упроваджений в сучасній НУШ, у межах якого правова підготовка розглядається як наскрізна життєва компетентність.

Компетентнісний підхід зумовлює необхідність перетворити правову освіту в практичний інструмент розвитку реальної самостійності та соціальної інтеграції молоді з ПІР до життя у суспільстві, участі у житті громади й навичок правового самозахисту. Тому зміст навчання має безпосередньо стосуватися молоді з ПІР (користування документами; працевлаштування; оренда житла; отримання соціальної допомоги; банківські послуги; захист від шахрайства та дискримінації тощо) та включати нові актуальні для них теми (підтримане проживання, підтримане прийняття рішень, підтримана участь у виборах, цифрова безпека).

Практико-орієнтоване навчання. Основну увагу слід приділяти не запам'ятовуванню складних та абстрактних правових понять [1], а формуванню уміння учнів діяти у типових життєвих ситуаціях. Одним із найефективніших підходів є моделювання реальних життєвих ситуацій («Як звернутися до поліції /державних установ», «Як укласти договір»); тренінги з життєвих навичок (користування паспортом, оплата покупок, оренда житла тощо); симуляції побутових та правових ситуацій («виборча дільниця», «судове слухання»).

Підвищують мотивацію до навчання та сприяють розвитку соціальної взаємодії використання *інтерактивних методів* (рольові ігри; аналіз життєвих кейсів; ігрові методи (правові квести, настільні ігри з правовим змістом); ситуаційні вправи; групові обговорення у простій формі («Що правильно, а що – ні?»), «навчання через дію», моделювання діяльності державних установ).

Мовленнєво-комунікативні труднощі молоді з ПІР обумовлюють потребу у написаних спрощеною мовою навчальних матеріалах та його унаочнення із застосуванням засобів *візуалізації* (ілюстрацій, піктограм, схем, інфографіки), відео- та мультимедійних матеріалів, а також карток із покроковими інструкціями (для закріплення алгоритмів дій) та соціальних історій.

Особистісно орієнтований і партнерський підхід. Важливим нововведенням є зміна педагогічної позиції від патерналізму до партнерства, що передбачає розгляд учня з ПІР не як об'єкта опіки, а як активного учасника освітнього процесу та майбутнього суб'єкта правовідносин. Педагог має виконувати роль партнера і наставника, який допомагає формувати у молоді самостійність і відповідальність у прийнятті підтриманого прийняття рішень, навички розпізнавати небезпечні ситуації й маніпуляції.

Міждисциплінарний підхід. Ефективне формування правової компетентності молоді з ПІР можливе за умови співпраці педагогів з фахівцями різного профілю (соціальними педагогами, працівниками соціальних служб, психологами, правниками, співробітниками банку, медиками та ін.) й батьками, що дозволяє наблизити зміст навчання до реальних потреб учнів, надати їм необхідну підтримку у засвоєнні складних правових питань та забезпечити їх комплексну підготовку до самостійного життя й працевлаштування.

Серед перспективних напрямів формування правової компетентності особливе місце належить *цифровим технологіям та штучному інтелекту*. Використання інтерактивних платформ, навчальних застосунків, чат-ботів, голосових помічників, віртуальної та доповненої реальності дозволяє створювати безпечне середовище для відпрацювання правових ситуацій. На сьогодні одним з технологічних викликів правової освіти української молоді з ПІР є ~~в~~ідсутність доступних для них цифрових ресурсів. Штучний інтелект може використовуватися для створення адаптованих пояснень, індивідуалізації навчання та підтримки учнів під час виконання практичних завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Правову компетентність учнів старших класів з ПІР доцільно розглядати як інтегровану якість особистості, що охоплює елементарні базові правові знання, уміння застосовувати їх у життєвих ситуаціях, ціннісне та відповідальне ставлення до права й реалізації своїх прав і обов'язків, навички правомірної поведінки. Її формування потребує модифікації змісту правової освіти та його оновлення відповідно до сучасних суспільних викликів. Найбільш ефективним є поєднання компетентнісного, практико-орієнтованого, особистісно орієнтованого, та міждисциплінарного підходів, а також використання засобів візуалізації навчального матеріалу, інтерактивних і цифрових технологій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі створенням системи практичних вправ і ситуаційних завдань з розвитку навичок правового самозахисту, адаптованих цифрових ресурсів, а також у вивченні можливостей використання в правовій освіті осіб з ПІР цифрових технологій, технологій віртуальної реальності та інструментів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Косенко Ю. Формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. С. 33–40. DOI Режим доступу: https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.1.7

2. Рябовол Л.Т. Методика розвитку юридичного мислення в учнів 9 класу Нової Української Школи під час роботи з правовими поняттями *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2026. № 2224. С.114-118.

3. Bigby C. The Right to Participate in Decision Making: Supported Decision Making in Practice. In: Bigby C., Hough A. (eds.) *Disability Practice*. Palgrave Macmillan, Singapore, 2024. P.201-223. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6143-6_11

4. Strnadová I., Danker J., Dowse L., Tso M. (2024). Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. *International Journal of Inclusive Education*. 2024. . Vol.28. Is. 14. P.3606–3622. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221239

5. Tyabashe-Phume B.P. Kleintjes S.R. A conceptual framework for self-

advocacy by people with intellectual disabilities'. *African Journal of Disability*. 2025. Vol.14. a1594. https://doi.org/10.4102/ajod.v14i0.1594

Новгородський Руслан Григорович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
Ніжин, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

Актуальність. Цифрова трансформація освіти та поширення генеративних і адаптивних систем штучного інтелекту (ШІ) майже в усіх сферах життєдіяльності людини змінюють підходи до супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В Україні потреба в нових інструментах корекційно-розвиткової роботи посилена ще й воєнними викликами – внітрішнім переміщенням, міграцією сімей, нерівномірним доступом до фахівців, потребою в дистанційних форматах і зростанням навантаження на педагогів та команди психолого-педагогічного супроводу. На нашу думку, ШІ може підтримати індивідуалізацію навчання, спростити аналіз даних і зменшити адміністративний тиск на фахівців. Водночас він породжує ризики, пов'язані з приватністю дитини, упередженістю алгоритмів і підміною живої взаємодії. Тож актуальність теми зумовлена потребою науково обґрунтувати, де ШІ доречний у корекційно-розвивальній роботі, а де потрібні чіткі обмеження.

В українському науковому просторі проблему розробляють Б. Герега, який проаналізував потенціал ШІ для формування й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП з позицій міжнародної та вітчизняної наукової думки [3, с.112], а також В. Чайка та І. Ярощук, які запропонували моделі інтеграції ШІ в роботу з індивідуальною програмою розвитку для дітей з ООП [1, с.70]. У міжнародних дослідженнях значний масив даних систематизували

S. Hopcan зі співавторами [4], S. Nantaburom і S. Wetcho [5], які розглядали тенденції в дослідженнях штучного інтелекту в спеціальній освіті. Етичні та психологічні наслідки застосування ШІ в освіті осіб з особливими потребами стали об'ктом уваги D.Arsovski і L.Kevereski [2].

Актуальність обраної теми поляає ще в тому, що на сьогодні можна виділити кілька суперечностей: між стрімким розвитком технологій і недостатньою доказовою базою їх ефективності для різних нозологій; між потребою в персоналізації та потребою в захисті персональних даних дитини; між автоматизацією рутинних процесів і незамінністю емоційного контакту у корекційній роботі; між наявністю інструментів та рівнем цифрової й етичної компетентності фахівців.

У корекційно-розвивальній роботі ШІ розглядають не як окрему методику, а як сукупність інструментів: адаптивні навчальні платформи, чат-боти, засоби розпізнавання мовлення, системи навчальної аналітики, генератори навчальних матеріалів. За Б. Герегою, ШІ може бути корисним на кожному етапі формування індивідуальної освітньої траєкторії. Автор наголошує, що ШІ варто застосовувати для виявлення освітніх потреб і постановки цілей, добір педагогічних стратегій та інструментів оцінювання [3, с.115].

В. Чайка та І. Ярощук виокремлюють п'ять функцій ШІ в інклюзивному супроводі (аналітичну, генеративну, адаптивну, діагностично-моніторингову й координаційну) та пропонують процесуальну і рольову моделі, що розмежовують рішення алгоритму та відповідальність педагога [1, с.74-75].

Варто відмітити, що у сучасних дослідження найчастіше йдеться про використання ШІ саме для дітей із розладами аутистичного спектра. При цьому інші нозології дещо менш досліджено. Слід наголосити, що ШІ дає можливість робити гнучкий темп і рівень складності завдань, оперативний зворотний зв'язок, моніторинг динаміки розвитку, підтримку комунікації (наприклад, засобами мовленнєвого зворотного зв'язку) та полегшує підготовку матеріалів для індивідуальних програм. Але ШІ найбільшу практичну цінність має не як

«репетитор для дитини», а як помічник фахівця. Саме так побудована рольова модель В. Чайки та І. Ярощук, де алгоритм аналізує й пропонує, а педагог інтерпретує й ухвалює рішення [1]. Це знімає хибну дилему «ШІ замість людини» і переносить дискусію на питання розподілу відповідальності.

Також хотіли б додати, що чим точніше система підлаштовується під дитину, тим вищий ризик, що вона створить надто комфортне середовище й знизить виклик, потрібний для розвитку дитини з ООП. Корекційно-розвивальна робота має спиратися на зону найближчого розвитку, тому адаптивність алгоритму слід налаштовувати на поступове ускладнення завдань, а не лише на уникнення помилок і труднощів.

Але у ШІ є і слабкі сторони, до яких варто віднести залежність результатів від якості даних, ймовірність помилкових висновків, обмежена перевірена ефективність для окремих груп дітей, а також нерівний доступ до пристроїв і підключення. За даними систематичного огляду D. Arsovski і L. Kevereski, ШІ-технології створюють ризики для приватності через збір даних, можуть закріплювати стереотипи внаслідок алгоритмічної упередженості та впливати на автономію й соціальний розвиток учнів [2]. Тому питання цифрової безпеки є не додатковим, а першочерговим у роботі з дітьми з ООП. Рішення про те, яку інформацію можна вносити в зовнішні сервіси, має ухвалюватися до початку роботи з будь-яким інструментом саме фахівцем відповідно чинного законодавства.

Також цікаво, що в умовах війни ШІ часто сприймають як компенсацію дефіциту фахівців. На наше переконання, це небезпечна логіка є хибною, оскільки ШІ як інструмент може доповнити команду супроводу, але не може підмінити відсутній кадровий ресурс, інакше дитина отримає лише імітацію корекційної допомоги. Тобто ШІ не замінює дефектолога, логопеда, психолога чи вчителя, а лише підтримує їхні рішення, і остаточну відповідальність несе фахівець [2; 5]. При цьому потрібні інформована згода батьків, мінімізація та захист даних, прозорість алгоритмів і регулярна перевірка на упередженість [4;

5]; інструменти мають розроблятися із залученням кінцевих користувачів та відповідати принципам доступності [4]; використання ШІ не повинно зменшувати кількість живого спілкування дитини з дорослими й однолітками [5].

З нашої точки зору базовим принципом варто вважати модель «людина в контурі», де ШІ готує чернетку чи аналіз, фахівець перевіряє, коригує й відповідає за результат [2; 5]. У межах цього принципу доцільно виокремити напрями використання за етапами супроводу, які узгоджуються із запропонованими в літературі етапами роботи з індивідуальною програмою розвитку сучасних дослідників [1; 2]. Тобто ШІ може допомагати структурувати спостереження педагога, порівнювати записи за різні періоди, виявляти повторювані труднощі. Він не ставить діагноз і не замінює висновок інклюзивно-ресурсного центру чи лікаря. Він може допомогти розширити можливості діагностування дітей з ООП.

На нашу думку, його доцільно використовувати для формулювання чернеток цілей і завдань індивідуальної програми розвитку, добору варіантів вправ за рівнем складності; кожен варіант обов’язково перевіряється командою супроводу й узгоджується з батьками. Тобто використовувати при проєктуванні діяльності фахівця.

Також такий ресурс, на нашу думку, є практично цінним для швидкого створення спрощених текстів, візуальних розкладів, соціальних історій, карток для альтернативної комунікації, завдань різного рівня для однієї теми. Це зменшує час підготовки й дає змогу фахівцеві більше часу приділяти безпосередній роботі з дитиною. Тобто адаптувати матеріали корекційно-розвиктової роботи з дітьми з ООП.

ШІ можна долучати як засіб розпізнавання мовлення й мовленнєвого зворотного зв’язку можна долучати для підтримки автоматизації вимови, розвитку словника, відпрацювання комунікативних сценаріїв [2]. Така робота має бути короткою, дозованою й відбуватися під контролем дорослого, а перенесення навичок у живе спілкування закріплюватися на заняттях.

Також ми вважаємо, що ШІ варто використовувати як аналітичний інструмент моніторингу, який допомагає візуалізувати динаміку розвитку, але показники потребують педагогічної інтерпретації, адже цифра не відображає мотивацію, втому чи емоційний стан дитини.

Тому, штучний інтелект (ШІ) має значний потенціал для індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи, проте його ефективність залежить від педагогічної доцільності, підготовки фахівців і дотримання етичних стандартів. Перспективними напрямами є емпіричне вивчення результативності ШІ-інструментів в українських закладах освіти, розроблення національних етичних рекомендацій та програм підвищення кваліфікації фахівців з питань відповідального використання ШІ.

Список використаних джерел

1. Чайка В., Ярощук І. Штучний інтелект як засіб створення і реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 6. С. 69–70. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-010

2. Arsovski D., Kevereski L. Ethical dilemmas and psychological impacts of AI integration in special needs education. 1st International Scientific Conference «Education and Artificial Intelligence (EDAI 2024)», Vranje, 29–30 Nov. 2024. URL: https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/10527/ (дата звернення 18.10.2026).

3. Hereha B. Conceptual Foundations for Integrating Artificial Intelligence Technologies in Developing Personalized Learning Pathways for Students with Special Educational Needs. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка* ; [редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. А. Біда та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2025. № 2 (142). С.110–124. DOI: 10.24139/2312-5993/2025.02/110-124.

4. Hopcan S., Polat E., Ozturk M. E., Ozturk L. Artificial intelligence in special education: a systematic review. Interactive Learning Environments. 2023. Vol. 31, No. 10. P. 7335–7353. URL: https://avesis.kayseri.edu.tr/yayin/853f4e4f-163a-4a7f-906f-14c079199183/artificial-intelligence-in-special-education-a-systematic-review (дата звернення 18.10.2026).

5. Nantaburom S., Wetcho S. The role of artificial intelligence in special and inclusive education: a systematic literature review. *Contemporary Educational*

Technology. 2026. Vol. 18, No. 2. Art. ep652. URL: https://www.cedtech.net/download/the-role-of-artificial-intelligence-in-special-and-inclusive-education-a-systematic-literature-18489.pdf (дата звернення 18.10.2026).

Недозим Інна Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

РОЗШИРЮЮЧИ МОЖЛИВОСТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Підлітковий вік – період, коли соціальне життя стає значно складнішим: з'являються питання дружби, взаємності, належності до групи однолітків, репутації та самостійності. Підліткові вже недостатньо знати, що таке дружба, – потрібно вміти знайти друга, підтримувати стосунки, приєднатися до групи, реагувати на відмову, конфлікт чи булінг. Для підлітків з розладами аутистичного спектра (РАС) ці вимоги створюють додаткові труднощі й підвищують ризик соціальної ізоляції, тривоги та самотності. Метою допомоги при цьому є не зробити підлітка «соціально правильним», а розширити його можливості для реальної участі, взаємодії та стосунків.

Мета – обґрунтувати підходи до впровадження доказових програм розвитку соціальних навичок для підлітків з РАС в Україні на прикладі культурної адаптації програми PEERS®.

Сучасна практика вимагає переходу від загальної рекомендації «розвивати соціальні навички» до відповіді на три питання: що саме ми формуємо (операціоналізація цільової поведінки), яким методом (структуроване втручання з доказовою базою) і чи справді відбулися зміни (вимірювання). Отже, доказова практика – це втручання, вимірювання та аналіз результатів. Соціальна компетентність охоплює розуміння соціальних очікувань, початок і підтримання

взаємодії, формування дружби, розв'язання конфліктів і реагування на булінг, але ключовим її показником є перенесення навички з навчальної ситуації в реальне життя.

Цим вимогам відповідає програма PEERS® (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills) – структурована програма соціальних навичок для підлітків [1]. Логіка заняття веде від знання до поведінки: пояснення соціального правила, демонстрація моделі, рольова гра, зворотний зв'язок, повторення та домашнє завдання в реальній ситуації. Батьки беруть участь у паралельній групі й виконують роль соціальних коучів, тож генералізацію закладено в програму від початку. Адже знати правило ще не означає вміти застосувати його в природному соціальному середовищі.

PEERS® має значну міжнародну доказову базу – від рандомізованих контрольованих досліджень [1] до метааналізів. У метааналізі S. Zheng та колег (12 досліджень в огляді, 9 – у метааналізі) найбільший ефект виявлено щодо соціальних знань, а найменший – щодо частоти зустрічей з однолітками [2]. Тобто краще знання правил не гарантує автоматичного збільшення реальних соціальних контактів, тому оцінювати потрібно і функціональні результати. Метааналіз Y. Cheng та колег (21 рандомізоване і 10 нерандомізованих контрольованих досліджень) підтвердив позитивний вплив на соціальні знання, застосування навичок та емпатію, однак для країн Східної Азії ефект виявився найменшим [3]. Це свідчить, що культурна адаптація – не формальність: досвід Південної Кореї [4], Гонконгу, Китаю та інших країн показує, що адаптація і дослідження мають іти разом. Адаптувати потрібно не лише мову, а й соціальні норми, типові ситуації, приклади, дозвілля, шкільний і сімейний контекст, а потім перевірити, чи це працює.

Українська адаптація PEERS® пройшла етапи перекладу матеріалів, адаптації мови, прикладів і соціальних ситуацій, підготовки фахівців і супервізії, пілотування та дослідження ефективності. На старті було проведено 92 первинні співбесіди з батьками й підлітками, подано 46 заявок; до дослідження включено

30 підлітків з РАС віком 12–18 років (26 хлопців, 4 дівчини; критерій включення – IQ понад 70) та 30 батьків. Програма складалася з 14 занять у трьох групах підлітків і трьох паралельних групах батьків. Повний курс завершили 25 підлітків (22 хлопці, 3 дівчини) і 25 батьків. Комплексне оцінювання до (PRE) і після (POST) програми включало TASSK, QPQ-A та QPQ-P [5], SCARED-C та SCARED-P, SCQ, CASD, авторську батьківську анкету соціальних навичок (65 тверджень, 13 субшкал відповідно до модулів програми), а також поведінкове вимірювання: операціоналізацію цільових навичок, систематичний збір даних, графічний аналіз, оцінювання генералізації та підтримання навичок.

Попередній аналіз даних PRE- та POST-тестування засвідчив позитивну динаміку соціальних навичок підлітків за оцінкою батьків у всіх модулях програми, а також збільшення кількості реальних зустрічей з однолітками, тобто перенесення навичок у повсякденне життя. За самозвітом підлітків зміни мали той самий напрям. У відкритих відповідях батьки найчастіше відзначали покращення ведення діалогу та підкреслювали цінність чітких і зрозумілих правил програми; найчастішою труднощею, що залишилася, було ініціювання знайомств і пошук нових друзів. Детальні кількісні результати дослідження буде представлено в окремій публікації.

Висновки. 1. PEERS® має значну міжнародну доказову базу для розвитку соціальних знань і навичок підлітків з РАС. 2. Культурний контекст потрібно досліджувати, а не лише перекладати. 3. Функціональний результат – це не тільки знання соціального правила, а й здатність використати його в реальному житті. 4. Попередні результати української адаптації PEERS® є обнадійливими, однак вона повинна супроводжуватися системним науковим оцінюванням, зокрема контрольованими дослідженнями. 5. Якість впровадження значною мірою залежить від підготовки фахівців, супервізії та поведінкового вимірювання. Головна формула – від доказової програми до доказової української практики.

Список використаних джерел

1. Laugeson E. A., Frankel F., Gantman A. et al. Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: the UCLA PEERS program. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2012. Vol. 42. P. 1025–1036. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-011-1339-1

2. Zheng S., Kim H., Salzman E. et al. Improving social knowledge and skills among adolescents with autism: systematic review and meta-analysis of UCLA PEERS® for adolescents. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-021-04885-1

3. Cheng Y., Shi J., Cheng X. et al. Impact of social knowledge and skills training based on UCLA PEERS® on social communication and interaction skills of adolescents or young adults with autism: a systematic review and meta-analysis. Asian Journal of Psychiatry. 2025. Vol. 106. Article 104422. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104422

4. Yoo H. J., Bahn G., Cho I. H. et al. A randomized controlled trial of the Korean version of the PEERS® parent-assisted social skills training program for teens with ASD. Autism Research. 2014. Vol. 7, No. 1. P. 145–161. DOI: https://doi.org/10.1002/aur.1354

5. Frankel F., Mintz J. Maternal reports of play dates of clinic referred and community children. Journal of Child and Family Studies. 2011. Vol. 20. P. 623–630. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-010-9437-9

Норенко Олена Володимирівна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»
Кривий Ріг, Україна
Скрябіна Наталія Вікторівна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»
Кривий Ріг, Україна

ПОЧУТИ ДИТИНУ БЕЗ СЛІВ: ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В нашій природі все влаштовано дуже мудро. Наш світ функціонує за власними гармонійними законами. В навколишньому світі кожен елемент – від мікроскопічної піщинки до гігантської галактики – усе взаємопов’язане, врегульоване і збалансоване. Дані процеси в природі можна порівняти і простежити із процесами розвитку дітей в освітньо-корекційному просторі нашої школи – комунального закладу «Спеціальна школа «Сузір’я». Наш заклад – це унікальна жива екосистема, справжнє сузір’я, де кожна дитина є окремою зіркою зі своїм неповторним життєвим шляхом. У нас навчаються діти з різними нозологіями: вихованці з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), учні з ринолалією та діти з порушеннями слуху.

Як природні катаклізми можуть негативно впливати і, навіть, зрушувати планету з її орбіти, так і первинний сенсорний чи мовленнєвий дефект стає джерелом серйозного внутрішнього переживання для дитини. Обмеження в комунікації заважають підліткам утримувати внутрішню рівновагу, викликаючи спалахи емоцій або глибоку замкненість. Особливо яскраво ці процеси виявляються у критичні вікові періоди – у п'ятикласників (адаптація до середньої школи) та у восьмикласників (бурхлива підліткова криза). Як зазначає В. І. Бондар, системні порушення розвитку та сенсорні дефекти неминуче призводять

до викривлення емоційно-вольової сфери, деструкції самооцінки та деформації міжособистісної взаємодії [1].

У цьому контексті саме провідна діяльність учителя корекції мовлення та розвитку стає тим пусковим механізмом, який кардинально змінює внутрішній стан дитини. Коли нам вдається приборкати первинний дефект, у вихованця автоматично зникає величезний пласт психологічних комплексів, страхів та захисної агресії. Логопедичний та сенсорний вплив виступає основним стрижнем, а психологічний супровід – надійним партнером, який допомагає дитині адаптуватися до нових можливостей. Це підтверджує тезу науковців про те, що дітям із тяжкими порушеннями мовлення конче потрібне систематичне проведення корекційно-розвивальної роботи, яка є цілеспрямованим психолого-педагогічним процесом, де спеціальні навчальні та розвивальні завдання допомагають дитині подолати внутрішні бар'єри [3]. Для реалізації цієї стратегії ми використовуємо кабінет сенсомоторної реабілітації та нашу затишну світлицю (кімнату відпочинку).

Для реалізації корекційного впливу на базі Комунального закладу «Спеціальна школа «Сузір’я» було впроваджено комплексну систему практичних технік, диференційовану за нозологіями та віковими групами:

Мультисенсорні та логопедичні вправи (для дітей з ринолалією): вправа «Світловий фонтан» (5 клас) на базі інтерактивного світлового столу з повітряними датчиками для формування правильного ротового видиху; техніка «Емоційні маски без дзеркал» (8 клас) із застосуванням фронтальної камери планшета та AR-фільтрів для зняття мімічного спазму й подолання комплексів щодо післяопераційних шрамів.

Тактильно-вібраційні та аудіометричні прийоми (для дітей із залишками слуху): гра-вправа «Вібраційний код» (5 клас) з використанням низькочастотних колонок звукового столу для сприйняття ритміки мовлення через дотикову кору мозку; техніка «Акустичний театр» (8 клас) в умовах індивідуального підсилення звуку для збагачення лексичного запасу через опис побутових шумів.

Інтерактивні психотехніки релаксації та саморегуляції: вправа «Експресивний діалог» на базі бульбашкової колони для невербального відреагування гніву та образи через зміну кольорів; метод «Безсловесного колажування» в сухому басейні під тактильним тиском кульок; тренування вольової стійкості за допомогою балансирів та «сухого дощу».

Комунікативно-ігрові прийоми соціалізації (простір шкільної світлиці): моделювання життєвих ситуацій під час традиційного чаювання (8 клас) для контролю тембру й темпу мовлення підлітків; простір «Казкової майстерні» з використанням пальчикового театру й антистрес-іграшок (5 клас) для трансформації тривожності в діалогічне мовлення.

Для роботи з учнями 5 та 8 класів, які мають залишки слуху або ринолалію, я розробила та впровадила власну систему практичних технік. Вони допомагають вихованцям не просто заговорити, а знайти точку внутрішнього спокою.

Вправа “Світловий фонтан” проводиться у 5 класі, для учнів з ринолалію Через анатомічні особливості піднебіння повітряний струмінь під час мовлення у цих дітей іде в ніс, голос звучить гугняво. На базі інтерактивного світлового столу я розкладаю невагомі пір'їнки або легкі паперові кульки. П'ятикласник має через індивідуальну довгу соломинку спрямувати повітря суворо ротом так, щоб пересунути кульку до протилежного бортику, де спалахує світловий датчик. Коли стіл яскраво загоряється золотистим світлом, дитина отримує наочний сигнал: «Ти все зробив правильно, повітря пішло через рот!». Азарт перемагає страх, учень самостійно намагається контролювати свій видих, а його внутрішнє напруження зникає.

Техніка “Емоційні маски без дзеркал” для здобувачів освіти 8 класу. Восьмикласники хворобливо реагують на свій зовнішній вигляд і часто відмовляються дивитися у класичне логопедичне дзеркало через післяопераційні шрами. Я повністю прибрала класичне дзеркало, замінивши його на планшет із фронтальною камерою та кумедними масками-фільтрами (як у соцмережах).

Коли підліток бачить на екрані не власні шрами, а анімованого лева чи супергероя, який копіює кожну мімічну дію, психологічний захист руйнується. Учень розслаблює артикуляційний апарат, який зазвичай перебуває в стані спазму через спроби приховати дефект. Науковці акцентують увагу на важливості розвитку саме емоційної сфери таких дітей, оскільки подолання негативних переживань безпосередньо впливає на успішність корекції самого мовленнєвого апарату [4].

Науково доведено, що подолання труднощів слухового здійснюється завдяки залученню кількох органів чуття , де основна роль належить тактильно-вібраційній та зоровій чутливості [5].

Гра-вправа “Вібраційний код” проводиться для здобувачів освіти 5 класу Учні із залишками слуху мають колосальну чутливість до тактильних вібрацій. Ми сідаємо біля нашого звукового столу, під яким встановлено потужні низькочастотні колонки. Дитина щільно кладе долоні на дерев'яну поверхню столу і вчиться «чути руками» різницю: тривале гарчання (звук [ж]) викликає довгу вібрацію, а короткий стукіт (звук [д]) – різкий поштовх. Потім учень заплющує очі й лише за допомогою долонь розшифровує «код», надісланий учителем, і повторює його власним голосом. Це обходить пошкоджений слуховий канал через дотикову кору мозку, налаштовуючи правильну ритміку вимови.

Для учнів 8 класу у світлиці проводимо “Акустичний театр”. У затишній світлиці, використовуючи навушники з індивідуальним підсиленням звуку, ми вчимо дітей розрізняти побутові шуми (дзвін чайної ложки об чашку, шурхіт паперу). Завдання восьмикласника – описати відчуття словами, використовуючи прикметники: «звук гострий», «м'який», «далекий». Це активно збагачує лексичний запас дитини, стимулює слухову увагу, повертає відчуття безпеки.

Спираючись на корекційні досягнення, психолог допомагає дітям закріпити навички самовладання через інтерактивне обладнання. Як зазначають науковці, спеціально обладнане інтерактивне середовище (зокрема сенсорна

кімната) дозволяє одночасно здійснювати релаксацію, тонізацію та стимуляцію вищих психічних функцій дитини з особливими освітніми потребами [2].

На імпровізованій бульбашковій колоні проводимо вправу “Експресивний діалог”. Ведеться за допомогою зміни кольорів підсвічування колони. Підліток, змінюючи колірні акценти (червоний – гнів, синій – образа), «випліскує» свій стан без слів, поступово підлаштовуючи колір під заспокійливий зелений тон психолога

В сухому басейні ми використовуємо метод психотехніки “Безсловесне колажування”. Перебуваючи всередині сухого басейну під тактильним тиском кульок, дитина створює на фетровому планшеті колаж з вирізок та символів емоцій у повній тиші. Це знімає страх оцінки та дає дитині можливість самовираження.

За допомогою сухого дощу та балансирів ми тренуємо вольову стійкість дитини. П'ятикласник має встояти на балансувальній подушці, тримає чашу з водою, крізь стрічки «сухого дощу» з тактильними перешкодами. Це вчить нервову систему підлітка утримувати контроль в умовах стресового середовища.

Використовуючи світлові панелі та звуковий супровід, дитина реагує натисканням лише на один конкретний колір, повністю ігноруючи інші подразники. Це змушує підлітків свідомо гальмувати свої імпульсивні реакції.

Наша світлиця (кімната відпочинку) стала місцем, де провідна роль корекційного педагога та підтримка психолога зливаються в єдиний процес. Під час традиційного чаювання з учнями 8 класу ми моделюємо звичайні життєві ситуації («Будь ласка, передай мені лимон», «Як пройшов твій день?»). Як корекційний педагог, я ненав'язливо керую цим процесом спілкування: м'яко виправляю граматичні помилки, допомагаю підліткам із порушеннями слуху тримати правильний темп і не кричати, а дітям із ринолалією – контролювати тембр свого голосу. Психолог у цей час проводить гру «Мій таємний острів» за допомогою карт настрою, допомагає дітям без сорому ділитися переживаннями.

Для п'ятикласників у світлиці організовується простір «Казкової майстерні». За допомогою іграшок-антистресів та пальчикового театру діти розігрують історії. Я веду це заняття, працюючи над діалогічною формою мовлення та чіткістю вимови, а психолог допомагає малюкам трансформувати внутрішню тривожність у впевнену поведінку. Тісна командна взаємодія фахівців супроводу (педагога та психолога) забезпечує створення єдиного корекційно-розвивального простору, де кожна дія підсилює іншу [1].

Практичний досвід нашої взаємодії в Комунальному закладі «Спеціальна школа «Сузір’я» доводить: сумісна робота учителя корекції мовлення та розвитку полягає у нівелюванні мовленнєвого бар'єру та сенсорного дискомфорту, що відкриває можливість для психологічної стабілізації. Лише через задоволення базової потреби дитини бути почутою та зрозумілою стає можливою глибока психокорекційна робота практичного психолога, спрямована на розвиток саморегуляції, емоційної стійкості та успішної соціалізації вихованців.

Практичний досвід командної взаємодії фахівців Комунального закладу «Спеціальна школа «Сузір’я» засвідчує, що першочерговим етапом у системі всебічного розвитку дитини з ООП є нівелювання мовленнєвого бар'єра та сенсорного дискомфорту вчителем корекції. Ефективне приборкання первинного дефекту автоматично редукує пласт психологічних комплексів і страхів, створюючи надійне підґрунтя для роботи практичного психолога. Синергія новітнього інтерактивного обладнання сенсорної кімнати та автентичного затишку шкільної світлиці дозволяє стабілізувати емоційно-вольову сферу вихованців, мінімізувати прояви вікових криз і успішно повернути підлітків на гармонійну орбіту соціуму.

Список використаних джерел

1.Бондар В. І. (2019). Комплексний підхід до супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціального закладу освіти. *Дефектологія, 2, 12–18.*

2. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання, 116*(4), 29-44.

3.Рібцун Ю. В. (2020). Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : *навч.-метод. посіб*. Львів : Світ, 2020. 264 с.

4.Рібцун Ю. В. Особливості розвитку емоційної сфери дітей із тяжкими порушеннями мовленнєвого онтогенезу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2022. Вип. 42. С. 89–96.

5.Шевченко В. М. (2020). Розвиток полісенсорного сприймання у дітей з порушеннями слуху в процесі корекційно-розвиткових занять. *Сучасні тенденції спеціальної освіти, 2020, 4, 101–107.*

Нестеренко Оксана Сергіївна,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

ПСИХОСОМАТИЧНИЙ БАЛАНС У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА МИСЛЕННЯ ТА СТРЕС

Анотація. Проаналізовано фундаментальні й сучасні праці про вплив цифрового середовища на мислення, стрес-реакцію та тілесне самопочуття людини. Нейропсихологічні механізми цього впливу згруповано за трьома рівнями: нейробіологічним, когнітивним і психосоматичним. Узагальнено стратегії збереження психосоматичного балансу й окреслено прогалини в дослідженнях, зокрема щодо фахівців, які працюють з особами з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психосоматичний баланс, алостатичне навантаження, цифровий стрес, технострес, руминації, антиципація.

Nesterenko O. S., PhD student,

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology

of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

https://orcid.org/0009-0009-7809-7782

PSYCHOSOMATIC BALANCE IN THE DIGITAL AGE: A NEUROPSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON THINKING AND STRESS

Abstract. This study analyses fundamental and contemporary works on the impact of the digital environment on human thinking, stress responses, and physical well-being. The neuropsychological mechanisms involved are grouped into three levels: neurobiological, cognitive and psychosomatic. Strategies for maintaining psychosomatic balance are summarised, and research gaps are outlined, particularly with regard to specialists working with persons with special educational needs.

Keywords: psychosomatic balance, allostatic load, digital stress, technostress, rumination, anticipation.

Вступ. Цифровізація всіх сфер життя сучасної людини, зокрема й освіти, змінила умови праці фахівців, для яких цифрові засоби стали щоденним робочим інструментом. Інтерес до технострес педагогів помітно зріс після 2018 року, особливо під час пандемії COVID-19. D. Yang та співавтори визначають технострес як нездатність конструктивно і без шкоди для здоров’я взаємодіяти з новими цифровими технологіями [1]. В Україні цифрове навантаження поєднується зі стресом війни. Г. Міськов пов’язує стійку тривожність із деформацією антиципації (здатності передбачати перебіг подій), що виникає в умовах невизначеності [2].

Під психосоматичним балансом розуміємо узгоджену взаємодію психічних і тілесних процесів, за якої стрес-системи організму вчасно мобілізуються і вчасно повертаються до спокою. Таке розуміння спирається на концепцію алостазу B. McEwen: організм підтримує стабільність, активно виділяючи гормони стресу та інші медіатори, а алостатичне навантаження – це зношування організму і мозку, яке виникає, коли ці медіатори не вимикаються після стресу або не вмикаються вчасно [3].

Мета – узагальнити сучасні дані про нейропсихологічні механізми впливу цифрового середовища на мислення і стрес та окреслити шляхи збереження психосоматичного балансу.

Методи. Застосовано теоретичний аналіз і узагальнення даних з наукових джерел з нейробіології стресу, систематичного огляду, метааналізу та емпіричних досліджень.

Основні результати. Механізми впливу згруповані за трьома рівнями.

Нейробіологічний рівень. За B. McEwen, саме мозок визначає, що є загрозою, і запускає стрес-реакцію через вегетативну нервову систему та вісь «гіпоталамус-гіпофіз-наднирники». У людини ці системи можуть довго залишатися активними, якщо їх підтримують тривога, несприятливе середовище або спосіб життя, що змінився під тиском хронічного стресу [3]. Одним із таких чинників може бути й цифрове середовище. J. Firth та співавтори пояснюють звичку постійно перевіряти смартфон тим, що людина щоразу отримує миттєву інформаційну винагороду. Імовірно, це залучає кортико-стріарну дофамінову систему, а нерегулярність підкріплення може робити перевіряння компульсивним [4]. В експериментальних моделях хронічний стрес спричиняє атрофію нейронів гіпокампа і префронтальної кори, від яких залежать пам’ять, вибіркова увага й виконавчі функції, та гіпертрофію нейронів мигдалеподібного тіла, пов’язаного зі страхом і тривогою [3].

Когнітивний рівень. Основна гіпотеза щодо уваги полягає в тому, що гіперпосилання, сповіщення й підказки заохочують одночасну, але поверхову роботу з багатьма джерелами інформації, яку називають медіабагатозадачністю [4]. За змістом це явище близьке до «кліпового мислення». Ті, хто практикує медіабагатозадачність інтенсивно, гірше зосереджуються за наявності відволікальних стимулів, хоча їхні праві префронтальні ділянки активуються сильніше, отже, на зосередження вони витрачають більше зусиль. Утім, ці нейровізуалізаційні дані крос-секційні й потребують обережного тлумачення [4].

Змінюється і пам’ять: людина менше зусиль спрямовує на запам’ятовування того, що завжди можна знайти в мережі [4].

Стрес впливає і на зміст думок. У метааналізі F. Gao та X. Du (109 досліджень, 113 219 учасників) руминації, тобто повторюване зосередження на негативних думках, позитивно корелюють із цифровою залежністю (r = 0,34) [5]. Автори пояснюють цей зв’язок теорією компенсаторного використання інтернету: до пристроїв звертаються, щоб приглушити негативні емоції та відволіктися від тривожних думок [5]. У дітей з ООП під час війни тривогу підсилює деформація антиципації, через яку дитина не може уявити собі безпечного майбутнього [2].

Психосоматичний рівень. За B. McEwen, у стані постійного стресу підвищуються рівень кортизолу, симпатична активність і вміст прозапальних цитокінів, а парасимпатична активність знижується. Частим наслідком такого стану є поганий сон, а нестача сну сама створює алостатичне перевантаження і погіршує когнітивні функції [3]. Інтенсивне користування інтернетом теж може порушувати сон [4]. Психологічний дистрес і сильні емоції підсилюють симптоми ідіопатичних больових розладів, зокрема синдрому подразненого кишечника та фіброміалгії [3]. У педагогів технострес виявляється тривогою, втомою, скептицизмом, відчуттям власної неефективності, вигоранням і виснаженням [1]. Г. Міськов фіксує в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дифузну соматизовану тривогу, зокрема невротичні тики [2].

Стратегії відновлення балансу. У систематичному огляді 54 досліджень D. Yang та співавтори виокремили два рівні протидії техностресу: особистісний (розвиток резильєнтності, усвідомлене користування технологіями, відчуття сенсу роботи) та організаційний (цифрова грамотність, гнучка організація праці, технічна підтримка), хоча доказів їхньої ефективності поки мало [1]. B. McEwen наголошує, що хронічне стресове навантаження зменшують регулярна фізична активність і соціальна підтримка [3]. Важливою є й передбачуваність самого цифрового середовища. У дослідженні Г. Міськова ігрові алгоритми з

передбачуваним результатом допомагали дітям з ООП відновлювати антиципацію в безпечних умовах і знижували тривогу [2].

Висновки. Вплив цифрового середовища на психосоматичний баланс можна описати як цикл, що сам себе підтримує. Цифрові стресори (перевантаження, постійна доступність, нерегулярне підкріплення) розпорошують увагу і посилюють руминації. Через це стрес-системи довго залишаються активними, а алостатичне навантаження проявляється порушеннями сну й тілесними симптомами, які ще більше виснажують регуляторні ресурси. Вирішальним чинником, на нашу думку, є передбачуваність цифрового середовища. Нерегулярне підкріплення закріплює компульсивну поведінку [4], тоді як передбачувані алгоритми можуть зменшувати тривогу [2]. Тому програми підтримки фахівців, які працюють з особами з ООП, мають поєднувати особисту цифрову гігієну, саморегуляцію та організаційні заходи.

Перспективи. Причинність зв'язку між руминаціями та цифровою залежністю не доведено, бо більшість досліджень кросекційні [5]. Технострес педагогів досі описують переважно через благополуччя і професійну ефективність, а механізми його формування вивчено неповно [1]. Тілесні прояви техностресу в цьому огляді окремо не розглядаються. J. Firth та співавтори припускають, що інтенсивне користування інтернетом, особливо в дитячому і юнацькому віці, зменшує можливості для творчого мислення [4]; чи пов'язано це з роботою мережі пасивного режиму мозку, ще належить перевірити. Перспективним вважаємо емпіричне дослідження того, як когнітивні (руминації, катастрофізація) та емоційні (труднощі з розпізнаванням власних емоцій) чинники пов'язують цифрове навантаження з тілесними скаргами у фахівців, які працюють з особами з ООП в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Technostress among teachers: A systematic literature review and future research agenda / D. Yang et al. Computers in Human Behavior. 2025. Vol. 168. Article 108619. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108619

2. Міськов Г. Деформація антиципаційних механізмів як чинник тривожності дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни та шляхи їх цифрової стабілізації. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2026. Т. 1, № 28. С. 229-243. DOI: 10.33189/epsn.v1i28.325.

3. McEwen B. S. Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. Physiological Reviews. 2007. Vol. 87, no. 3. P. 873-904. DOI: 10.1152/physrev.00041.2006.

4. The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition / J. Firth et al. World Psychiatry. 2019. Vol. 18, no. 2. P. 119-129. DOI: 10.1002/wps.20617.

5. Gao F., Du X. A meta-analysis of rumination and digital addiction. Personality and Individual Differences. 2025. Vol. 238. Article 113074. DOI: 10.1016/j.paid.2025.113074.

Нечипоренко Валентина Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна
Храпач Катерина Олександрівна,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти актуалізує питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здатних організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів. Учитель у такому середовищі виконує не лише функцію передавання знань, а й забезпечує

умови для участі кожної дитини в навчальній діяльності, взаємодії з однокласниками та поступового досягнення освітніх результатів. Це вимагає від педагога гуманістичної позиції, фахових знань, практичних умінь і готовності аналізувати ефективність власних рішень. Значущість професійної готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядається в дослідженнях Н. Зобенько та Л. Смеречак [1; 2].

Підготовка до інклюзивної діяльності не може обмежуватися ознайомленням студентів із нормативними документами чи теоретичними засадами інклюзії. Майбутній учитель має вміти розпізнавати бар'єри навчання й участі, добирати доступні способи подання матеріалу, адаптувати навчальні завдання, організовувати взаємодію учнів і співпрацювати з родинами та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. У контексті інклюзивної педагогіки особливого значення набуває створення умов, за яких усі учні можуть брати участь у спільному освітньому процесі [4; 5]. Отже, актуальним є пошук цілісних орієнтирів, які допомагають визначити очікуваний результат професійної підготовки та узгодити з ним зміст навчання.

Одним із таких орієнтирів є професійний портрет майбутнього вчителя початкових класів. Він дає змогу узагальнити професійно значущі характеристики педагога й розглядати їх у взаємозв'язку з реальними завданнями організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

У межах дослідження професійний портрет майбутнього вчителя початкових класів розглядається як інтегрована модель професійно-особистісних характеристик, що визначає цільовий орієнтир розвитку професійної компетентності для організації освітнього процесу з дітьми з особливими освітніми потребами. Портрет не є абстрактним ідеалом або механічним переліком бажаних рис. Його зміст має бути пов'язаний із завданнями професійної діяльності та з тими результатами, яких необхідно досягти в процесі підготовки майбутнього фахівця. Такий підхід узгоджується з

науковими положеннями щодо підготовки вчителів до інклюзивної освіти та розвитку інклюзивної педагогіки [3; 4].

Професійний портрет виконує дві взаємопов'язані функції. Описова функція полягає в узагальненому представленні професійно значущих характеристик майбутнього вчителя. Прогностична функція дає змогу визначити очікувані результати підготовки, спланувати навчальні завдання й окреслити напрями професійного зростання. Таким чином, портрет може виступати сполучною ланкою між метою професійної освіти, змістом навчальних дисциплін, організацією практичної діяльності та оцінюванням сформованості компетентності.

У структурі професійного портрета виокремлюються мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінювальний компоненти. Такий поділ дає змогу врахувати три суттєві сторони професійної готовності: ставлення до інклюзії та прийняття цінностей рівності; наявність необхідних знань і практичних умінь; здатність оцінювати власні дії та вдосконалювати їх. Компоненти слід розглядати як взаємопов'язані складники єдиної системи, оскільки жоден із них окремо не забезпечує повноцінної готовності до інклюзивної педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя, усвідомлення цінності інклюзивної освіти, повагу до гідності кожної дитини та прийняття її права на освіту й участь у спільному навчанні. Його сутність полягає не лише в позитивному ставленні до ідеї інклюзії, а й у готовності втілювати відповідні принципи у щоденній педагогічній практиці. Значення рівноправної участі учнів та організації навчання з урахуванням різноманітності їхніх потреб підкреслюється в підходах до інклюзивної педагогіки [4; 5].

Для майбутнього вчителя важливо розуміти, що труднощі учня не завжди зумовлені лише його індивідуальними особливостями. Вони можуть виникати через недоступність інструкції, невідповідність способу подання матеріалу,

недостатній час для виконання завдання або обмежені можливості долучитися до групової роботи. Ціннісна позиція педагога виявляється в готовності проаналізувати ці чинники та шукати рішення, які розширюють можливості дитини для участі.

Розвиток цього компонента доцільно забезпечувати через аналіз педагогічних ситуацій, обговорення етичних дилем, дискусії та рефлексивні вправи. Такі методи спонукають здобувачів освіти зіставляти власні переконання з професійними вимогами, розглядати різні позиції та обґрунтовувати рішення з урахуванням інтересів дитини. Важливим результатом є готовність майбутнього вчителя відповідально ставитися до різноманітності учнів і визнавати необхідність створення умов для навчання кожного.

Когнітивно-операційний компонент охоплює професійні знання та практичні вміння, необхідні для організації освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей. Він передбачає розуміння принципів інклюзивного навчання, знання способів адаптації навчальних завдань, уміння формулювати зрозумілі інструкції, добирати різні форми діяльності та планувати доступні способи залучення учнів до спільної роботи. Питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності висвітлено в працях Н. Зобенько й Л. Смеречак [1; 2].

Важливо, щоб теоретичні знання набували практичного значення. Тому в підготовці майбутніх учителів доцільно використовувати кейс-метод, моделювання фрагментів уроків, проєктування навчальних завдань і аналіз можливих бар’єрів участі. Наприклад, студентам можна запропонувати опис педагогічної ситуації, у якій дитині складно виконати завдання за загальною інструкцією. Студенти визначають можливі причини труднощів, пропонують альтернативні способи подання матеріалу та пояснюють, як можна перевірити розуміння завдання учнем.

Оцінювання результату такої діяльності має враховувати не тільки правильність запропонованого рішення, а й його обґрунтованість: відповідність навчальній меті, урахування потреб дитини, доступність інструкції та можливість участі в спільній діяльності. Практикоорієнтовані завдання допомагають виявити, наскільки студент здатний застосовувати знання в ситуаціях, наближених до професійної діяльності. Такий акцент на практичній реалізації принципів інклюзії відповідає підходу, за яким інклюзивна педагогіка передбачає створення можливостей для участі всіх учнів, а не лише формальне включення дитини до класу [4].

Когнітивно-операційний компонент також передбачає розуміння значення професійної взаємодії. Учитель має бути готовим співпрацювати з родинами, асистентом учителя й іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу, узгоджувати педагогічні дії та враховувати рекомендації команди підтримки. Це допомагає забезпечувати послідовність освітніх впливів і краще враховувати потреби учня.

Рефлексивно-оцінювальний компонент відображає здатність майбутнього вчителя аналізувати власні педагогічні рішення, оцінювати їхню обґрунтованість, виявляти труднощі та визначати напрями подальшого вдосконалення. В умовах інклюзивної освіти рефлексія дає змогу з’ясувати, чи сприяли обрані методи реальній участі дитини, чи була інструкція доступною, чи відповідали організаційні рішення навчальній меті та які зміни можуть покращити результат. Важливість осмисленого добору педагогічних рішень у контексті інклюзивної практики узгоджується з підходами до інклюзивної педагогіки [4].

Рефлексивна діяльність має спиратися на конкретний досвід, а не обмежуватися загальними судженнями про успішність заняття. Її можна організовувати через письмовий самоаналіз практичних завдань, взаємооцінювання, ведення портфоліо, обговорення педагогічної практики та визначення індивідуальних цілей професійного розвитку. Корисними є

запитання: «Чому було обрано саме цей спосіб роботи?», «Які альтернативи існували?», «Які ознаки свідчать про доступність завдання?» та «Що варто змінити за інших умов?».

Розвиток рефлексивно-оцінювального компонента сприяє переходу від інтуїтивних педагогічних рішень до усвідомленого професійного вибору. Він допомагає майбутньому вчителю сприймати труднощі як підставу для аналізу й пошуку альтернатив, а не лише як невдачу. Завдяки цьому рефлексія стає механізмом постійного професійного навчання.

Практичне значення професійного портрета полягає в тому, що він дає змогу узгодити очікувані результати підготовки зі змістом освітніх компонентів, методами навчання та способами оцінювання. Якщо цільовим результатом є здатність майбутнього вчителя організовувати доступне навчання, то навчальна діяльність має передбачати не лише вивчення теоретичних засад інклюзії, а й виконання завдань, у яких студент аналізує ситуацію, планує дії та обґрунтовує власне рішення. Така орієнтація на поєднання теоретичної підготовки з практичними завданнями відповідає загальним підходам до підготовки вчителів для інклюзивної освіти [3; 4].

Професійний портрет може слугувати орієнтиром для добору методів навчання. Для розвитку мотиваційно-ціннісного компонента доцільними є дискусії, аналіз етичних ситуацій і обговорення досвіду взаємодії з дітьми. Когнітивно-операційний компонент розвивається через кейси, моделювання уроків, добір способів адаптації навчального матеріалу й проєктування підтримки учня. Рефлексивно-оцінювальний компонент підтримується самоаналізом, взаємооцінюванням і визначенням подальших кроків професійного розвитку.

Важливо, щоб професійний портрет не використовувався як незмінний шаблон ідеального вчителя. Його призначення — не формальне ранжування студентів, а визначення орієнтирів професійного зростання та виявлення тих складників підготовки, які потребують посилення. У цьому контексті портрет

має виконувати підтримувальну й прогностичну функції, допомагаючи здобувачеві освіти усвідомлювати власний поступ і планувати подальше вдосконалення.

Взаємозв'язок трьох компонентів є принциповим. Ціннісне прийняття інклюзії без практичних умінь може залишатися декларативним; знання без відповідальної професійної позиції не гарантують належного педагогічного рішення; рефлексія без достатньої теоретичної та методичної основи може бути поверховою. Тому професійна підготовка має забезпечувати цілісний розвиток усіх компонентів через узгоджене поєднання теоретичного навчання, практичної діяльності та аналізу її результатів.

Отже, професійний портрет майбутнього вчителя початкових класів є важливим орієнтиром підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Він узагальнює професійно значущі характеристики майбутнього педагога та допомагає пов'язати цілі професійної освіти з конкретними завданнями інклюзивної діяльності.

Структура професійного портрета охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінювальний компоненти. Їхня взаємодія забезпечує поєднання гуманістичної професійної позиції, знань і практичних умінь, а також здатності до аналізу та вдосконалення педагогічних рішень. Використання професійного портрета в підготовці майбутніх учителів дає змогу конкретизувати очікувані результати навчання, добирати практикоорієнтовані завдання й планувати рефлексивну діяльність здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з конкретизацією показників сформованості компонентів професійного портрета та визначенням способів їх урахування під час планування й оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Зобенько Н. А. До питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 1 (50). С. 98–102. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.98-102.

2. Смеречак Л. Інклюзивна компетентність вчителя початкових класів як запорука якості освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 140–146. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300095.

3. Florian L. Preparing teachers for inclusive education. *European Journal of Teacher Education*. 2012. Vol. 35, no. 3. P. 275–285. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686718.

4. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. Vol. 37, no. 5. P. 813–828. DOI: https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.

5. Ainscow M., Miles S. Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*. 2008. Vol. 38, no. 1. P. 15–34. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0.

Омельченко Марина Сергіївна,
доктор психологічних наук, професор,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
Слов'янськ/Дніпро, Україна

СУЧАСНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні умови функціонування спеціальної освіти в Україні характеризуються нестабільністю освітнього середовища, вимушеним переміщенням учасників освітнього процесу, поширенням дистанційних форм взаємодії та зростанням психологічного навантаження на педагогів. Воєнний стан суттєво ускладнив виконання традиційних професійних функцій і змінив

суспільні очікування щодо особистості та діяльності фахівця спеціальної освіти. За таких обставин особливого значення набуває його *професійний імідж* як цілісний соціально-психологічний образ, що формується у взаємодії з дітьми, батьками, колегами та громадськістю.

У науковій літературі професійний імідж педагога пов'язують із його особистісно-професійним розвитком, педагогічною майстерністю, ціннісними орієнтирами та способами самопрезентації. Зокрема, Л. Куземко розглядає формування іміджу як складник особистісно-професійного розвитку педагога [1]. С. Білозерська акцентує на аксіологічних засадах цього процесу, що дозволяє розглядати професійні цінності як внутрішню основу позитивного образу фахівця [2]. Водночас специфіка професійного іміджу спеціального педагога в умовах воєнного стану потребує окремого осмислення.

Метою даної публікації є визначення провідних напрямів трансформації професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану та охарактеризувати значення його структурних компонентів у забезпеченні ефективної професійної взаємодії. Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на аналізі, порівнянні, систематизації та узагальненні наукових підходів.

Професійний імідж фахівця спеціальної освіти доцільно розглядати як взаємопов'язану систему п'яти компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового, візуального та цифрового. Кожен із них набуває специфічного змісту під впливом воєнних викликів, а цілісність професійного образу залежить від їхньої узгодженості.

Когнітивний компонент відображає професійні знання, методичну компетентність, здатність адаптувати зміст навчання до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП), готовність до самоосвіти та професійної рефлексії. За нестабільності освітнього процесу особливої ваги набуває вміння оперативно добирати альтернативні способи навчання, створювати адаптовані матеріали та забезпечувати наступність корекційно-

розвиткової роботи. Відтак професійна компетентність сприймається й через здатність застосовувати набуті знання у мінливих обставинах.

Емоційно-ціннісний компонент охоплює гуманістичні переконання, емпатію, толерантність, етичну відповідальність і ставлення до дитини як до унікальної особистості. Воєнний контекст підсилює значення психологічної стійкості та здатності педагога підтримувати довіру в ситуаціях невизначеності. Водночас вимога постійної стресостійкості не повинна підміняти необхідність психологічного відновлення самого фахівця. Важливою умовою позитивного іміджу є узгодженість декларованих гуманістичних цінностей із реальними професійними рішеннями та повсякденною комунікацією.

Поведінковий компонент виявляється у стилі спілкування, педагогічній тактовності, саморегуляції, здатності приймати рішення у складних ситуаціях та вибудовувати партнерську взаємодію з родинами. В умовах воєнного стану особливо значущими стають гнучкість, організованість, готовність змінювати формати роботи й координувати дії з іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Розбіжність між проголошеними цінностями та фактичною поведінкою здатна послаблювати довіру до педагога незалежно від рівня його фахової підготовки.

Візуальний компонент охоплює зовнішній вигляд, манеру самопрезентації та культуру невербального спілкування. Для спеціальної освіти він має також функціональне значення: одяг і спосіб самопрезентації не повинні перешкоджати практичній взаємодії з дитиною чи створювати зайве сенсорне навантаження. Перехід до дистанційного формату звужує можливості сприйняття жестів, постави та просторової поведінки, натомість посилює роль освітлення, фону, композиції кадру й чіткості візуального повідомлення.

Найвиразнішої трансформації зазнає цифровий компонент професійного іміджу. Він охоплює володіння платформами дистанційного навчання, створення доступних цифрових матеріалів, використання інтерактивних інструментів, культуру онлайн-комунікації та дотримання цифрової етики. За

умов вимушеного переміщення дітей і педагогів саме цифрові засоби нерідко забезпечують безперервність освітньої та корекційно-розвиткової взаємодії. Проте цифрова присутність фахівця має оцінюватися не за зовнішньою ефектністю, а за доступністю, змістовністю та безпечністю професійної комунікації.

Важливим аспектом цифрової репрезентації є співвідношення професійного та приватного простору педагога. Публічна активність у соціальних мережах впливає на сприйняття фахівця, однак не може бути підставою для довільного обмеження його права на приватність. Тому формування позитивного іміджу передбачає насамперед професійну етику, повагу до інших, відповідальне поводження з персональними даними та послідовність комунікативної позиції, а не створення штучно бездоганного образу.

Воєнний стан також змінив соціальний вимір професійного іміджу. Участь педагогів у волонтерських ініціативах, підтримці дітей і родин, які переживають кризові обставини, демонструє суспільну відповідальність та гуманістичну спрямованість професії. Водночас така активність має залишатися добровільною: позитивний професійний імідж не повинен залежати від готовності фахівця постійно працювати понад власні ресурси.

Професійна взаємодія дедалі частіше відбувається у мультидисциплінарному середовищі. Узгодженість дій спеціального педагога, психолога, логопеда, асистента вчителя та батьків впливає на якість підтримки дитини і формує уявлення про компетентність фахівця. Водночас цифровізація відкриває ширші можливості для участі у вебінарах, професійних спільнотах та міжнародному обміні досвідом, що посилює роль безперервного професійного розвитку. У цьому контексті важливим є розуміння професійного іміджу як динамічного утворення, що змінюється разом із досвідом та умовами діяльності [3; 4].

Таким чином, трансформація професійного іміджу фахівця спеціальної освіти в умовах воєнного стану полягає у посиленні цифрової самопрезентації, а також переосмисленні змісту професійної компетентності, етичної відповідальності, соціальної взаємодії та професійної стійкості. Позитивний імідж формується завдяки відповідності знань, цінностей і реальних дій педагога, його здатності забезпечувати доступну підтримку дітей з ООП та зберігати власні професійні межі. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку між цифровою, емоційно-ціннісною і поведінковою складовими професійного іміджу в умовах тривалих кризових викликів.

Список використаних джерел

1. Куземко Л. В. Формування іміджу педагога як складник його особистісно-професійного розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71 (2). С. 127–131. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.24

2. Білозерська С. Аксіологічні основи формування професійного іміджу майбутнього педагога. *Вчені записки ТНУ ім. В. Вернадського*. 2022. Т. 33 (2). С. 133–135.

3. Беліченко Л. Формування позитивного іміджу фахівця: ознаки, механізми та технології. *Вісник Національного університету оборони України.* 2023. Т. 72, № 2. С. 12–20. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-12-20

4. Савченко Н. Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. № 17. С. 91–96.

Омельянович Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

На всіх етапах розвитку спеціальної освіти питанню розробки науково обґрунтованих методів корекційно-розвивального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями приділялася значна увага, оскільки ефективність їх навчання та виховання значною мірою залежить від корекції розумової діяльності.

Значне місце у цьому процесі відводиться розвитку просторових уявлень, сформованості знань про просторові ознаки та відношення предметів.

Просторове орієнтування – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання, уявлення та беруть участь зоровий, слуховий, кінестетичний аналізатори, завдяки яким встановлюються просторові ознаки та відношення між об’єктами, а матеріальною основою просторового орієнтування є діяльність цих аналізаторів, що забезпечують сприймання простору і виражають особливості розвитку дитини. Через вироблення рефлексів розвиваються й удосконалюються аналізатори, що забезпечують сприймання простору.

Просторові уявлення – це здатність людини відображати та сприймати розташування предметів, їхню форму, розмір, розташування в просторі, а також орієнтуватися у схемі власного тіла, у напрямках простору та у просторових відношеннях між предметами.

Просторові уявлення включають:

- орієнтування у схемі власного тіла;

- орієнтування у напрямках простору;
- орієнтування у розмірах предметів;
- орієнтування у відношеннях між предметами;
- орієнтування у двовимірному просторі (на площині аркуша паперу, на площині дошки, парти тощо).

Важливою передумовою виникнення просторових уявлень і розвитку просторового орієнтування стає засвоєння та розуміння мовлення, оволодіння вербальними значеннями просторових відношень. Але слово, яке бере участь в актах просторової орієнтації, не відразу виконує свої функції узагальнення першої сигнальної системи.

Утворення просторових уявлень – складний процес, який будучи однією з форм відображення реальної дійсності, пов'язаний з активною розумовою діяльністю, з виконанням таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння (зіставлення і протиставлення) на базі спостережень, аналізу практичних даних, вивчення теорії.

На початковому етапі навчання здійснюється формування у школярів багатьох відношень і понять: просторових, часових, кількісні, функціональних, структурних, причинно-наслідкових. Ці відношення і поняття виступають у вигляді відомостей про предмети й явища навколишнього світу; правил навчальних та інших дій, які виражені у певних вимогах, необхідних для формування навичок і вмінь.

У першому класі велика увага привертається до формування та розширення знань дитини про форму (на уроках математики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, читання), про величину і протяжність (на уроках образотворчого мистецтва, трудового навчання, під час вивчення метричних мір довжини – на уроках математики), про направлення і положення предмета (на всіх уроках, починаючи з письма і закінчуючи уроками фізкультури), про просторові співвідношення між предметами та явищами навколишнього

середовища (на уроках читання й образотворчого мистецтва (робота з картинами), трудового навчання, ритміки та фізкультури).

Аналіз змісту навчання учнів у першому класі свідчить, що виконання ними навчальних завдань і практичних вправ вимагає відповідного рівня сформованості просторового орієнтування. Так, під час вивчення математики, української мови, на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва, ритміки, фізкультури учні з інтелектуальними порушеннями повинні знати напрямки: ліворуч, праворуч, вперед, позаду; розуміти словесні інструкції типу: перед собою, за собою, на рівні голови, на рівні поясу, на рівні ніг тощо; орієнтуватись на площині аркуша паперу (знати верх, низ, визначати праву і ліву сторони, ділити аркуш паперу на дві рівні частини на око, знаходити середину); розміщувати аркуш паперу, підставку, матеріал для роботи на площині парти (стола).

Корекційно-розвивальні завдання і вправи, спрямовані на формування і розвиток просторових уявлень в школярів з інтелектуальними порушеннями на початку шкільного навчання, створюють умови для подальшого усвідомленого засвоєння всіх навчальних предметів. Це вправи, спрямовані на збагачення чуттєвого досвіду та орієнтування у схемі власного тіла; вправи, спрямовані на виділення і розрізнення напрямків простору та просторових відношень; вправи, спрямовані на виділення та розрізнення просторових ознак предметів (форма, велична); вправи на орієнтування у двовимірному просторі (орієнтування на площині).

Таким чином, формування просторових уявлень – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання, уявлення та беруть участь аналізатори (зоровий, слуховий тощо), завдяки яким визначаються просторові ознаки та відношення між об’єктами, а матеріальною основою просторового орієнтування є діяльність цих аналізаторів, які забезпечують сприймання простору.

Компонентами просторового орієнтування є орієнтування у схемі власного тіла, у напрямках простору, у визначенні просторових відношень між предметами, відображення віддаленості предмета та його місцезнаходження. Просторові характеристики предметів універсальні за своїм застосуванням для опису багатьох явищ і подій навколишнього середовища і є однією з передумов успішного навчання дітей у школі.

Пізнання дитиною простору й орієнтування в ньому – процес складний і довготривалий, а розвиток просторових уявлень потребує спеціально організованого навчання, основою якого має бути, перш за все, накопичення знань про предмети навколишнього світу та їх просторове співвідношення.

Список використаних джерел

1. Колінько С. Формування математичних уявлень і понять у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями // Збірка наукових праць «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти. Харків, 2023. С. 420-423.

2. Омельянович І. М. Особливості розвитку математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями в пропедевтичний період навчання // Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С. 240-244.

3. Степанюк Н. Формування математичної компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами // Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи: матеріали ІІІ науково-практичної інтернет-конференції здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкового навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди (05 грудня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. д. пед. н., доц. О. А. Мкртічян Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 67-68.

4. Charitaki G. Early numeracy skills in children with intellectual disabilities. *International Journal of Educational Research*. 2023. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11843637/ (accessed on 22.09.2025).

Орленко Ірина,
доктор філософії PhD, доцент,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
Одеса, Україна

СУЧАСНА КОМУНІКАТИВНА ФІЛОСОФІЯ: ЛОГОПЕДИЧНІ ПРАКТИКИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Цифровізація спеціальної освіти актуалізує питання не лише технологічного вдосконалення логопедичної допомоги, а й збереження її комунікативної, особистісно орієнтованої та соціально інтегративної сутності. Особливого значення ця проблема набуває в умовах воєнного стану в Україні, коли дистанційні формати взаємодії стають одним зі способів забезпечення безперервності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Водночас упровадження цифрових засобів потребує критичного осмислення їхньої результативності, доступності, психологічної безпечності та етичної прийнятності.

У сучасному науковому дискурсі мовлення розглядається не лише як засіб передавання інформації, а і як важливий чинник становлення особистості, її соціалізації та залучення до культурного простору. У дослідженні І. Орленко мовлення постає як форма буття людини в культурі, що структурує індивідуальний досвід, опосередковує соціальні взаємини та бере участь у формуванні ціннісних орієнтирів особистості [3]. Цей підхід дає підстави розглядати мовлення не ізольовано від життєвого досвіду людини, а в контексті її взаємодії з іншими, засвоєння соціальних норм і набуття здатності виражати власні потреби, наміри та переживання. У цьому зв’язку Г. Соколова, В. Галущенко та І. Давидюк акцентують на значенні мовлення для пізнання навколишнього світу, соціалізації дитини й розвитку її комунікативної активності [5]. Поєднання цих позицій дає змогу визначити розвиток мовлення

як процес, що охоплює не тільки засвоєння мовленнєвих засобів, а й формування здатності дитини використовувати їх у соціально значущих ситуаціях.

Якщо мовлення забезпечує пізнання, самовираження та встановлення соціальних зв'язків, логопедичну допомогу недоцільно обмежувати корекцією окремих порушень або відпрацюванням ізольованих мовленнєвих навичок. Вона має також створювати умови, за яких дитина може розуміти звернене мовлення, виражати потреби й наміри, реагувати на співрозмовника та брати участь у спілкуванні відповідно до своїх можливостей. Тому логопедичну практику доцільно розглядати як цілеспрямовану взаємодію фахівця, дитини та її родини, у якій корекційно-розвиткові завдання поєднуються з підтримкою комунікативної самостійності.

Теоретично осмислити цю особливість дає змогу розмежування стратегічної та комунікативної дії, представлене в працях А. Єрмоленка. Стратегічна дія орієнтована на досягнення визначеного результату, тоді як комунікативна передбачає координацію дій учасників на основі взаєморозуміння [2, с. 65–66]. У логопедичній практиці ці орієнтації не слід протиставляти: систематичне відпрацювання конкретних навичок залишається важливим, проте його результати необхідно співвідносити зі здатністю дитини використовувати набуті вміння у спілкуванні.

Таке розмежування є особливо значущим під час застосування цифрових засобів. Виконання інтерактивної вправи або правильне відтворення мовленнєвого зразка саме собою не засвідчує розвитку комунікативної компетентності. Цифровий інструмент може допомагати тренувати окремі навички, але його комунікативний потенціал залежить від того, чи підтримує він осмислену участь дитини, можливість реагувати на співрозмовника, обирати доступний спосіб відповіді та застосовувати сформовані вміння поза цифровим середовищем.

Ідеї комунікативної філософії К.-О. Апеля можуть слугувати теоретичним орієнтиром для людиноцентричного осмислення цифровізації логопедичної

допомоги. У цьому контексті комунікація розглядається не лише як передавання інформації, а як взаємодія, що передбачає визнання іншого учасника співрозмовником і врахування його позиції. Застосування такого підходу до спеціальної освіти дає підстави розглядати дитину не тільки як адресата корекційного впливу, а і як учасника комунікативного процесу, чиї потреби, реакції та способи самовираження мають ураховуватися під час організації занять[1].

За думкою К.-О. Апеля [1, с. 246], важливим орієнтиром для аналізу комунікації є чотири домагання значущості висловлювання: зрозумілість, правдивість, істинність і моральна правильність. Зрозумілість пов'язується з доступністю завдань та інструкцій; правдивість – із відповідністю заявлених можливостей цифрового засобу його реальним функціям; істинність – з обґрунтованістю діагностичних висновків і корекційних рекомендацій; моральна правильність – із дотриманням етичних вимог, захистом персональних даних та врахуванням інтересів дитини й родини.

Ці положення виконують роль теоретичної рамки, яка допомагає сформулювати питання щодо зрозумілості, достовірності, обґрунтованості та етичної прийнятності цифрової взаємодії. На цій основі, з урахуванням специфіки логопедичної допомоги, запропоновано чотири взаємопов'язані критерії комунікативної якості цифрового інструменту:

1. Діалогічність. Цифровий засіб має оцінюватися з огляду на те, чи підтримує він активну участь дитини, зрозумілий зворотний зв'язок і можливість відповідати доступним для неї способом. Сам факт інтерактивності не гарантує діалогічності: автоматична реакція програми на відповідь може забезпечувати тренування, але не обов'язково створює умови для взаєморозуміння.

2. Психологічна безпека. Важливо враховувати, чи сприяє використання засобу емоційно сприятливому середовищу, у якому дитина може пробувати різні способи висловлювання, помилятися та продовжувати взаємодію без

надмірного страху невдачі. Цей критерій передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини та характеру зворотного зв'язку.

3. Наближеність до реальної комунікації. Цифрові завдання мають оцінюватися за можливістю застосування сформованих навичок у змістовних ситуаціях спілкування. Важливим є не лише успішне виконання вправи в програмі, а й потенційна можливість перенесення набутих умінь у взаємодію з родиною, педагогами та однолітками.

4. Доступність і множинність каналів комунікації. Доцільно зважати на те, наскільки цифровий засіб відповідає індивідуальним можливостям дитини та чи передбачає альтернативні способи сприймання й передавання інформації. Такий підхід дає змогу враховувати різні комунікативні потреби й уникати ситуацій, коли технічний формат стає перешкодою для участі.

Запропоновані критерії узгоджуються з актуальними дослідженнями щодо використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Зокрема, І. М. Орленко та Т. Каранфілова (2026) розглядають застосування сучасних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, акцентуючи увагу на можливостях їх використання для підтримки мовленнєвого розвитку. Цей напрям досліджень увиразнює потребу оцінювати цифрові засоби не лише за їхніми функціональними можливостями, а й за тим, наскільки вони сприяють активній комунікативній участі дитини та розвитку навичок, потрібних у повсякденному спілкуванні [4].

Подальші дослідження доцільно спрямувати на конкретизацію запропонованих критеріїв та їх застосування для аналізу цифрових інструментів з урахуванням вікових особливостей дітей, їхніх комунікативних потреб, цілей логопедичної роботи й умов використання технологій. Окремої уваги потребує порівняння очного, дистанційного та гібридного форматів логопедичної допомоги за рівнем комунікативної залученості дітей і можливостями застосування сформованих мовленнєвих навичок у повсякденному спілкуванні.

Висновки. Теоретичний аналіз дає підстави розглядати цифровізацію логопедичної допомоги не лише як упровадження нових технологічних засобів, а як зміну умов організації комунікативної взаємодії. Комунікативна філософія створює теоретичне підґрунтя для оцінювання цифрових інструментів з огляду на участь дитини, зрозумілість взаємодії та етичну відповідальність. На цій основі запропоновано чотири критерії комунікативної якості: діалогічність, психологічну безпеку, наближеність до реальної комунікації, доступність і множинність каналів комунікації. Запропонований підхід систематизує теоретичні положення, які можуть слугувати підґрунтям для подальшого аналізу цифрових інструментів у логопедичній практиці. Отже, комунікативна спрямованість може бути одним із принципів оцінювання цифрових засобів, однак висновки про їхню ефективність мають ґрунтуватися на результатах спеціально спланованих досліджень.

Список використаних джерел:

1. Апель К.-О. Ситуація людини як етична проблема / пер. А. Єрмоленка. У кн.: Комунікативна практична філософія / А. М. Єрмоленко. Київ: Лібра, 1999. С. 231-255

2. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: підручник. Київ: Лібра, 1999. 488 с.

3. Орленко І.М., Гордина К. В. (2025). Теоретико-методологічні засади логопедичного супроводу дітей з ООП. Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства: збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 14-15 травня 2025 р. /Міністерство освіти і науки України, Херсонський державний університет [та ін.]. / за заг. ред. Л.Є. Петухової, О.В.Саган, Н.І. Сидоренко, А.С.Бальохи, Н.М.Борисенко. Івано-Франківськ: 2025: 202-205.

4. Орленко І.М., Каранфілова Т. (2026). Використання сучасних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Інноваційна педагогіка, 95 (1): 137-141. DOI https://doi.org/10.32782/ip/95.1.24

5. Соколова Г. Б., Галущенко В. І., Давидюк І. К. Ефективність застосування ігрових технологій у розвитку мовлення дітей раннього віку.

Суспільство та національні інтереси. 2026. № 5(25). С. 929–940. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-5(25)-929-940

Перетяга Людмила Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний
університету імені Михайла Коцюбинського,
Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ SUNO AI ДЛЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Зростання поширеності та ускладнення структури мовленнєвих порушень активізували пошук ефективних шляхів їх подолання, а також зумовили розвиток і впровадження *логопедичної ритміки.*

Логопедична ритміка (логоритміка) є комплексною корекційно-педагогічною методикою, що ґрунтується на синтезі *музики, руху та слова.* Кожен із зазначених структурних елементів виступає є дієвим інструментом розвитку та корекції мовлення. Їхня інтеграція на логоритмічних заняттях створює виражений синергетичний ефект багаторазового підсилення, що дає змогу досягати результативності корекційного впливу (рис. 1) [3, с.270]



Рис. 1 Компоненти логоритміки: рух, музика, слово

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що логоритміка сформувалась

внаслідок еволюції лікувальної ритміки, трансформувавшись у самостійну корекційну технологію. Першу спробу адаптувати елементи ритмопластики Е.Жака-Далькроза до завдань логопедії здійснила Аурелія Розенталь (Aurelia Rozental/Rozentalowa) (рис.2).



Рис. 2 Аурелія Розенталь (Aurelia Rozental / Rozentalowa, 1903-1984)

Науковиця ввела в науковий обіг термін «логоритміка», який активно почав використовуватись у польській логопедії із 70-ті роки XX століття, як «метод корекції мовлення, заснований на музичному ритмі разом з промовлянням слів, які виконуються під акомпанемент (запрограмований або імпровізований) під час рухів усього тіла, під ритмічну музику» [6 с.116]. дослідниця творчо модифікувала систему Е.Жака-Далькроза, поєднавши пластичні вправи з 20 авторськими жестами та синхронною вербалізацією під музику для подолання заїкання (пол. *jąkanie*). Згодом ці теоретико-практичні положення були суттєво розвинуті в дослідженнях Е. Кілінської-Евертовської (E. Kilińska-Ewertowska) [6].

Сьогодні логопедична ритміка активно застосовується в роботі з представниками різних вікових категорій: *дітьми раннього* та *дошкільного віку* з метою стимуляції мовленнєвого розвитку та корекції; *дітьми шкільного віку та підлітками* для оптимізації комунікативної функції, плавності та темпо-ритмічної організації мовлення; *дорослими* у процесі відновлення мовлення.

Відповідно до цільових груп завдання логоритміки диференціюються за трьома основними векторами: *профілактичним* (стимуляція мовленнєвого розвитку та попередження порушень мовлення), *корекційним* (подолання наявних порушень мовлення) та *реабілітаційним* (компенсація втрачених функцій).

Фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (Л.Бегас, О.Боряк, А.Кульбедюк, Л.Меленець, Ю.Рібцун, О.Шостак, A.Walencik-Topiłko та ін.), які доводять поліфункціональну ефективність логоритмічних технологій у подоланні широкого спектра порушень експресивного мовлення: дислалія, ринолалія, дизартрія, алалія, заїкання [1; 2; 4; 7].

Провідні завдання логоритмічних занять в роботі з дітьми з порушеннями мовлення полягають у комплексному розвитку сенсомоторної сфери: нормалізації загальної, дрібної та артикуляційної моторики, формуванні міжсенсорної інтеграції (зорово-моторної та слухо-моторної координації) та перцептивної чутливості. Удосконалення статичної та динамічної координації рухів формує фізіологічне підґрунтя для оптимізації м’язового тонусу та диференціації кінестезій артикуляційного апарату й пальців.

Результативність логоритмічного впливу в освітньому середовищі ЗДО безпосередньо зумовлена реалізацією мультицисциплінарного підходу, наступністю корекційно-розвиткових завдань та узгодженістю дій команди фахівців:

- ***вчитель-логопед*** визначає зміст логоритмічних занять на основі обстеження; комплектує підгрупи, визначає лексичну тему та визначає корекційні цілі;
- ***музичний керівник*** забезпечує музичний супровід освітньо-корекційного процесу, адаптуючи репертуар до психофізичних можливостей вихованців; здійснює добір музично-дидактичних ігор, системно працює над розвитком співочого дихання, висоти голосу, слухової уваги та відчуття метроритму;

- ***вихователь*** бере активну участь у проведенні занять, демонструючи еталонний зразок виконання рухів; забезпечує поведінковий супровід і безперервність корекційного впливу, інтегруючи логоритмічні вправи в режимні моменти (ранкову гімнастику та ін. [3 с. 271].

Музика на логоритмічних заняттях є системоутворювальним елементом, що координує рух, мовлення та слухове сприймання в єдину динамічну функціональну систему. Нейрофізіологічний механізм її впливу базується на наявності спільних коркових зон обробки акустичної та моторної інформації. Музичні стимули активізують міжпівкульну взаємодію: ліва півкуля забезпечує дискретний аналіз ритму, мікроінтервалів часу та лексико-граматичної семантики, тоді як права опрацьовує висоту тогу, темброве забарвлення, контур інтонації та емоційну модальність. Здатність мозку синхронізувати ендогенні ритми із зовнішнім акустичним темпом сприяє нормалізації просодики та артикуляційного праксису. З огляду на це, музичний супровід підпорядковується чітким корекційно-розвивальним критеріям, виступаючи дидактичним базисом.

Інструменти генеративного штучного інтелекту, що динамічно інтегруються в освітній простір, відкривають якісно нові можливості для фахівців спеціальної освіти. Вони дозволяють оперативно проєктувати адаптивний аудіосупровід відповідно до цілей конкретного етапу роботи. Прикладом успішної імплементації технологій ШІ для генерації музики є платформа **Suno AI** (https://suno.com), яка з 20 грудня 2023 року, яка генерує музичний матеріал за текстовими запитами [5].

Платформа Suno AI базується на розрахункових одиницях (кредитах). *Базовий (безоплатний) план* функціонує на основі щоденного оновлення ліміту кредитів (без опції накопичення). Це вимагає від фахівця ретельного попереднього конструювання промту з метою запобігання нецільовому витрачанню генерацій. Формально права на згенерований матеріал залишаються за платформою, проте їх можна використовувати у щоденній роботі з дітьми.

Комерційний план (передплата) дає комерційні права на створений

контент, що необхідно для публікації власних посібників чи відкритих онлайн-ресурсів. Крім цього, є першочерговий доступ до нових версій ШІ, пропонується висока швидкість генерації музики та щомісячний великій запас (кредитів) спроб, що дає змогу вільно експериментувати й обирати найкращі результати.

Для формування основи логоритмічної пісні доцільно застосовувати мовні моделі (зокрема ChatGPT). Нижче наведено зразок промту:

«Роль: Ти – професійний вчитель-логопед, дитячий поет і фахівець із логоритміки.

Завдання: Напиши текст короткої дитячої логопедичної пісні для автоматизації звука [С] на початку та в кінці слова.

Вік дітей: 4–5 років із ФФНМ або дислалією (етап закріплення звуковимови).

Суворі фонетичні обмеження: заборонено використовувати звуки [Ш], [Ж], [Ч], [Щ] та звук [Р]. Перевір кожне слово літеру за літерою. Слова мають бути простими (максимум 2-3 склади), без складних збігів приголосних.

Сюжет і настрій: Веселий, динамічний, про лиса, пса або самокат у саду (без використання заборонених звуків). Ритм має бути чітким, маршовим, підходити для тупання та плескання.

Обов'язкові слова та склади для інтеграції в текст: склади: са-са-са, су-су-су, ас-ас-ас та слова: сад, сом, суп, лис, пес, автобус, самокат (слова «коса» та «оса» теж можна використати для рими).

Структура та обсяг (для хронометражу 30 секунд):

[Verse] (Куплет): 4 рядочки, де звук [С] стоїть переважно на початку слова (наприклад: сад, сом, суп, самокат).

[Chorus] (Приспів): Логоритмічні складові ряди (наприклад: «Са-са-са – ось ...»), які дитині легко повторити, виконуючи рухи».

Після отримання згенерованого віршованого тексту здійснюється перехід до платформи Suno (https://suno.com), в полі Style of Music формується деталізований промт:

Children's educational song, marching tempo 110 BPM, happy positive major key, energetic brass instruments, trumpet, clear rhythmic pulse, simple clapping beat, very clear and slow female vocals, nursery rhyme style.

Дитяча розвивальна пісня, маршовий темп 110 BPM, мажорна тональність, енергійні духові інструменти, труба, чіткий ритмічний пульс, простий ритм для плескання, дуже чіткий і повільний жіночий вокал, стиль дитячих лічилок),

Після додавання тексту активується режим створення аудіотреку. Протягом кількох секунд нейромережа пропонує варіативні композиції. Учитель-логопед здійснює оцінювання, обирає оптимальний та темпо-ритмічною структурою та чіткістю вимови трек або проводить його корекцію. (зміну темпу, коригування наголосів тощо). Зразки логоритмічних пісень, створених за поданим алгоритмом, доступні для ознайомлення за QR-кодом.

Логоритмічні пісні генеровані Suno AI

Використання генеративного штучного інтелекту, зокрема сервісу Suno AI, на логоритмічних заняттях розширює професійні межі діяльності вчителя-логопеда. Впровадження цієї платформи трансформує підготовку дидактичного матеріалу, перетворюючи статичний репертуар на гнучкий корекційний контент. Застосування Suno AI надає можливість вчителям-логопедам самостійно створювати унікальний логоритмічний матеріал з визначеними метроритмічними, просодичними та темповими характеристиками. Це перетворює логоритмічні пісні на персоналізований і високоточний інструмент корекційно-розвиткової роботи.

Перспективи подальших пошуків полягають у розробці та впровадженні змістового модуля «Генеративний штучний інтелект у системі логопедичної

ритміки» до силабусу навчальної дисципліни «Логопедична ритміка» в межах професійної підготовки здобувачів спеціальності А6 «Спеціальна освіта».

Список використаних джерел

1. Барна Х. В., Чекан О. І. Теоретичні засади логопедичної ритміки: міждисциплінарний підхід до корекції мовленнєвих порушень. *Теорія та практика педагогічних наук*. 2025. № 3. URL: file:///C:/Users/Users/Downloads/TEORETICNI_ZASADI_LOGOPEDICNOI_RITMIKI_MIZDISCIPLI%20(1).pdf (дата звернення: 20.10.2026).
2. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 24 с.
3. Перетяга Л. Підготовка майбутніх фахівців до використання логоритміки у роботі з дошкільниками в умовах криз. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 25–26 берез. 2026 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2026. С. 71–75.
4. Стахова Л. Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовлення засобами музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73(2). С. 82–88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2020_73%282%29__21 (дата звернення: 20.10.2026).
5. Kilińska-Ewertowska E. Logorytmika. Wyd. 3. Lublin : Zakład Logopedii UMCS, Polskie Towarzystwo Logopedyczne, 1987. 182 s.
6. Rozentalowa A. O logorytmice. *Logopedia*. 1971. № 10. S. 116–126
7. Suno AI. *Вікіпедія: вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Suno_AI (дата звернення: 20.10.2026).

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

ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Упродовж останніх трьох десятиліть провідним імперативом світової освітньої політики виступає інклюзія, спрямована на забезпечення кожній дитині рівного доступу до якісної освіти. Сучасна парадигма ґрунтується на розумінні того, що обмеження участі учнів з особливими освітніми потребами (ООП) виникають не через їхні індивідуальні особливості, а внаслідок взаємодії цих особливостей із бар'єрами зовнішнього середовища – недоступним простором, неадаптованими методами навчання чи негнучким оцінюванням. За таких умов ключовою компетентністю педагога стає вміння проєктувати безбар'єрне освітнє середовище та індивідуалізувати навчання, поєднуючи системні рішення на рівні класу (універсальний дизайн і диференціацію) з додатковими інструментами – розумним пристосуванням, адаптаціями та модифікаціями.

В Україні ці міжнародні принципи набули системного нормативного та науково-методичного оформлення в межах реформи «Нова українська школа» й Національної стратегії із створення безбар'єрного простору. Сучасні вітчизняні підходи до організації інклюзивного навчання акцентують на тому, що інклюзія не може обмежуватися лише фізичною присутністю учня в класі, а має гарантувати його повноцінну участь у навчальному процесі, індивідуальний поступ і приналежність до шкільної спільноти.

Педагогічне проєктування в інклюзивному класі спирається на проактивне запобігання перешкодам під час планування через універсальний дизайн і диференціацію та їх оперативне усунення у конкретній навчальній ситуації. Педагог застосовує чіткий алгоритм професійного міркування: спостереження за конкретними навчальними труднощами, виявлення освітнього

бар'єра у взаємодії можливостей учня з умовами чи матеріалами, формулювання освітньої потреби та вибір і перевірку ефективності педагогічного рішення.

Вихідним орієнтиром для команди психолого-педагогічного супроводу є Висновок комплексної психолого-педагогічної оцінки інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), який визначає категорії освітніх труднощів (інтелектуальні; функціональні сенсорні, моторні та мовленнєві; фізичні; навчальні; соціоадаптаційні/соціокультурні) та один із п'яти рівнів підтримки. Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, рівні підтримки диференціюються за обсягом необхідної допомоги та ресурсного забезпечення: від першого рівня, за якого учень має поодинокі незначні труднощі й потребує лише періодичного консультування або базового пристосування умов без залучення асистента вчителя, до четвертого та п'ятого рівнів, які передбачають інтенсивну підтримку, супровід асистента вчителя та/або асистента дитини, залучення фахівців корекційно-розвиткового напряму та розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) з можливістю модифікації змісту освіти.

Утім, висновок ІРЦ не містить готових завдань на урок; перетворення рекомендацій на щоденну практику є завданням учителя та асистента вчителя. Базовим рівнем є універсальний дизайн для навчання, який застосовується на етапі розроблення уроку для всього класу: учитель заздалегідь закладає множинні способи подання матеріалу (текст, візуальні схеми, аудіо), залучення учнів та демонстрації результатів, мінімізуючи бар'єри ще до початку навчання.

Коли універсальних рішень недостатньо для подолання індивідуальних перешкод конкретного учня, педагог застосовує індивідуалізовані інструменти, принципова межа між якими полягає у збереженні або зміні очікуваного результату навчання, тобто адаптацію або модифікацію. Адаптація полягає у цілеспрямованій зміні способу подання інформації, структури матеріалу, інструкції, організації робочого місця, темпу, часу чи способу відповіді без зміни навчальної мети, змістового ядра та критеріїв оцінювання. Модифікація

передбачає цілеспрямовану зміну змісту, обсягу, рівня складності, пізнавальної дії та очікуваних результатів навчання. Потреба в ній визначається виключно на підставі висновку ІРЦ і погоджується командою супроводу в ІПР. У межах адаптації учень оцінюється за загальними критеріями класу, а за модифікації – відповідно до індивідуальних критеріїв, розроблених до заздалегідь визначеного модифікованого результату.

Для поглиблення української практики створення інклюзивного середовища цінним є звернення до досвіду Республіки Польща – країни з близьким освітнім і соціокультурним контекстом, яка послідовно реформує систему підтримки учнів у напрямі своєчасного виявлення труднощів та міжсекторальної взаємодії.

Сучасний етап реформування польської системи освіти характеризується впровадженням загальнонаціонального проєкту Міністерства освіти і науки Польщі *Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie oceny funkcjonalnej* (2022-2024 рр.), спрямованого на реалізацію стратегії «Освіта для всіх». Основним інструментом цієї стратегії стало впровадження Шкільного функціонального оцінювання (*Szkolna Ocena Funkcjonalna*), побудованого на біопсихосоціальній моделі Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров’я (МКФ). Для систематичного спостереження за учнями на всіх етапах навчання (початкова та середня школа) було розроблено й валідовано Опитувальник шкільного функціонального оцінювання (*Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, KSzOF*), який заповнюють як учителі, так і батьки. Зіставлення поглядів школи та родини дає змогу цілісно оцінити ресурси й труднощі дитини в природному середовищі, перетворюючи педагогічне спостереження на постійне завдання кожного вчителя, а не лише вузьких фахівців.

Обґрунтованість застосування опитувальника KSzOF підтверджується його роллю у визначенні обсягу та характеру підтримки в оновленій польській моделі інклюзивної школи, що передбачає трирівневу систему підтримки учнів.

На першому рівні реалізується універсальна підтримка для всіх учнів: профілактика, проєктування доступного середовища на засадах універсального дизайну, диференціація навчання та моніторинг поступу без виокремлення груп ризику. На другому рівні надається цільова індивідуальна чи групова підтримка: додаткові педагогічні, логопедичні або психологічні заняття, адаптація вимог і темпу роботи для учнів із виявленими початковими труднощами без потреби в офіційному висновку консультації. На третьому рівні забезпечується інтенсивна міждисциплінарна підтримка та реалізація Індивідуальної освітньо-терапевтичної програми (*Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, IPET*) для учнів зі стійкими бар'єрами функціонування із залученням фахівців супроводу та міжсекторальною координацією.

За такої організації інклюзивне навчання трансформується у цілісну систему підтримки, де кожен учитель має навички функціонального спостереження, команда фахівців координує перехід учня між рівнями допомоги, а батьки виступають рівноправними партнерами. Практичним втіленням визначених за результатами оцінювання потреб учня стає безпосереднє пристосування освітнього процесу педагогами.

Варто зазначити, що в польському законодавстві щодо освіти осіб з ООП поняття «адаптування» (*dostosowanie*) є наскрізним і охоплює пристосування умов навчання, способів реалізації індивідуальних освітніх потреб та умов оцінювання досягнень учня. На відміну від української, польська освітня система не виокремлює «модифікацію» як окрему категорію адаптування змісту та очікуваних результатів навчання; відповідні зміни здійснюються в межах індивідуалізації освітніх вимог та IPET. Адаптування відбувається у двох взаємопов'язаних площинах: пристосування умов шкільного середовища (підготовка кадрів, міждисциплінарна співпраця, архітектурна й дидактична доступність, програми попередньої адаптації дитини, партнерство з родиною) та адаптування освітніх вимог (орієнтація на зону найближчого розвитку,

коригування обсягу й складності завдань із опорою на можливості та потреби учня, гнучкі форми перевірки знань і мотиваційне оцінювання).

Таким чином, порівняння українських і польських підходів засвідчує спільний вектор розвитку інклюзивної освіти – зміщення фокусу з медичного діагнозу на усунення бар'єрів середовища й проєктування індивідуальних траєкторій підтримки. Українська модель пропонує інструментарій для щоденних практичних рішень із розмежуванням адаптацій та модифікацій, що здебільшого активізуються у відповідь на зафіксовані труднощі та висновок ІРЦ. Польський підхід акцентує на превентивному виявленні ризиків безпосередньо в шкільному та родинному середовищі через функціональне оцінювання.

Список використаних джерел

1. Методичний навігатор для навчання дітей з ООП: адаптації, модифікації, оцінювання : навч.-метод. посіб. Київ, 2026. 144 с.
2. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.02.2026 р. № 129. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-2026-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.10.2026).
3. Gajdzica Z., Widawska E., Byra S., Domagała-Zyśk E., Jachimczak B., Piotrowicz R., Neroj E. Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie. Katowice–Kraków: AT Wydawnictwo, 2024. 187 s. DOI: 10.59862/ANjrYKfU41gk

Позднякова Олена Леонтіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна
Гордієнко Наталія Миколаївна,
доктор соціологічних наук, професор,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна
Тихоновська Марія Ігорівна,
Хортицька національна академії,
Запоріжжя, Україна

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ

Для української освіти особливого значення набуває організація навчання з урахуванням різного досвіду учнів. Вимушене переміщення, перерви в навчанні, воєнний досвід і нерівний доступ до цифрових ресурсів можуть створювати додаткові бар'єри, які по-різному впливають на участь дітей в освітньому процесі. Тому інклюзивне середовище має враховувати ці відмінності вже на етапі планування уроків, а не обмежуватися окремими адаптаціями для певних груп учнів. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року визначає доступність освітніх послуг, створення інклюзивного середовища та готовність закладів освіти до підтримки різних потреб серед пріоритетів державної політики [1].

Універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, UDL) дає змогу враховувати різноманітність освітніх потреб ще на етапі планування уроку. Відповідно до CAST UDL Guidelines 3.0, педагог передбачає різні способи залучення до навчання, представлення інформації, а також дії та вираження результатів. Окрему увагу приділено бар'єрам, пов'язаним з упередженнями й

практиками виключення, та розвитку самостійності й дієздатності учня в навчанні [2]. Отже, ідеться, насамперед, про запобігання передбачуваним бар'єрам, а не про реагування на труднощі лише після їх виникнення.

Практичне впровадження UDL потребує збереження спільної навчальної мети за варіативності шляхів її досягнення. Наприклад, під час вивчення причин історичної події учні можуть працювати з текстом, схемою причинно-наслідкових зв'язків або усним поясненням. Якщо мета уроку полягає в аргументованому поясненні причин події, результат можна представити письмово чи усно за однаковими критеріями. Однак, коли оцінюється саме вміння створювати письмове висловлення, усна відповідь не може підміняти визначену навчальну мету. Якість реалізації UDL, таким чином, визначається не кількістю запропонованих форматів, а тим, наскільки вони усувають перешкоди для навчання без зниження очікуваних результатів.

Практичне застосування UDL залежить від того, чи здатний учитель пов'язати його принципи з конкретними рішеннями під час планування уроку. О. Бабкова і К. Стадниченко (2026) дослідили обізнаність учителів із принципами UDL та практиками їх застосування. Авторки виявили обмежену поінформованість педагогів, фрагментарне використання окремих елементів UDL і бар'єри, пов'язані з нестачею методичних знань, часу та технічної підтримки [3]. Ці результати привертають увагу до потреби в методичному супроводі, який допоможе перейти від ознайомлення з принципами до їх послідовного застосування.

Мета аналіз M. E. King-Sears та співавторів (2023), що охопив 20 досліджень і 50 окремих ефектів, виявив позитивні результати застосування UDL щодо академічних досягнень учнів [4]. Проте ці результати необхідно розглядати з урахуванням відмінностей між навчальними контекстами, способами реалізації підходу й методами оцінювання. Тому висновок про користь UDL не означає, що однакові рішення будуть результативними в кожній педагогічній ситуації.

Щоб учитель міг застосовувати принципи UDL під час планування й проведення уроків, теоретичних знань недостатньо. Систематичний огляд L Rusconi і M. Squillaci (2023), до якого увійшли 12 досліджень, засвідчив позитивні результати навчання педагогів щодо врахування різноманітності учнів, планування та проведення доступних уроків. Вплив таких програм на співпрацю педагогів і рефлексивну практику, однак, залишається недостатньо дослідженим [5]. Це посилює аргументи на користь навчання, у якому пояснення принципів UDL поєднується з аналізом освітніх бар'єрів, перепроєктуванням власних матеріалів і зворотним зв'язком.

Практичному впровадженню UDL перешкоджають недостатня методична підготовка, брак часу й ресурсів для перепроєктування уроків, а також складність оцінювання змін у педагогічній практиці. Один із можливих шляхів подолання цих труднощів – практико орієнтовані тренінги. Під час таких занять учителі можуть аналізувати навчальні ситуації, виявляти бар'єри, добирати способи залучення й представлення матеріалу, змінювати власні конспекти уроків та обґрунтовувати запропоновані рішення. Подальший методичний супровід потрібен для перевірки того, як ці вміння застосовуються у роботі з учнями.

Перспективним напрямом подальшої роботи вважаємо розроблення та апробацію тренінгової програми, спрямованої на формування практичної готовності педагогів до застосування UDL. Її результативність пропонуємо оцінювати за такими критеріями: уміння визначати освітні бар'єри, зберігати навчальну мету, добирати доступні способи участі й демонстрації результатів, аргументувати рішення та застосовувати їх під час уроку. Порівняння навчальних матеріалів педагогів до тренінгу, після нього та через певний час дасть змогу оцінити не тільки безпосередні зміни, а й стійкість набутих умінь. Ці положення окреслюють програму майбутнього дослідження, а не його вже отримані результати.

Універсальний дизайн навчання відкриває можливості для створення інклюзивного освітнього середовища, у якому різноманітність потреб учнів враховується ще на етапі планування освітнього процесу. Проте практична реалізація UDL залежить від готовності педагогів визначати освітні бар'єри та добирати обґрунтовані способи їх усунення. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення й апробацію практико орієнтованих тренінгових програм для вчителів. Особливої уваги потребує оцінювання не лише засвоєння педагогами принципів UDL, а й здатності застосовувати їх під час проєктування та проведення уроків. Перевірка таких практичних змін дасть змогу більш обґрунтовано визначити результативність професійної підготовки педагогів до впровадження універсального дизайну навчання.

Список використаних джерел

1. Кабінет Міністрів України. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : розпорядження від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80

2. CAST. CAST Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org/

3. Бабкова О., Стадниченко К. Інтеграція універсального дизайну навчання в уроки: стан обізнаності вчителів, принципи та практики застосування. Освіта. Інноватика. Практика. 2026. Т. 14, № 1. С. 13–19. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-002

4. King-Sears M. E., Stefanidis A., Evmenova A. S., Rao K., Mergen R. L., Owen L. S., Strimel M. M. Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 122. Article 103956. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956

5. Rusconi L., Squillaci M. Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development teachers' competences: A systematic review. Education Sciences. 2023. Vol. 13, № 5. Article 466. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13050466

Попович Ігор Степанович
член-кореспондент НАПН України,
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка,
Київ, Україна;
Херсонський державний університет,
Херсон, Україна
Плохіх Віктор Володимирович
доктор психологічних наук, професор,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ЗАПОБІГАННЯ ДИСТРЕСУ

Вступ. Сьогодні українське студентство навчається в безпрецедентних умовах, які за своєю складністю та впливом на психіку й когнітивні здібності можна прирівняти до особливих освітніх потреб. Війна, постійні повітряні тривоги, блекаути, вимушене переселення, міграція та хронічний стрес докорінно змінили спроможність опановувати інформацію. В умовах посилення інформаційного і емоціогенного тиску, для сучасної людини усе гостріше постає питання збереження ментального й фізичного здоров'я, та поряд з цим – підвищення дієздатності для вирішення складних завдань сьогодення. Інтенсивність, чисельність, розмаїття стресорів тільки збільшується і, відповідно, ускладнюється проблематика протистояння деструктивним наслідкам сильних і тривалих стресових станів. Усе це значною мірою стосується і студентства як особливої активної категорії населення, яка є принципово відкритою до безлічі інформаційних впливів при обмеженій сформованості критеріїв істинності та критичності у прийнятті інформації. До

цього також додається й суттєве навчальне навантаження, стислі терміни і необхідність самозабезпечення і вирішення побутових потреб.

Невизначеність, що супроводжує стресовий стан, здебільшого виступає як дезорганізуючий, дестабілізуючий чинник. На протистояння стресу і усунення невизначеності системні механізми психічної організації і організму витрачають значні інформаційні та енергетичні ресурси (Peters et al., 2017). Чинник невизначеності є необхідною складовою буд якого освітнього процесу. Формування компетенцій проходить поетапно через відносно самостійне вирішення поставлених завдань з регульованою суб'єктивною складністю і, відповідно, контрольованим через навчальне навантаження ступенем невизначеності мети і способів її досягнення. Таким чином, процес навчання вимагає від суб'єкта певних зусиль і пов'язаний з значним нервово-психічним напруженням. Через необхідність засвоєння значних обсягів навчального матеріалу за суттєво обмежений регламентований час, студенти часто потрапляють у стан академічного стресу (Barbayannis et al., 2022). Вже і сам по собі академічний стрес, якщо він доміную впродовж тривалого часу навчання, може ставати хронічним з деструктивними наслідками у функціонуванні психічної організації. Якщо разом із цим враховувати суттєві ускладнення в організації життєдіяльності, для багатьох студентів, в підтримці психічного здоров'я, питання хронічного стресу з можливостями його подолання стають визначальними (Plokhikh et al., 2025a).

Стресогенна реакція людини суттєвим чином залежить від співвідношення екстремальних (реальних або уявних) вимог дійсності і наявних у суб'єкта адаптаційних ресурсів. Коли адаптаційних ресурсів не вистачає, а стресогенний тиск не зникає, саме й відбувається швидка, або поступова дестабілізація і дезорганізація функціонування психічної організації (дистрес). Студентам необхідно не тільки успішно та без негативних наслідків для психічного й фізичного здоров'я протистояти стресорам процесу навчання і організації життєдіяльності, а й ефективно вирішувати навчальні завдання з

зростанням відповідного професійного досвіду. І все це супроводжується подоланням гальмівних впливів з боку застарілих стереотипів поведінки, помилкових переконань, проблемних станів та властивостей особистісної організації (Plokhikh et al., 2025b).

Мета дослідження полягала у визначенні особистісних властивостей і здатностей, які є ресурсними у протидії розвитку дистресу студентів.

Виклад основного матеріалу. У емпіричному дослідженні прийняли участь 147 студентів. Вибіркову сукупність сформовано рандомно. У якості показників стрес-індукованих проявів розглядалися “психічна напруженість” і “рівень стресу”. У якості дезадаптивних станів і властивостей особистості розглядалися: невротичність; депресивність; емоційна лабільність; сором’язливість; дратівливість; спонтанна агресивність; реактивна агресивність. Прогнозованими особистісними ресурсами стресостійкості вважалися наступні властивості та інтегральні здатності досліджуваних: врівноваженість; самоефективність; залученість; контроль; прийняття ризику; життєстійкість; мотивація до успіху.

Використано такі відомі валідні і надійні психодіагностичні інструменти: “Psychological stress measure” (PSM-9); “Hardiness Survey” (HS); “Freiburg Special Inspectorate FPI” (FPI, Forma B); “General Self-Efficacy Scale” (GSE); “Motivation for Achieving Success and Avoiding Failures” (MASAF). Масив емпіричних даних є внутрішньо узгодженим ($\alpha = .855–.959$).

За допомогою кластерного аналізу методом *k*-середніх, групу досліджуваних з ознаками стресу було розділено на дві групи: група 1 ($n = 57$) особи з середнім рівнем життєстійкості і вищою за середню самоефективністю; група 2 ($n = 54$) склали особи з низькою життєстійкістю і середньою за рівнем самоефективності. У групу 0 ($n = 36$) потрапили досліджувані з врівноваженістю високого рівня, з високою життєстійкістю, з вищою за середню самоефективністю. Групи статистично порівнювалися за U-критерієм Манна-Уітні за показниками виразності дезадаптивних стійких психічних станів і

властивостей особистості, а також за показниками ресурсних для спротиву дистресу властивостей та здатностей.

Отримано значну кількість достовірних відмінностей у досліджуваних групах. При відсутності діагностованих проявів стресу у групі 0 зафіксовані найменші значення показників дезадаптивних станів і властивостей особистості і найвищі реалізації прогнозованих ресурсних для стресостійкості властивостей та здатностей. У групі 2, навпроти, при найсильніших проявах стресу зафіксовані з одного боку, найвищі значення показників невротизації і дестабілізації психічних процесів і, з іншого боку, найнижчий прогнозований особистісний ресурс стресостійкості.

Усі досліджувані перебували під приблизно однаковим тиском значного академічного навантаження, навчалися у подібних умовах дистанційної освіти, переживали складні обставини, зумовлені різноманітними загрозами з боку стресогенних чинників загальної соціально-економічної дестабілізації. У групі 0, студенти мали найкращі показники ресурсних для стресостійкості властивостей і здатностей, а також відрізнялися несуттєвими за рівнем виразності проявами дезадаптивних станів. Зважаючи на це, показники групи 0 варто розглядати як критеріальні, тобто точку відліку щодо оцінок розвитку стресу і дистресу. Найбільша виразність дезадаптивних проявів спостерігалася в групі 2 у досліджуваних з високим рівнем стресу. Але, означене здебільшого стосується проявів невротизації і дестабілізації психічної діяльності.

Дещо суперечливі результати отримано стосовно мотивації до успіху, яка очікувано повинна мати позитивне значення для послаблення академічного стресу (Sabaliauskas et al., 2025). У наших результатах вона не запобігає посиленню стресогенних проявів, а супроводжує розвиток стресу. Посилення потягу до успіху в загальній групі прямо корелює з підвищенням стресогенного психічного напруження. При цьому суттєвих розбіжностей у відповідних результатах усіх виділених груп не спостерігається. У всіх групах мотивація до успіху достатньо висока. У даному випадку прагнення до успіху є чинником

самозаспокоєння і способом умовної компенсації, тобто квазікомпенсації, щодо розвитку стресу.

Висновки. Встановлено, що ресурсними для студентів в аспекті запобігання дезадаптації і розвитку дистресу виступають такі особистісні властивості і інтегральні здатності до самоорганізації життєдіяльності, як загальна врівноваженість (помірність), самоефективність та усі складові життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику). Особистісними корелятами щодо сприяння стресогенній дезадаптації й розвитку дистресу у студентів є значні прояви невротизації, депресивності, дратівливості, емоційної лабільності, невпевненості у собі. Низька і помірна психотизація у студентів, що виявляється у спонтанній й реактивній агресивності, для розвитку дистресу у стані сильного стресогенного психічного напруження здебільшого не є значущою. Для студентів, які зорієнтовані на професійне навчання і на перспективу отримання у майбутньому професійної кваліфікації, у стані значного стресогенного напруження, і при зниженій життєстійкості, підвищена мотивація до успіху може розглядатися як своєрідний психологічний захист для самозаспокоєння та ситуативної умовної підтримки цілісності психічної організації.

Подяка. Дослідження виконано в рамках проєкту Erasmus+ KA2 «Посилення психологічної стійкості і благополуччя університетів у (після) воєнній Україні» (101129379 – BURN – ERASMUS-EDU-2023-CBHE).

Список використаних джерел

1. Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psycholodgy, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344

2. Peters, A., McEwen, B. S., & Friston, K. (2017). Uncertainty and stress: Why it causes diseases and how it is mastered by the brain. *Progress in Neurobiology*, *156*, 164-188. https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2017.05.004

3. Plokhikh, V., Popovych, I., Shevchenko, N., Losiyevska, O., Kolly-Shamne, A., & Akimov, R. (2025a). Time Perspective of Forced Migrants within the

National Boundaries and Abroad. *Journal of Education Culture and Society*, *16*(1), 125-142. https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.125.142

4. Plokhikh, V. V., Popovych, I. S., Savchuk, O. A., Shevchenko, N. F., Hoian, I. M., & Petraniuk, A. I. (2025b). Time Orientations of Ukrainian Students with Traumatic Experiences. *The New Educational Review, 82*, 9-23. https://doi.org/10.15804/tner.2025.82.4.01

5. Sabaliauskas, S., Ingelevič, K., Misiūnienė, O., & Jakavonytė-Akstinienė, A. (2025). The Relationship Between Stress, Academic Motivation, and Subjective Vitality Among Nursing Students. *Nursing Reports, 15*(8), 300. https://doi.org/10.3390/nursrep15080300

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

МОНІТОРИНГ ДОСТУПНОСТІ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Сучасна трансформація системи освіти України актуалізує необхідність переходу від оцінювання окремих кількісних показників до комплексного моніторингу доступності та якості освіти осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Розвиток інклюзивного навчання, оновлення підходів до визначення особливих освітніх потреб, розбудова системи підтримки, цифровізація освітніх процесів, воєнні ризики та необхідність забезпечення безбар'єрності зумовлюють потребу в нових підходах до отримання й аналізу інформації про функціонування системи освіти.

Інклюзивна освіта в сучасному розумінні передбачає не лише фізичне перебування дитини з ООП у закладі освіти, а створення умов для її повноцінної участі в освітньому процесі, навчання відповідно до індивідуальних можливостей, отримання необхідної психолого-педагогічної, корекційно-

розвиткової та іншої підтримки. Міністерство освіти і науки України визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципах недискримінації, врахування різноманітності та ефективного включення всіх учасників освітнього процесу.

У цьому контексті моніторинг доцільно розглядати не як контрольний механізм, спрямований на фіксацію відповідності закладу певним формальним вимогам, а як інструмент отримання об'єктивної інформації для прийняття управлінських рішень, удосконалення освітнього середовища та забезпечення індивідуального прогресу здобувачів освіти з ООП.

Проблематика забезпечення якості інклюзивної освіти представлена у працях українських і зарубіжних дослідників, зокрема Г. Кравченко, О. Мартинчук, Ю. Найди, Л. Прохоренко, Н. Софій, К. Тороп, Н. Ярмоли, О. Хотенюка; T. Booth, M. Ainscow, A. Dyson, L. Florian, C. Forlin, T. Loreman, R. Slee та ін. У працях вчених інклюзивна освіта розглядається як системна трансформація освітнього середовища, що передбачає врахування різноманітності учнів і створення умов для їхньої участі в освітньому процесі [1; 2; 3; 4; 5].

C. Forlin, T. Loreman, Л. Прохоренко, Н. Ярмола акцентують увагу на необхідності оцінювання інклюзивності самого закладу освіти. Вчені стверджують, що важливим інструментом такого оцінювання є «Індекс інклюзії», який дає можливість аналізувати не лише організаційні характеристики закладу, а й культуру, політики та практики, що забезпечують або, навпаки, обмежують участь дітей в освітньому процесі [1; 4; 5].

Відповідно, моніторинг доступності та якості освіти осіб з ООП доцільно будувати як багаторівневу систему, що охоплює щонайменше п'ять взаємопов'язаних блоків: доступність, освітнє середовище, процес навчання і підтримки, освітні результати та індивідуальний прогрес, а також задоволеність учасників освітнього процесу.

Перший блок – доступність освіти має включати не лише можливість зарахування дитини до закладу освіти, а й територіальну, фізичну, інформаційну, комунікаційну, цифрову та фінансову доступність. Для дітей з ООП принципово важливим є питання фактичної можливості дістатися до закладу, безперешкодно пересуватися його приміщеннями, користуватися навчальними матеріалами та цифровими ресурсами, отримувати необхідні послуги і брати участь у всіх видах освітньої діяльності.

Особливої актуальності проблема доступності набула в умовах війни. Руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення, перебої з електропостачанням, дистанційне навчання, обмежена доступність укриттів та необхідність забезпечення безпеки створюють додаткові бар'єри для здобувачів освіти з ООП. Тобто, сучасний моніторинг має фіксувати не лише наявність фізичного доступу, а й здатність системи забезпечити безперервність освітньої траєкторії дитини в умовах кризових ситуацій.

Другий блок – доступність та якість освітнього середовища. Йдеться про оцінювання того, наскільки середовище закладу відповідає принципам універсального дизайну та розумного пристосування, чи забезпечені необхідні спеціальні засоби навчання, чи доступні навчальні матеріали, чи враховуються сенсорні, комунікативні, когнітивні та інші потреби здобувачів освіти.

Третій блок – якість освітнього процесу та системи підтримки. Моніторинг має встановлювати, наскільки освітній процес адаптований до індивідуальних потреб дитини, чи реалізується індивідуальна програма розвитку, чи використовуються адаптації та модифікації змісту навчання, чи надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги. У цьому контексті особливого значення набуває діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, команд психолого-педагогічного супроводу, педагогічних працівників, асистентів учителя та інших фахівців. Адже, моніторинг має оцінювати не лише кількість наданих послуг, а їхню відповідність реальним потребам дитини та узгодженість дій різних суб'єктів підтримки.

Четвертий блок – освітні результати та індивідуальний прогрес. Саме цей компонент є одним з найскладніших для системи моніторингу, адже оцінювання результативності освіти дітей з ООП не може обмежуватися порівнянням їхніх досягнень із нормативними показниками без урахування індивідуальних можливостей та визначених освітніх цілей. Тобто, важливим показником якості має бути динаміка розвитку конкретної дитини: прогрес у навчанні, комунікації, соціальній взаємодії, самостійності, емоційній саморегуляції та інших сферах відповідно до її індивідуальної програми розвитку.

Такий підхід знаходить підтвердження у сучасних українських дослідженнях, зокрема, Л. Прохоренко, Н. Ярмоли, О. Хотенюка. Вчені наголошують, що внутрішній моніторинг якості освіти в інклюзивному середовищі має охоплювати умови, методи та результати освітнього процесу, а оцінювання має враховувати особливі освітні потреби дитини, її індивідуальні можливості та динаміку розвитку. Окремо автори підкреслюють необхідність відстеження прогресу у досягненні цілей індивідуальної програми розвитку.

П’ятий блок – досвід і задоволеність учасників освітнього процесу. Якість освіти не може визначатися виключно адміністративною статистикою, важливо отримувати інформацію від самих дітей, батьків, педагогів, асистентів учителя, фахівців ІРЦ та керівників закладів освіти.

Таким чином, сучасна система моніторингу має бути дитиноцентричною, тобто орієнтованою не на формальну відповідність закладу певним показникам, а на те, чи створює освітня система реальні можливості для навчання, розвитку та участі конкретної дитини.

Окремої уваги потребує співвідношення зовнішнього та внутрішнього моніторингу. Зовнішній моніторинг дає можливість отримувати узагальнену інформацію про стан системи на рівні громади, регіону чи держави, виявляти системні проблеми та визначати пріоритети освітньої політики. Водночас внутрішній моніторинг дає можливість оперативно реагувати на потреби конкретного закладу та конкретних здобувачів освіти. Водночас принципово

важливо не допустити й іншої крайності – зведення якості освіти дітей з ООП виключно до академічних результатів. Якість має визначатися комплексно та охоплювати академічний, соціальний, комунікативний, емоційний і функціональний прогрес дитини.

Таким чином, трансформація освітньої системи України потребує відповідної трансформації і самої філософії моніторингу. Його завданням має бути не лише виявлення проблем, а й визначення ресурсів для їх подолання. Моніторинг повинен давати відповідь на три взаємопов'язані питання: чи має особа з ООП доступ до освіти; чи отримує вона необхідну підтримку; чи забезпечує ця підтримка реальний освітній та особистісний прогрес?

Перспективним напрямом є створення національної системи моніторингу освіти осіб з ООП із чіткою системою індикаторів, єдиними підходами до збору даних, можливістю їх порівняння на національному, регіональному та локальному рівнях і, водночас, збереженням індивідуального виміру освітньої траєкторії кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. № 4 (116). С. 193–210. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205.

2. Софій Н. З., Найда Ю. М. Педагогіка: інклюзивна освіта : навчально-методичні матеріали. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022.

3. Ярмола Н. А., Хотенюк О. М. Внутрішній моніторинг якості освіти як інструмент розбудови інклюзивного освітнього середовища. Особлива дитина: навчання і виховання. 2026. № 2 (122). С. 277–289. DOI: 10.33189/ectu.v122i2.343.

4. Loreman T. A content management system for inclusion: The seven pillars of support. International Journal of Whole Schooling. 2009. Vol. 5, No. 2. P. 1–16.

5. Forlin C., Loreman T. (eds.). Measuring Inclusive Education. Bingley : Emerald Group Publishing, 2014.

Прохоренко Леся Іванівна,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ПРОЯВАМИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

В умовах повномасштабної війни в Україні особливої актуальності набуває проблема психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які через специфіку психофізичного розвитку більш вразливі до тривалого впливу травмівних подій. Переживання небезпеки, обстрілів, вимушеного переміщення, втрати близьких або звичного соціального середовища, тривалої розлуки з рідними, порушення звичного освітнього маршруту та постійної невизначеності створюють передумови для виникнення стійких психоемоційних реакцій. У частини дітей такі переживання можуть супроводжуватися проявами посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що негативно позначаються на їхньому емоційному стані, поведінці, навчальній діяльності та соціальній взаємодії.

Теоретичне осмислення проблеми травми та її психологічних наслідків представлено у працях B. Kolk, J. Herman, M. Scheeringa, A. Masten, M. Rutter та інших дослідників. Важливий аспекти у вивчення дитячої травми та розроблення технологій психологічної допомоги знаходимо в працях J. Cohen, E. Deblinger та A. Mannarino. Вчені розробили травма-фокусовану когнітивно-поведінкову терапії (TF-CBT). Цей підхід поєднує психоосвіту, формування навичок подолання стресу, роботу з емоціями та когнітивними реакціями, опрацювання травматичних спогадів і залучення батьків до терапевтичного процесу. Дослідження авторів та подальші систематичні огляди засвідчують ефективність

TF-CBT у зменшенні посттравматичних симптомів, тривожності, депресивних проявів та інших наслідків травматичного досвіду у дітей [4, 5].

Окремий напрям становлять дослідження психологічної травми у дітей з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, M. Ooms-Evers, О. Мякушко, О. Чеботарьова досліджували можливості інтенсивної травма-фокусованої допомоги дітям і підліткам з легкими порушеннями інтелекту або прикордонним рівнем інтелектуального функціонування, наголошуючи на підвищеному ризику травматичних переживань у цієї категорії дітей та необхідності адаптації терапевтичних процедур до їхніх когнітивних можливостей [5]. У висновках вчених зазначено, що травма-специфічні втручання для осіб з інтелектуальними порушеннями засвідчують позитивну динаміку щодо зменшення травма-пов'язаних симптомів, хоча доказова база залишається обмеженою невеликими вибірками та недостатньою кількістю якісних досліджень.

Проблема адаптації травма-інформованих практик до освітнього середовища дітей з інтелектуальними порушеннями представлена у сучасних роботах C. Wilson, Z. Brodie, K. Russell. Автори наголошують на необхідності врахування специфіки розвитку таких дітей, адаптації звичних моделей психологічної підтримки та підготовки педагогічних працівників до розпізнавання й підтримки дітей, які пережили травматичні події. Водночас дослідники вказують на недостатню кількість інтервенційних досліджень саме з цією категорією дітей.

Актуальними є також дослідження травма-інформованого освітнього середовища. Сучасні праці І. Астремської, О. Вовченко, W. Stewman, R. Kihura, M. Hollingsworth підкреслюють, що діти з особливим потребами, які пережили травматичний досвід, можуть мати особливі труднощі з регуляцією поведінки, когнітивним функціонуванням та участю в освітньому процесі, що актуалізує необхідність формування травма-чутливого та інклюзивного освітнього середовища [1, 2].

Важливим напрямом психологічної допомоги є застосування арт-терапевтичних технологій. Теоретичні та практичні засади використання творчої діяльності у психологічній підтримці дітей розробляли дослідники арт-терапії C. Malchiodi, S. Riley, J. Rubin, О. Кіргізов, А. Пех, Д. Прохоренко. Малювання, ліплення, колажування, казкотерапія, забезпечують доступні способи вираження емоцій і переживань, сприяють емоційному розвантаженню, розвитку саморегуляції та відновленню комунікативної активності. Дослідники стверджують, що для дітей з ООП особливе значення має можливість використання невербальних засобів самовираження, коли вербалізація травматичного досвіду є складною або недоступною [3, 4].

Окрему групу становлять тілесно-орієнтовані та сенсорні технології, що ґрунтуються на розумінні взаємозв'язку між травматичним досвідом, фізіологічним збудженням та емоційною регуляцією. У цьому контексті значний вплив на розвиток сучасних підходів до роботи з наслідками травми мали дослідження B. Kolk, P. Levine. Дихальні вправи, техніки заземлення, релаксація, рухові та сенсорні вправи використовуються для зниження фізіологічного напруження та формування навичок самозаспокоєння.

Перспективним напрямом є інтеграція психологічних технологій з цифровими, інтерактивними та імерсивними середовищами. Їх використання дає змогу створювати контрольовані та передбачувані умови для розвитку емоційної саморегуляції, тренування соціальних навичок, моделювання безпечних ситуацій та поступового розширення досвіду взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Поєднання арт-терапевтичних, сенсорних та цифрових технологій особливо перспективне для дітей з ООП, оскільки дає змогу враховувати різні канали сприймання інформації та індивідуальні потреби дитини.

Таким чином, психологічна допомога дітям з ООП з проявами ПТСР має реалізовуватися на засадах травма-інформованого підходу та передбачати послідовність етапів: забезпечення безпеки та стабілізації; розвиток емоційної саморегуляції; формування конструктивних стратегій подолання стресу;

поступове опрацювання травмівного досвіду; відновлення соціальної взаємодії та підтримку адаптаційного потенціалу дитини. При цьому застосування окремої технології не завжди є достатнім, тому найбільш перспективним є інтегративний підхід, що поєднує когнітивно-поведінкові, арт-терапевтичні, ігрові, тілесно-орієнтовані, сенсорні та цифрові технології.

Результативність психологічної допомоги доцільно оцінювати не лише за динамікою проявів ПТСР, а й за змінами емоційно-психологічного, соціально-комунікативного та поведінково-діяльнісного функціонування дитини. Важливими показниками є зниження тривожності та емоційного напруження, покращення емоційної саморегуляції, зменшення проявів агресивної та уникальної поведінки, відновлення комунікативної активності, підвищення здатності звертатися по допомогу та включатися у спільну діяльність.

Отже, сучасні дослідження засвідчують наявність науково обґрунтованих підходів до психологічної допомоги дітям, які пережили травматичний досвід, водночас саме діти з ООП залишаються недостатньо представленими у дослідженнях ефективності травма-фокусованих втручань. Це підтверджується сучасними оглядами, які вказують на обмеженість інтервенційних досліджень для дітей з інтелектуальними порушеннями та необхідність адаптації існуючих моделей психологічної допомоги. Тому перспективним напрямом є розроблення комплексних, індивідуалізованих та доступних психокорекційних програм, які поєднують доказові травма-фокусовані підходи з арт-терапевтичними, сенсорними, тілесно-орієнтованими та цифровими технологіями і можуть бути інтегровані в систему спеціальної та інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Астремська І., Фомін А. Теоретичний розгляд тривожних станів в осіб, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні. Психологічні студії. №4. 2023. С.5-10. https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/%20view/1455/1354

2. Вовченко О.А. Панічні атаки за умов воєнного часу в дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія».* Т. 9. № 2. 2023. С. 48-56 https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-9-2-

2023/panichni-ataki-za-umov-voyennogo-chasu-v-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami

3. Кіргізов, О., Пех, А., & Прохоренко, Л. (2025). Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *118*(2), 202-219. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.259

4. Прохоренко, Д. (2026). Вплив психотравми на сприйняття реальності дітьми з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, *121*(1), 223-238. https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.319. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/319

5. Чеботарьова О. В., Білецька Н. М. Психокорекційні технології як інструмент оптимізації психічного розвитку, самовираження та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 120, № 4. С. 223–233. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.298

6. Herman J. L. *Trauma and recovery*. New York : Basic Books, 1992.

7. Masten A. S. *Ordinary magic: resilience in development*. New York : Guilford Press, 2014.

Прохоренко Ніколь,

Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука,

Київ, Україна.

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ ГОНЧАРСТВА У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІДНОВЛЕННІ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ВІЙНИ

Війна є потужним психотравмувальним чинником, який впливає на емоційний стан, поведінку, когнітивне функціонування та соціальну взаємодію дитини. Досвід безпосередньої загрози життю, вимушеного переміщення, втрати близьких, руйнування звичного середовища, тривалого перебування в умовах небезпеки або постійного очікування небезпечних подій може зумовлювати підвищення тривожності, емоційне напруження, порушення відчуття безпеки, труднощі саморегуляції та комунікації. Особливої уваги потребують діти, які

мають труднощі розвитку та особливі освітні потреби, оскільки можливості вербального опису власного емоційного стану в них можуть бути обмеженими.

У сучасних умовах актуалізується пошук доступних, безпечних і культурно прийнятних засобів психологічної підтримки дітей із травматичним досвідом. Одним із перспективних напрямів є арттерапія, яка створює можливості для вираження внутрішнього досвіду через образ, колір, форму, рух, звук і матеріал.

Сучасні дослідження Н. Квітки, О. Кіргізова, А. Пеха, Д. Прохоренка підтверджують перспективність використання мистецьких практик у роботі з дітьми, які зазнали впливу війни. Вчені, у дослідженні психологічних інтервенцій для дітей, постраждалих від війни в Україні, поряд із ігровою, музичною та тілесно-орієнтованою діяльністю застосовувалися арттерапевтичні практики, автори наголошують на необхідності комплексної підтримки дітей із травматичним досвідом.

Важливим напрямом арттерапії є робота з глиною. Її специфіка полягає в тому, що дитина взаємодіє не лише з готовим художнім матеріалом, а з пластичною субстанцією, яку можна торкатися, стискати, розминати, змінювати, руйнувати й формувати заново. Така властивість глини створює умови для сенсорного та рухового залучення, а сам процес набуває особливого значення для дітей, які пережили досвід втрати контролю та небезпеки.

Підґрунтя для використання глини у травмоорієнтованій арттерапії представлено, зокрема, у працях К. Ельбрехт, яка розвиває сенсомоторний підхід до арттерапії та спеціально розглядає роботу з глиною у контексті дитячої травми. Її підхід Clay Field Therapy ґрунтується на використанні тактильного досвіду та взаємодії з матеріалом як способу підтримки тілесного усвідомлення, емоційної регуляції та процесу відновлення. У сучасному виданні Healing Trauma in Children with Clay Field Therapy окремо розглядається застосування роботи з глиною у допомозі дітям із травматичним досвідом.

Особливого значення набуває саме сенсорний компонент роботи з глиною. Дотик до матеріалу, його температура, фактура, опір, пластичність і можливість безпосередньої зміни форми створюють багатоканальний досвід взаємодії. У цьому контексті C. Elbrecht та L. Antcliff описують Clay Field як сенсомоторний арттерапевтичний підхід, у якому тактильне сприймання та робота руками розглядаються як важливі складові терапевтичного процесу [2].

Для дітей із травматичним досвідом війни робота з глиною може бути організована таким чином, щоб поступово переходити від простих сенсорних дій до символічного та творчого опрацювання переживань. Важливо, щоб дитина не була змушена безпосередньо відтворювати травматичну подію. Навпаки, травмоорієнтований підхід передбачає насамперед створення безпечного середовища, відновлення відчуття контролю та можливості вибору.

Першою технікою може бути сенсорне знайомство з глиною. Дитині пропонують досліджувати матеріал руками: стискати, розминати, розтягувати, робити відбитки пальців, створювати невеликі форми. Основна мета такого етапу полягає не у створенні художнього продукту, а у формуванні безпечного контакту з матеріалом і власними тілесними відчуттями. Така діяльність може сприяти переключенню уваги з переживання загрози на актуальний момент і підтримувати процес емоційної саморегуляції.

Другою технікою є «форма мого ресурсу». Дитині пропонується створити з глини предмет або символ, який асоціюється з безпекою, підтримкою, силою чи приємними спогадами. Це може бути будинок, дерево, сонце, тварина, оберіг, серце або будь-який інший образ, який дитина обирає самостійно. Важливим є не естетичний результат, а можливість матеріалізувати суб'єктивний образ ресурсу.

Третьою технікою може бути «безпечне місце». Дитина створює невеликий простір або композицію з глини, яка символізує місце, де вона почувається захищеною. Така робота може використовуватися для розвитку уявлення про безпеку та актуалізації позитивних емоційних образів. Педагог або

психолог не повинен нав'язувати дитині зміст створюваного образу, а лише підтримувати її вибір і допомагати вербалізувати власні асоціації.

Четвертою технікою є «руйнування і відновлення форми». Дитина створює просту форму, трансформує її, змінює або частково руйнує, а потім створює з матеріалу нову форму. У символічному плані така діяльність може бути пов'язана з переживанням змін, втрат, відновлення та можливості створювати нове. Водночас не слід трактувати створений дитиною виріб як пряме відображення конкретної психотравми. Його значення має визначатися лише самою дитиною в процесі обговорення.

П'ятою технікою є робота на гончарному крузі. Обертання круга та необхідність утримувати матеріал у процесі формування можуть створювати структуровану послідовність дій: зосередження – контакт із матеріалом – формування – спостереження за зміною форми – завершення. Для дитини це може бути досвідом передбачуваності та поступового отримання результату. Водночас гончарний круг потребує більшої координації та може використовуватися на етапі, коли дитина вже сформувала достатній рівень безпеки та готовності до такої діяльності.

Шостою технікою може бути «спільне створення» – робота двох або невеликої групи дітей над одним виробом. Така діяльність має соціально-комунікативний потенціал: дитина вчиться домовлятися, чекати своєї черги, приймати внесок іншого, звертатися по допомогу та підтримувати партнера. Для дітей, які пережили вимушене переміщення або соціальну ізоляцію, групове гончарство може створювати додаткові можливості для відновлення позитивної взаємодії з однолітками.

Отже, гончарство варто розглядати як засіб реалізації декількох взаємопов'язаних функцій арттерапевтичної роботи: сенсорної, емоційно-регулятивної, символічної, комунікативної, соціальної та ресурсної. Важливо, що робота з глиною не потребує від дитини обов'язкового вербального опису травматичного досвіду. Це особливо важливо для дітей молодшого віку та дітей

з особливими освітніми потребами, для яких вербалізація складних емоцій може бути утрудненою.

Водночас слід наголосити, що наукове обґрунтування саме гончарства як окремого засобу роботи з дітьми, які пережили воєнну травму, залишається недостатнім. Наявні дослідження переважно стосуються арттерапії загалом або інших мистецьких модальностей. Водночас спеціальні праці C. Elbrecht демонструють перспективність сенсомоторної роботи з глиною у травмоорієнтованій практиці, а нові дослідження глиняної арттерапії розглядають глину як сенсомоторний і груповий матеріал, здатний сприяти емоційній регуляції та смислотворенню.

Таким чином, арттерапевтичне гончарство може бути розглянуте як перспективний ресурс психологічного відновлення дітей, які пережили травматичний досвід війни. Його потенціал визначається поєднанням сенсорної взаємодії з матеріалом, рухової активності, можливості трансформації форми, символічного вираження переживань та соціальної взаємодії. Робота з глиною дозволяє перенести акцент із безпосереднього вербального відтворення травматичного досвіду на створення безпечного творчого простору, у якому дитина отримує можливість діяти, обирати, змінювати, створювати та взаємодіяти.

Тому перспективним є розроблення та експериментальна перевірка програми арттерапевтичної підтримки дітей із травматичним досвідом війни на основі гончарних технік. Така програма може передбачати поетапне формування відчуття безпеки, сенсорне знайомство з глиною, розвиток емоційної саморегуляції, створення ресурсних образів, символічне моделювання досвіду змін, розвиток комунікативних навичок і групову творчу взаємодію.

Список використаних джерел

1. Elbrecht C. *Healing Trauma in Children with Clay Field Therapy: How to Use the Clay Field in Trauma-Informed Art Therapy*. Berkeley, CA: North Atlantic Books, 2021. 448 p.

2. Elbrecht C., Antcliff L. R. Being touched through touch. Trauma treatment through haptic perception at the Clay Field: A sensorimotor art therapy. *International Journal of Art Therapy*. 2014. Vol. 19, No. 1.

3. Malchiodi C. A. (Ed.). *Creative Interventions with Traumatized Children*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2020.

4. Sharon Maksimov D., Melnychuk T., Inzhyievska L., Sadykina A., Shynkarova V. Hibuki therapy as a method of psychological support for war trauma in Ukrainian children. *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2025. Vol. 9. Article 100546. DOI: 10.1016/j.ejtd.2025.100546

5. Teslenko M., Shevchuk V., Klevaka L. Healing collective trauma through the arts: A predominantly online, multimodal trial in Ukraine. *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2026. Vol. 10, No. 1. Article 100635. DOI: 10.1016/j.ejtd.2026.100635

Рапіна Лідія Анатоліївна,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Журнал «Особлива дитина: навчання і виховання»,

Збірник «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»,

Київ, Україна

ФАХОВІ ВИДАННЯ ІНСТИТУТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ: СТАРІ ПРОБЛЕМИ І НОВИЙ ЗАКОН ПРО АКАДЕМІЧНУ ДОБРОЧЕСНІСТЬ

Розвиток сучасної української науки відбувається в умовах глибокої трансформації, зумовленої як євроінтеграційними прагненнями держави, так і необхідністю підвищення довіри до результатів вітчизняних досліджень. Вагомим кроком на цьому шляху стало ухвалення та впровадження Закону України «Про академічну доброчесність», який вперше на законодавчому рівні системно врегулював питання етики наукової діяльності, визначив види порушень, процедури їх виявлення та юридичну відповідальність усіх учасників освітнього й дослідницького процесів. (18 грудня 2025 року Верховна Рада

ухвалила Закон України «Про академічну доброчесність» № 4742-IX. Він набрав чинності взимку 2026 і 31 липня 2026 року закон було введено в дію).

Для галузі спеціальної педагогіки та психології, провідною науковою установою якої є Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, ці зміни мають особливе значення. Фахові періодичні видання Інституту – журнал «Особлива дитина: навчання і виховання» і збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови» – упродовж десятиліть є провідниками в світовий науковий інформаційний простір, на сторінках яких публікуються результати наукових досліджень, сучасні практичні розробки корекційно-розвиткових методик та обмін практичним досвідом [3]. Проте нові законодавчі реалії оголюють застарілі проблеми, які накопичувалися в українському видавничому середовищі роками і сьогодні потребують невідкладного системного розв’язання.

Проблематика якості наукових публікацій, трансформації фахових видань та дотримання академічної етики активно висвітлюється, зокрема, в аналітичних матеріалах Державної науково-технічної бібліотеки України й Національної академії педагогічних наук України. Дослідники акцентують увагу на необхідності переходу від формального дотримання вимог МОН України [2] до реального впровадження міжнародних стандартів видавничої етики (COPE). Водночас питання адаптації редакційних політик спеціалізованих видань у галузі корекційної та інклюзивної освіти до вимог нового законодавства про академічну доброчесність залишається недостатньо розробленим.

Узагальнення вітчизняного видавничого досвіду та аналітичних оглядів наукової періодики дає змогу виокремити два взаємопов’язані рівні проблем, що впливають на якість публікацій у галузі спеціальної освіти: рівень підготовки рукописів авторами та рівень організації редакційно-видавничого процесу.

Щодо авторського рівня, то тут найбільш поширеними «старими» проблемами залишаються:

1. Методологічна поверховість та імітація публікаційної активності. Жорсткі нормативні вимоги до здобувачів наукових ступенів та науково-педагогічних працівників щодо кількості публікацій нерідко стимулюють штучне «дроблення» одного цілісного дослідження на низку дрібних статей. У таких працях глибокий аналіз емпіричних даних підміняється загальними теоретичними міркуваннями, описом нормативних документів або констатацією очевидних фактів без виявлення причинно-наслідкових зв'язків.

2. Специфічні термінологічні та мовні бар'єри. Галузь спеціальної педагогіки та психології перебуває на межі освіти, психології та медицини, що потребує бездоганної точності у використанні категоріального апарату. Поширеною проблемою є змішування застарілої дефектологічної термінології з сучасною інклюзивною та клініко-психологічною лексикою. Крім того, підготовка розширених англомовних анотацій часто здійснюється за допомогою машинного перекладу без фахової редактури, що призводить до спотворення змісту («калькування» термінів) і робить українські дослідження незрозумілими для закордонних колег.

3. Ризики самоплагіату та неправомірного використання штучного інтелекту (ШІ). Тривалий час у науковому середовищі існувало поблажливе ставлення до повторного використання авторами власних теоретичних оглядів чи фрагментів дисертацій у різних статтях без належного цитування. Новий Закон чітко кваліфікує такі дії як самоплагіат. Окремим новітнім викликом стало неконтрольоване використання генеративного ШІ для написання оглядів літератури, що призводить до появи в рукописах вигаданих бібліографічних джерел та нівелює авторський внесок.

На редакційно-видавничому рівні фахові видання стикаються з іншою групою системних бар'єрів:

1. Формалізація інституту рецензування. Одним із найгостріших викликів української наукової періодики є проблема так званого «псевдорецензування». Через вузьку спеціалізацію багатьох напрямів спеціальної психології та

корекційної педагогіки (наприклад, тифлопедагогіки, сурдопедагогіки, логопедії) редакції відчувають гострий дефіцит незалежних експертів, готових здійснювати якісне подвійне сліпе рецензування на безоплатній основі. Як наслідок, рецензування іноді набуває формального характеру, що дозволяє методологічно слабким статтям потрапляти до друку.

2. Ресурсна обмеженість та дефіцит технічної підтримки. На відміну від великих комерційних видавництв більшість інститутських збірників функціонують силами невеликих редакційних колегій. Відсутність цільового фінансування ускладнює залучення професійних літературних редакторів, перекладачів та фахівців із цифрового просування видань.

3. Виклики цифрової трансформації та репутаційні ризики. Посилення вимог МОН України щодо формування Переліку наукових фахових видань, інтеграція до Національної науково-інформаційної системи (URIS), верифікація членів редколегій та необхідність бездоганного оформлення метаданих (присвоєння DOI, робота з міжнародними індексами) вимагають високої технічної компетентності. Водночас наявність на ринку недоброчесних «хижацьких» видань, які імітують наукову діяльність, створює загальний фон недовіри, долати який академічні журнали змушені через максимальну прозорість усіх процедур.

Набуття чинності Законом України «Про академічну доброчесність» [1] переводить зазначені проблеми з площини морально-етичних дискусій у сферу чіткої правової відповідальності. Для фахових видань Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України це означає необхідність переходу до нової моделі управління якістю публікацій, що має базуватися на кількох ключових засадах. Передусім, це посилення етичної експертизи досліджень. Оскільки об’єктом досліджень у спеціальній педагогіці та психології переважно є діти та особи з особливими освітніми потребами, редакційна політика має передбачати обов’язкове декларування авторами дотримання етичних норм: наявності інформованої згоди батьків або законних

представників, забезпечення конфіденційності персональних даних та відсутності будь-яких форм стигматизації чи дискримінації у тексті статті.

По-друге, регламентація використання інструментів ШІ та перевірка на плагіат. Редакції повинні чітко визначити в інструкціях для авторів межі допустимого застосування штучного інтелекту (наприклад, лише для мовної коректури чи статистичної обробки, але не для генерації наукових висновків) з обов'язковим декларуванням цього факту. Перевірка на текстові запозичення має супроводжуватися не лише формальним підрахунком відсотка унікальності, а й змістовним експертним аналізом кожного збігу.

По-третє, інституціоналізація чесного рецензування та механізмів ретракції. Залучення до рецензування фахівців із різних регіонів України та закордонних партнерів дасть можливість розширити пул експертів. Крім того, відповідно до міжнародних рекомендацій COPE [4] та вимог чинного законодавства у редакційному регламенті має бути чітко прописана процедура ретракції (відкликання) вже опублікованих статей у разі виявлення плагіату, фабрикації чи фальсифікації емпіричних даних.

Фахові видання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України володіють потужним інтелектуальним потенціалом і науковими традиціями, проте їхній подальший розвиток напряму залежить від здатності адаптуватися до нових правових та етичних стандартів. Подолання «старих» хвороб наукової періодики – формального рецензування, методологічної описовості, термінологічної недбалості та толерантності до самоплагіату – є необхідною умовою успішної імплементації Закону України «Про академічну доброчесність». Лише через прозорість редакційних процедур, високу вимогливість до доказової бази досліджень та повагу до етики роботи з особами з особливими потребами вітчизняні фахові видання зможуть зміцнити свій авторитет та забезпечити гідну репрезентацію української спеціальної педагогіки і психології у світовому науковому просторі.

Список використаних джерел

1. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 р. № 4742-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2026. № 13. Ст. 35. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20
2. Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 32 (зі змінами). URL: rada.gov.ua
3. Офіційний вебсайт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Розділ «Видання Інституту». URL: ispukr.org.ua
4. Комітет з етики наукових публікацій (COPE). Основні практики (Core Practices). URL: publicationethics.org

Рибак Ольга Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
Директорат дошкільної та інклюзивної освіти МОН України,
Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

РОЛЬ НОВОЖЕСТІВ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

Мова є динамічною системою, яка постійно розвивається відповідно до змін у суспільстві, відображає нові явища, поняття та процеси. Українська жестова мова (УЖМ), як повноцінна природна мова зі своєю семантичною системою, граматичною структурою та специфічними засобами вираження значень, також перебуває у процесі безперервного розвитку й оновлення [1,2].

Сучасні суспільні трансформації, цифровізація, розвиток науки і технологій, зміни в освітньому та інформаційному середовищі, а також нові виклики, пов’язані з воєнним станом в Україні, зумовлюють появу значної

кількості нових понять, які потребують відповідного відображення в українській жестовій мові.

Одним із важливих механізмів збагачення її лексичного складу є виникнення та поширення *новожестів* - жестових одиниць, що формуються для позначення нових понять або для оновлення способів вираження вже відомих значень.

Новожести відіграють важливу роль у забезпеченні комунікативних потреб жестомовної спільноти, розширенні функціональних можливостей української жестової мови та її використанні в різних сферах суспільного життя.

Водночас питання формування, використання та поширення новожестів потребує наукового осмислення, оскільки їх поява має відповідати внутрішнім закономірностям української жестової мови, враховувати мовну практику її носіїв та сприяти збереженню мовної самобутності.

Новожести як закономірне явище розвитку української жестової мови. Лексичний склад будь-якої мови не є сталим. Він змінюється під впливом соціальних, культурних, економічних, політичних і технологічних процесів. Поява нових реалій потребує нових мовних засобів для їх позначення.

Українська жестова мова не є винятком. У процесі її функціонування виникають нові жестові одиниці, які відображають актуальні потреби комунікації та сприяють розширенню жестівникового складу.

Новожести можна розглядати як один із проявів лексичних інновацій, що забезпечують здатність української жестової мови реагувати на суспільні зміни.

Їх виникнення може бути пов’язане з необхідністю позначення нових предметів, явищ, технологій, професій, соціальних процесів, наукових понять та інших реалій сучасного життя. Наприклад, активне використання понять «штучний інтелект», «кібербезпека», «цифровізація», «безбар’єрність», «інклюзивне середовище», «дистанційне навчання», «дрон», «ветеранська політика» зумовлює потребу в зрозумілих і комунікативно доцільних жестових відповідниках.

При цьому важливо розмежовувати власне новожести та вже наявні жестові одиниці, які набувають нових значень або поширюються в нових сферах спілкування. Не кожен маловідомий або рідко використовуваний жест є новожестом. Окремі жестові одиниці можуть тривалий час функціонувати в певних регіонах або соціальних групах, залишаючись недостатньо відомими ширшому колу носіїв УЖМ.

Отже, визначення новизни жестової одиниці потребує врахування часу її появи, сфери використання, поширеності та особливостей функціонування в мовному середовищі. Новожести є важливим складником розвитку УЖМ, що відображає її здатність реагувати на суспільні зміни, розширювати лексичний склад та забезпечувати нові комунікативні потреби. Їх виникнення сприяє збагаченню мовних засобів, розвитку термінології, розширенню сфер використання української жестової мови та підвищенню доступності інформації й освіти для жестомовних осіб. Водночас процес формування та поширення новожестів має враховувати природні закономірності розвитку УЖМ, її граматичні й семантичні особливості, варіативність та реальну мовну практику.

Принципово важливим є розуміння того, що новожести не повинні створюватися лише заради формального оновлення жестівникового складу. Їхня цінність визначається насамперед комунікативною доцільністю, зрозумілістю, природністю та здатністю забезпечувати точне передавання змісту. Особлива роль у цих процесах належить носіям УЖМ, які є безпосередніми учасниками її формування, збереження та розвитку.

Таким чином, новожести слід розглядати не лише як окремі семантичні інновації, а як один із важливих показників життєздатності, динамічності та функціонального розвитку української жестової мови. Розвиток нової жестової семантики, її наукове дослідження, документування та впровадження в різні сфери суспільного життя сприятимуть зміцненню позицій УЖМ, збереженню її самобутності та забезпеченню мовних прав жестомовної спільноти.

Список використаних джерел

1. Українська жестова мова. Енциклопедія освіти. –К.: Юрінком інтер, 928-929.

2. Кульбіда С.В. (2011). Лексичне значення. Жестова мова й сучасність: *збірник наукових праць*, 1 (6), 98-108.

3. Рибак О.А. (2025). Роль перекладача жестової мови в забезпеченні якісних освітніх послуг в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри». *Матеріали* XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. – Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С.301-305. Режим доступу https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747331

4. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар’єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання, 116(4), 29-44.* https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194

5. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Адамюк Н.Б. (2024). Українська жестова мова: *жестівник*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 260 с.

6. Рибак О.А. (2024). Перекладач жестової мови: основні аспекти професійної діяльності в Україні. Безбар'єрність в освіті особи з особливими потребами: досвід та інновації. *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології.* ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 348-351. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743146/

Рібцун Юлія Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПАРАДИГМАТИЧНО І СИНТАГМАТИЧНО ОРГАНІЗОВАНИХ МОВЛЕННЄВИХ АВТОМАТИЗМІВ У РОБОТІ З ПОДОЛАННЯ АФАЗІЙ

У зв'язку з багаторічною збройною агресією з боку рф, активними воєнними діями на території нашої держави, значно збільшилась кількість осіб з афазією – тотальною або частковою втратою вже сформованого мовлення внаслідок локальних уражень домінантної півкулі головного мозку, що характеризується семантичними, фонематичними, морфологічними й синтаксичними порушеннями при відсутності розладів мовленнєво-рухового апарату та слуху [4].

При різних формах афазії певною мірою страждають як парадигматично, так і синтагматично організовані мовленнєві автоматизми у вигляді здатності людського організму здійснювати рухи, які не контролюються свідомістю [2]. О. Лурія зазначав, що взаємодія цих двох типів автоматизмів, по-різному представлених у корі головного мозку, складають основу мовленнєвої діяльності, дозволяють нам говорити досить швидко, не замислюючись над кожним словом чи звуком, правилами побудови речень [5].

Порівняємо парадигматично та синтагматично організовані мовленнєві автоматизми (див. табл. 1).

Таблиця 1

Компаративний аналіз мовленнєвих автоматизмів

Критерії	Організовані мовленнєві автоматизми	
	парадигматично	синтагматично
Анатомічна локалізація	• задні відділи кори головного мозку;	• передні відділи кори; • лобні зони, зона Брока;

	• тім'яно-скронево-потиличні зони; • блок переробки інформації	• блок програмування та контролю
Процесуальний зміст	• вибір потрібного елемента з групи подібних (вертикаль); • автоматичний доступ до довгострокової пам'яті, де все класифіковано за певними ознаками; • можливість запису в стовпчик будь-якої парадигми	• поєднання елементів у лінійну послідовність (горизонталь); • розташування єдиним блоком готових мовленнєвих штампів, сполучень; • реалізація між одиницями, котрі розташовані одна за одною
Прояв у вигляді асоціації	• за подібністю; • за контрастом	• за суміжністю; • за наступністю у часі
Основна функція	зберігання системи фонем, лексики, семантичних полів, граматичних форм	плавне розгортання висловлювань, граматична узгодженість слів
Лінгвістичні приклади відношень	• у фонетиці: дзвінкі-глухі, м'які-тверді; • у лексиці: синонімічні, антонімічні; • у граматиці: іменні (відмінки, числа), дієслівні (час, форма), прислівникові (ступені порівняння)	• у фонетиці: асиміляція, дисиміляція, акомодація; • у лексиці: стійкі фразеологічні звороти, полісемічні, переносні значення; до певної лексеми доречним у використанні є тільки конкретне слово (витріщати-очі, скалити-зуби); • у морфології: кожній з дієслівних основ при утворенні назв професій підходить лише певний суфікс (лікувати-лік<u>ар</u>, вчити-вчит<u>ель</u>, будувати-будівель<u>ник</u>)

Узагальнено автором на основі [1; 5]

Розглянемо, яким чином порушуються зазначені нами мовленнєві автоматизми у осіб з різними видами афазій і як можуть бути використані

парадигматично та синтагматично організовані мовленнєві автоматизми логопедами у корекційно-відновлювальній роботі.

Парадигматично організовані мовленнєві автоматизми досить часто утворюють так звані «словосполучувальні парадигми», зокрема: телефон-телевізор, авторучка-автомобіль, простий олівець-простий приклад, стосуються смислової єдності, на кшталт: мамин син-син мами-мама сина. Саме їх декодування є грубо порушеним при семантичній афазії. Пацієнт з афазією розуміє, що хоче сказати, проте водночас плутає близькі за значенням слова (замість «каструля» каже «тарілка» чи «миска»).

Під час ураження передніх відділів головного мозку руйнується плавність мовлення, тоді особа з афазією хоч і може відносно легко називати окремі предмети (збереженість парадигматики), але не здатна поєднати їх у речення, втрачає мовленнєву динаміку (синтагматику), що призводить до виникнення «телеграфного стилю» мовлення.

Використання синтагматично організованих мовленнєвих автоматизмів стимулює відновлення мовлення осіб з аферентною моторною афазією засобом програмування рухових команд, виконання артикуляційних рухів в обхід порушеного кінестетичного контролю. В нагоді також стануть вправи з відновлення слухового та зорового контролю.

З метою подолання патологічної інертності під час пошуку потрібних слів, логопеди насамперед пропонують пацієнтам з еферентною та динамічною афазією автоматизовані мовленнєві ряди – мовленнєві дії, які запам’ятовуються на рівні автоматизму [3], тобто серійно, лінійно організовані мовленнєві стереотипи у вигляді синтагматично організованих мовленнєвих автоматизмів, об’єднаних інтонацією або категорією ритміко-мелодійного, римованого, ритмічного перелічування.

Під час бесіди з родичами пацієнта логопед з’ясовує, які пісні є його найулюбленішими або просто добре знайомими. Логопед називає або наспівує пісні, а особа з афазією має ствердним чи заперечним кивком підтвердити чи

спростувати впізнавання пісенного матеріалу. Якщо пацієнт ще перебуває у важкому стані, можна просто звертати увагу на емоційно-мімічні реакції. Після остаточного вибору логопед спочатку наспівує тільки мелодію пісні, потім повторює її, додатково використовуючи голосні [а] чи [у], і на завершення передає мелодію зі словами першого куплета (3-4 рази). При цьому логопед як невербально (мімікою і жестами), так і вербально (усною інструкцією) спонукає особу із заїканням до спряженого співу.

За допомогою використання синтагматично організованих мовленнєвих автоматизмів у пацієнта з аферентною афазією поступово з'являються контури, ритм мелодії, паузи, котрі поділяють мелодію на синтагми та виділяють інтонаційні наголоси. Через кілька занять відновлюється здатність до промовляння наголошених голосних у словах куплету, губних приголосних і римованих останніх складів слів. Поступово у пацієнта з'являється звуковий малюнок слова, який стає повнішим, чіткішим і більш розгорнутим.

Надалі відбувається розгальмовування промовляння більш складних у звуковому відношенні неримованих слів на матеріалі порядкової лічби (1-10), перелічування пальців рук, називання днів тижня, місяців. Зазначені ряди логопед записує на картках крупним друкованим шрифтом. По завершенні відновлення можливості безпомилкового повторювання зазначених рядів логопед пропонує пацієнту з афазією повторювати фрази побутової (близької насьогодні) тематики саме в ритмі автоматизованого ряду (У мене був лікар. Поправте мені подушку. Я почуваю себе краще). Після такої роботи переходять до читання добре знайомих особі з афазією віршів.

Однак, внаслідок численних ехолалій, застрягань на одній лексемі, пацієнти не завжди можуть зупинитись на виборі одного слова з ряду назв днів тижня, місяців, рядків знайомого вірша чи пісні. Саме тоді іноді і виникає необхідність у використанні інших мовленнєвих автоматизмів. Тому в роботі з особами з динамічною та аферентною афазією для відпрацювання лексики більше підходить використання парадигматично організованих мовленнєвих

автоматизмів. Так, розпочинаючи слово, педагог сприяє активації у пацієнтів навичок лексичного ймовірного прогнозування (по… – подушка, посуд, поле, порічки, подарунок, помідор). Поступово словник особи з афазією значно розширюється, закріплюються граматичні категорії роду, числа, відмінка, що, своєю чергою, сприяє попередженню виникнення аграматизмів. По мірі розгальмовування мовлення відпрацьовані слова включаються у словосполучення та речення з опорою на схеми, стимулюються власні висловлювання.

При відновленні мовлення у осіб з афазією необхідна попередня немовленнєва робота з ними, використання обхідних шляхів для розв'язання завдань корекційно-розвивальної роботи. У зв'язку з системним характером афатичних розладів така робота є різномодальною, тому проводиться над усіма складовими психомовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки порушень відповідно до форми афазії. Використання парадигматично і синтагматично організованих мовленнєвих автоматизмів значно допомагає у роботі логопеда та має перспективну мету під час відновлювального навчання.

Список використаних джерел

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. К. : Академія. 2014. 304 с.

2. Рібцун Ю. В. Автоматизм. *Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник*. К. : Генеза, 2024. С. 7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744778

3. Рібцун Ю. В. Автоматизовані мовленнєві ряди. *Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник*. К. : Генеза, 2024. С. 7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744777

4. Рібцун Ю. В. Афазія. *Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник*. К. : Генеза, 2024. С. 23-24. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744771

5. Ramires-Benites Y. Bateria Luria: inicial y dessarrollo de de las funciones psicologicas superiores. *Accion Psicologica*. June 2026. 11(1). P. 69-78. URL: 10.5944/ap.11.1.13868

Родь Петро Анатолійович,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,
Теребовля, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні я хочу розпочати свою розмову з простого запитання: Яке майбутнє ми бачимо для людини з особливими потребами? Майбутнє, у якому вона постійно потребує допомоги? Чи майбутнє, у якому вона має можливість навчатися, працювати, спілкуватися, створювати стосунки, приймати рішення і бути повноправним членом суспільства? Відповідь, на мою думку, очевидна. Наше завдання — не просто допомогти людині пристосуватися до життя. Наше завдання — створити таке суспільство, у якому людина може повноцінно жити.

І саме тут особливого значення набувають три складові: сім’я, громада та міжсекторальне партнерство.

1. Сім’я — перше середовище життєвої перспективи. Саме сім’я найкраще знає людину: її можливості, труднощі, мрії, страхи та сильні сторони. Для людини з особливими потребами сім’я — це не лише місце проживання. Це простір, де формується самооцінка, впевненість у собі та віра у власні можливості. Дуже важливо, щоб батьки бачили перед собою не діагноз і не обмеження, а насамперед особистість. Не варто постійно запитувати: «Що ця людина не може?» Набагато важливіше запитати: «Що вона може? Що їй цікаво? У чому її талант? Які умови допоможуть їй реалізувати свої можливості?» Життєва перспектива починається саме з цього. Якщо дитині з раннього віку говорити: «Ти не зможеш», «тобі буде важко», «за тебе все зробимо», — ми мимоволі формуємо залежність. А якщо говорити: «Спробуй», «давай разом», «у тебе вийде», «ми допоможемо, але ти самостійно зробиш те, що можеш», — ми формуємо самостійність і відповідальність. Тому підтримка сім’ї має поступово переходити від принципу «зробити замість людини» до принципу «допомогти людині навчитися робити самостійно».

2. Громада — простір реального життя. Навіть найкраща підтримка сім'ї не може замінити суспільство. Людина живе не лише у своїй родині. Вона живе у громаді. Їй потрібні доступна освіта, транспорт, культура, спорт, медицина, соціальні послуги, можливість працевлаштування, спілкування та дозвілля. Тому інклюзія — це не лише пандус біля входу.

Безбар'єрність — це можливість бути присутнім і брати участь. Можливість прийти до бібліотеки. Відвідати спортивний захід. Навчатися у закладі освіти. Отримати соціальну послугу. Знайти роботу. Мати друзів. Брати участь у житті громади. Приймати рішення щодо власного життя.

Саме такий підхід відповідає сучасному розумінню безбар'єрності: вона охоплює не тільки фізичний простір, а й освітню, економічну, цифрову, соціальну та громадянську сфери.

3. Міжсекторальне партнерство — ключ до результату

Але виникає закономірне питання: Хто саме має це забезпечити? Відповідь — не одна установа. Це спільна відповідальність.

Успішна соціальна інтеграція потребує взаємодії:

- сім'ї;
- закладів освіти;
- соціальних служб;
- медичних установ;
- органів місцевого самоврядування;
- служб зайнятості;
- громадських та благодійних організацій;
- роботодавців;
- культурних і спортивних установ;
- волонтерів;
- і, найголовніше, самої людини.

Тобто йдеться про міжсекторальне партнерство. Його суть дуже проста: кожен робить свою частину роботи, але всі працюють заради однієї мети.

Наприклад, якщо молода людина з інвалідністю хоче працювати, недостатньо лише допомогти їй отримати професійну освіту.

Потрібно, щоб одночасно: освітній заклад — забезпечив доступне навчання; соціальний працівник — допоміг визначити потреби та можливості; служба зайнятості — сприяла пошуку роботи; роботодавець — створив доступне робоче місце; громада — забезпечила доступний транспорт та інфраструктуру; громадські організації — могли надати додаткову підтримку.

І лише тоді ми отримуємо реальний результат — самостійну людину, яка працює і є активним членом громади.

Сучасна українська політика також рухається саме в цьому напрямку: розвиток послуг у громадах має сприяти незалежному життю людей з інвалідністю та запобігати їхній інституціалізації.

4. Важливо бачити не проблему, а людину

Мені здається, що найбільший бар’єр часто знаходиться не в архітектурі.

Він — у нашому ставленні. Ми можемо побудувати пандус, встановити ліфт, зробити сайт доступним. Але якщо людина все одно відчуває себе «не такою», «зайвою» або «нездатною» — справжньої інклюзії не відбулося. Тому нам необхідно змінювати не тільки простір. Нам необхідно змінювати суспільну свідомість. Людина з особливими потребами — це не об'єкт жалю. Це людина зі своїми здібностями, бажаннями, талантами, правами та мріями. І наше завдання — не вирішувати все за неї. Наше завдання — дати їй можливість вирішувати разом із нами і, наскільки можливо, самостійно.

5. Життєва перспектива починається сьогодні

Коли ми говоримо про життєву перспективу, не потрібно думати лише про далеке майбутнє. Вона формується щодня. Коли дитина сама обирає заняття. Коли підліток отримує перший досвід відповідальності. Коли молода людина здобуває професію. Коли вона отримує першу роботу. Коли людина бере участь у громадському житті. Коли має можливість жити не в ізоляції, а серед людей. Ось із таких маленьких кроків і складається велика життєва перспектива.

6. Що ми можемо зробити вже сьогодні?

Я пропоную звернути увагу на п’ять простих, але важливих кроків.

Перше — слухати саму людину. Не лише батьків, педагогів чи фахівців, а запитувати: «Чого хочеш ти?»

Друге — бачити сильні сторони. Не починати з переліку обмежень. Починати з можливостей.

Третє — об’єднувати ресурси. Сім’я не повинна залишатися сам на сам із проблемою.

Четверте — створювати доступне середовище у громаді. Не лише фізично доступне, а й соціально, інформаційно, освітньо та економічно.

П’яте — формувати партнерство. Не чекати, поки інша служба вирішить проблему, а шукати спільне рішення.

На завершення. Хочу повернутися до запитання, з якого розпочав свій виступ: Яке майбутнє ми бачимо для людини з особливими потребами? Майбутнє залежить не лише від самої людини. Воно залежить від того, яке середовище ми створимо навколо неї. Якщо сім’я дає підтримку, громада — можливості, фахівці — професійну допомогу, держава — необхідні умови, а громадські організації та бізнес — додаткові ресурси, тоді людина отримує найцінніше — можливість бути автором власного життя.

І, можливо, головна формула соціальної інтеграції звучить дуже просто:

Не «ми зробимо для людини», а «ми зробимо разом із людиною».

Бо справжня інклюзія — це не тоді, коли людину прийняли в суспільство.

Справжня інклюзія — це тоді, коли людина відчуває: «Я — частина цього суспільства. Я тут потрібен. Я маю право вибору. Я можу розвиватися. Я можу мріяти. І моє майбутнє залежить також від мене».

Саме заради такого майбутнього і потрібне партнерство сім’ї, громади та всіх, хто готовий працювати заради людини.

Список використаних джерел

1. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю від 13 грудня 2006 року. Офіційний вебпортал Верховної Ради України.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings*. *Vol. 13, is. 1. - P. 186-197*. DOI: https://doi.org/10.18662/po/13.1/391.
4. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Міськов Г.В. (2025). Аналітичні матеріали для МОН України : *препринт*. Відділ української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2025. 50 с.
5. Коломоєць А.О., Луценко Л.М., Кульбіда С.В. (2022). Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. Освіта осіб з особливими потребами: *шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Вип. 21. С.58-73*. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.212

Рудик Олександр Карімович,
Департамент інформаційного мовлення
дирекції інформаційного мовлення
Національного Суспільного Телебачення України,
Київ, Україна

ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ЖЕСТОВИХ ОДИНИЦЬ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ НОВИННОГО КОНТЕНТУ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства забезпечення рівного доступу до інформації є одним із важливих показників демократичності, інклюзивності та відкритості держави. Особливого значення це питання набуває для осіб із порушеннями слуху, які використовують українську жестову мову (УЖМ) як основний або один із засобів комунікації. Засоби масової інформації (ЗМІ) відіграють важливу роль у формуванні громадської думки, поширенні

суспільно значущої інформації, висвітленні політичних, економічних, соціальних, культурних та освітніх подій. Водночас доступність новинного контенту для жестомовних осіб залежить не лише від наявності перекладу українською жестовою мовою, а й від його якості, точності, зрозумілості та відповідності сучасним мовним реаліям.

Українська жестова мова є повноцінною природною мовою, яка має власну семантичну систему, граматичну будову, синтаксичні особливості та засоби вираження значень [1,2]. Як і будь-яка жива мова, вона постійно розвивається, реагуючи на суспільні зміни, науково-технічний прогрес, появу нових понять і явищ. Саме тому особливої актуальності набуває питання використання нових жестових одиниць під час перекладу новинного контенту, адже сучасний інформаційний простір характеризується високою динамікою оновлення лексики, появою нових термінів, назв, понять і суспільно значущих явищ.

Використання нових жестових одиниць у перекладі новин має не лише мовне, а й важливе соціальне та інформаційне значення. Насамперед воно сприяє підвищенню точності передавання інформації [3]. Новинний контент часто містить спеціалізовану термінологію, складні поняття та інформацію, яка потребує максимально однозначного тлумачення. За відсутності усталеного жестового відповідника перекладач може використовувати описові конструкції, дактилювання або додаткові пояснення [4]. Такі засоби є повноцінними перекладацькими стратегіями, однак в умовах прямого ефіру чи швидкого темпу новин вони можуть потребувати додаткового часу. Використання зрозумілих і прийнятих жестомовною спільнотою нових одиниць дає змогу оптимізувати процес перекладу, забезпечити його змістову точність та зберегти інформаційну насиченість повідомлення.

Не менш важливим є забезпечення оперативності перекладу. Новини передбачають швидке інформування населення про події, рішення органів державної влади, надзвичайні ситуації та інші суспільно важливі питання. В умовах воєнного стану особливого значення набуває своєчасне та зрозуміле

інформування про безпекову ситуацію, евакуаційні заходи, гуманітарну допомогу, соціальні гарантії, зміни в законодавстві та діяльність державних інституцій. У таких випадках точність перекладу безпосередньо впливає на можливість людини правильно зрозуміти повідомлення та ухвалити необхідне рішення. Водночас використання нових жестових одиниць сприяє зменшенню інформаційних бар'єрів [5]. Коли переклад є природним, послідовним і зрозумілим, жестомовні особи отримують можливість повноцінно сприймати інформацію без необхідності звертатися до додаткових джерел або сторонньої допомоги.

Отже, розвиток сучасної жестової семантики є важливою складовою забезпечення інформаційної доступності та реалізації права на отримання інформації. ЗМІ є не лише каналом передавання новин, а й важливим середовищем функціонування та розвитку сучасної УЖМ. Телевізійні інформаційні програми, онлайн-медіа, інформаційні платформи та соціальні мережі сприяють поширенню жестових одиниць серед широкого кола користувачів. Регулярне використання певних жестових відповідників у новинному контенті може впливати на їх упізнаваність, засвоєння та подальше використання. Водночас необхідно враховувати, що частота використання нового жесту в медіа не є автоматичним підтвердженням його нормативності або прийнятності для жестомовної спільноти. Особливої уваги потребує питання варіативності УЖМ. Для позначення одного поняття можуть існувати різні жестові відповідники, зумовлені регіональними, віковими, соціальними або іншими мовними особливостями. Тому важливим завданням є не штучне усунення такої варіативності, а забезпечення зрозумілості перекладу, послідовності використання термінології та врахування реальної мовної практики. Професійні перекладачі української жестової мови, редактори, дослідники та представники жестомовної спільноти мають співпрацювати задля вироблення узгоджених підходів до використання нової лексики в інформаційному просторі.

Отже, використання нових жестових одиниць під час перекладу новинного контенту є важливою умовою розвитку УЖМ та забезпечення інформаційної доступності. Нові жестові одиниці сприяють точнішому, оперативнішому та змістовно повнішому передаванню актуальної інформації, розширюють комунікативні можливості мови та допомагають долати інформаційні бар'єри. Ефективність їх використання визначається не кількістю новостворених жестів, а насамперед їхньою зрозумілістю, відповідністю мовній системі, комунікативною доцільністю та прийнятністю для носіїв української жестової мови.

Список використаних джерел

1. Українська жестова мова. Енциклопедія освіти. –К.: Юрінком інтер, 928-929.

2. Рибак О.А. (2025). Роль перекладача жестової мови в забезпеченні якісних освітніх послуг в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри». *Матеріали* XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. – Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С.301-305. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747331

3. Кульбіда С.В., Рибак О.А., Адамюк Н.Б. (2024). Українська жестова мова: *жестівник*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ, 2024. 260 с.

4. Рибак О.А. (2024). Перекладач жестової мови: основні аспекти професійної діяльності в Україні. Безбар'єрність в освіті особи з особливими потребами: досвід та інновації. *Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології.* ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 348-351. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743146/

5. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання, 116(4), 29-44.* https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194

Сіденко Юлія Олександрівна,
доктор філософії (PhD),
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В СИСТЕМІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

Ранній вік є періодом інтенсивного становлення передумов мовлення, упродовж якого комунікативні досягнення дитини формуються у взаємозв'язку із сенсомоторним, пізнавальним та соціально-емоційним розвитком. Перші засоби спілкування виникають у спільній діяльності з дорослими: погляді, жесті, наслідуванні, вокалізації, ініціюванні контакту та реагуванні на звернення. Тому труднощі мовленнєвого розвитку потребують аналізу не лише окремих мовленнєвих функцій, а й умов повсякденної взаємодії дитини з найближчим оточенням.

Система раннього втручання створює організаційні передумови для комплексної підтримки дитини та родини за наявності порушень розвитку або ризику їх виникнення. Її принципова відмінність від сукупності ізольованих корекційних занять полягає в узгодженні професійних дій із функціональними потребами сім'ї, залученні батьків до ухвалення рішень та перенесенні підтримувальних стратегій у звичні життєві ситуації. Вчені-практики Г. Кукуруза й А. Кравцова систематизували етапи роботи з родиною, командне планування та засоби підтримки її участі [1].

Метою тез є теоретичне обґрунтування напрямів міждисциплінарної взаємодії фахівців у забезпеченні мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в системі раннього втручання. Методологічну основу становлять аналіз і зіставлення сучасних українських наукових праць та методичних матеріалів, присвячених сімейноцентрованій підтримці, ранньому логопедичному втручанню й командним моделям допомоги. Представлені положення є

результатом теоретичного узагальнення, а не експериментальної перевірки авторської програми.

Наукові публікації останніх років конкретизують роль ранньої підтримки у становленні комунікації. О. Кас'яненко та Х. Барна розглядали програми раннього втручання у зв'язку із соціально-комунікативним розвитком дітей із ризиком затримки мовлення, акцентуючи на родинній залученості та індивідуалізації допомоги [2]. А. Король характеризувала раннє логопедичне втручання як складову попередження ускладнень мовленнєвого розвитку, наголошуючи на комплексності та сімейноцентрованому підході [3]. Вчена наголошувала, що логопедичний супровід полягає в послідовній підтримці, що охоплює виявлення труднощів, оцінювання, планування та використання комунікативних стратегій [4].

І. Орленко, порівнюючи команду раннього втручання з командою психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти, виокремлювала специфіку цілей, організації діяльності та ролі батьків у кожній моделі [5]. Для раннього втручання визначальними є функціонування дитини в природному середовищі, посилення спроможності родини та міжвідомча координація. Це означає, що мовленнєві цілі мають узгоджуватися з реальними життєвими пріоритетами сім'ї, а не встановлюватися виключно на підставі результатів стандартизованих завдань.

Наступний етап полягає в узгодженні обмеженої кількості функціональних цілей. На відміну від загального формулювання «розвивати мовлення», ціль може передбачати, що дитина під час щоденної гри самостійно обиратиме предмет за допомогою жесту, слова чи символу; звертатиметься до дорослого для продовження спільної дії; реагуватиме на короткі зрозумілі інструкції у звичних ситуаціях. Спосіб досягнення мети добирають відповідно до комунікативних можливостей дитини, її інтересів та ресурсів сім'ї.

Фахівець із мовлення та комунікації визначає особливості розуміння і продукування мовлення, прагматичних умінь та доступних засобів спілкування.

Психолог аналізує чинники спільної уваги, емоційної регуляції та дитячо-батьківської взаємодії. Фізичний терапевт або ерготерапевт за потреби допомагає усунути моторні й середовищні перешкоди для участі дитини у спільній діяльності. Координатор підтримує узгодженість дій команди та комунікацію з родиною. Водночас склад і розподіл функцій визначаються конкретною моделлю послуги та індивідуальними потребами; наведені ролі не слід тлумачити як жорстко закріплену універсальну структуру (табл.1).

Таблиця 1.

Напрями командної взаємодії для підтримки комунікації дитини раннього віку

Спільне завдання	**Внесок фахівців**	**Функціональний результат**
Виявлення потреб	Спостереження у природних ситуаціях, узгодження даних різних спеціалістів і запиту сім'ї.	Визначено комунікативні бар'єри та пріоритети родини.
Планування цілей	Спільний добір доступних засобів спілкування і ситуацій їх використання.	Цілі пов'язані з повсякденною участю дитини.
Реалізація підтримки	Навчання дорослих прийомів чутливого реагування, моделювання комунікації, адаптація середовища.	Дитина частіше ініціює й підтримує взаємодію.
Моніторинг і коригування	Аналіз змін разом із сім'єю, перегляд стратегій за потреби.	Підтримка відповідає актуальним можливостям дитини.

Узагальнені в таблиці напрями відображають логіку командної роботи, за якої професійні дії підпорядковано спільному функціональному результату. Центральним критерієм доцільності обраних стратегій є не кількість проведених занять, а зміни у доступності та самостійності комунікації дитини в повсякденному житті. Оцінювання таких змін потребує зіставлення

спостережень фахівців із повідомленнями батьків та врахування різних ситуацій взаємодії.

Важливою умовою результативної співпраці є узгодженість професійних рекомендацій. Якщо фахівці пропонують родині надмірну кількість різнорідних вправ або суперечливі вимоги, це ускладнює їх послідовне використання. Натомість спільна мета, зрозумілий розподіл відповідальності та регулярний перегляд плану допомагають зменшити фрагментарність підтримки. Участь батьків слід розглядати не як обов'язок виконувати роль спеціаліста, а як партнерство, що спирається на їхній досвід, можливості та право визначати пріоритети сімейного життя.

Отже, міждисциплінарна взаємодія в системі раннього втручання є способом інтеграції знань про мовленнєвий, пізнавальний, руховий та соціально-емоційний розвиток дитини навколо спільних функціональних цілей. Її визначальними характеристиками є партнерство з родиною, оцінювання комунікації в природних ситуаціях, узгодженість професійних стратегій та моніторинг участі дитини в повсякденній діяльності. Теоретичний аналіз засвідчує доцільність переходу від ізольованого опрацювання мовленнєвих навичок до підтримки їх практичного використання у взаємодії. Подальшого емпіричного вивчення потребують критерії оцінювання узгодженості командних дій та їх зв'язку зі змінами функціональної комунікації дітей раннього віку.

Список використаних джерел

1. Сімейно-центроване раннє втручання. Технологія надання послуги. Інформаційні картки : посібник для фахівців / за ред. Г. Кукурузи, А. Кравцової. 2-ге вид. Харків : Факт, 2023. 98 с.

2. Кас'яненко О., Барна Х. Вплив програм раннього втручання на соціально-комунікативний розвиток дітей раннього віку з ризиком затримки мовлення. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2025. № 49. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.06.

3. Король А. Поняття «раннє логопедичне втручання» як важливий компонент пропедевтики мовленнєвих порушень. *Науковий часопис*

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2025. № 48. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.48.11.

4. Король А. Логопедичний супровід дітей раннього віку з порушеннями мовлення: від раннього виявлення до комплексної підтримки. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2026. № 2 (122). С. 153–169. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.335.

5. Орленко І. Команда раннього втручання та команда психолого-педагогічного супроводу: порівняльний аналіз моделей міждисциплінарної допомоги дитині з ООП та сім'ї. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: педагогіка. 2026. № 1. DOI: https://doi.org/10.32782/2415-3605.26.1.15.

Слозанська Ганна Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

БАР'ЄРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Повномасштабна російсько-українська війна спричинила глибоку гуманітарну кризу та масове вимушене переміщення населення, найбільш вразливою категорією серед якого є діти з особливими освітніми потребами (ООП) та інвалідністю. За верифікованими даними соціально-демографічних реєстрів та профільних міжнародних моніторингів (2025–2026 рр.), із загальної чисельності внутрішньо переміщених осіб в Україні (близько 4,62 млн осіб) діти віком до 18 років становлять 19,2% (понад 814 000 осіб), із яких 32 000-35 000 мають офіційно підтверджений статус дитини з інвалідністю. Крім того, за межами України перебувають понад 55 000 дітей-біженців з числа ООП та понад 22 000 дітей-біженців з інвалідністю [6; 7].

Водночас українська мережа закладів інклюзивної освіти демонструє стійку динаміку зростання навіть у кризових умовах. Протягом 2020–2025 навчальних років кількість учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) зросла з 25 078 до 47 610 осіб, а кількість інклюзивних класів – із 18 681 до 33 397. Зокрема, упродовж 2023–2025 років кількість інклюзивних класів у ЗЗСО збільшилася на 16,3%, чисельність учнів у них – на 17,9%, а кількість асистентів учителів – на 15% (до 31 169 фахівців). При цьому від 6% до 8% усіх учнів в інклюзивних класах сьогодні становлять саме діти з ООП з числа ВПО (наприклад, у закладах освіти м. Києва серед близько 10 000 учнів з ООП офіційно обліковується понад 700 дітей-ВПО). На тлі розширення інклюзії спостерігається поступове скорочення мережі спеціальних класів (на 2,9%) у закладах освіти та контингенту учнів у них (на 8,3%) [2; 3; 6’ 7].

В умовах нестабільної безпекової ситуації чинне освітнє законодавство України (зокрема Закон України «Про освіту») [1] надає родинам дітей з ООП право вибору між сімейною (домашньою) формою навчання, де основний тягар відповідальності зміщується на сім’ю, та дистанційним навчанням у цифровому, дстанційному просторі. В останньому випадку ключовою фігурою, яка забезпечує безпосередню фасилітацію освітнього процесу, адаптацію дидактичних матеріалів та індивідуальний супровід дитини з ООП в умовах критичного дефіциту ресурсів, виступає асистент учителя.

З метою оцінювання реальних бар’єрів, із якими стикаються фахівці команди психолого-педагогічного супроводу в роботі з дітьми з ООП з числа ВПО та верифікації того, чи спроможне цифрове середовище функціонувати як реальний «безпечний простір», було проведено емпіричне дослідження. В анонімному якісному опитуванні з відкритими запитаннями взяли участь 70 асистентів учителів з різних регіонів України. Аналіз масиву текстових відповідей здійснювався за допомогою рефлексивного тематичного аналізу (за методологією В. Браун та В. Кларк) [4].

Отримані результати засвідчили виражений феномен «двосічного леза» цифрового навчального середовища. З одного боку, онлайн-навчання виступає безальтернативним механізмом виживання системи, який дозволяє зберегти безперервність здобуття освіти та утримувати переміщену дитину з ООП в українському освітньому й культурному полі. З іншого боку, переважна більшість респондентів (82% опитаних асистентів учителів) переконливо вважають сучасне цифрове навчальне середовище недостатньо безпечним та ефективним для дітей з ООП, оскільки воно породжує нові ризики соціальної ізоляції та цифрового виключення.

На основі систематизації емпіричних даних було розроблено **багатовимірну матрицю бар'єрів доступу до освіти**, яка структурує виклики на перетині двох осей: технологічного / педагогічного вимірів та системного / індивідуального рівнів [5]. Виокремлено три ключові блоки бар'єрів:

1. Технічні та інфраструктурні бар'єри. Базовий рівень фізичного доступу до знань регулярно переривається через інфраструктурні блекаути (відключення електроенергії) та нестабільний інтернет-зв'язок, що особливо критично у сільській місцевості та прифронтових громадах. Водночас найбільш руйнівним чинником для інклюзії є тотальний брак асистивних технологій (програм екранного зчитування, збільшеного шрифту, програм синтезу мовлення для учнів із сенсорними порушеннями), а також гострий дефіцит спеціалізованої наочності, адаптованих дидактичних посібників та сучасних гаджетів.

2. Специфічні обмеження розвитку та педагогічні виклики. Цифровий формат вимагає від учня високого рівня автономії, саморегуляції та довільної уваги, яких діти з когнітивними та поведінковими порушеннями об'єктивно не мають. Тривала статична взаємодія з екраном провокує швидке сенсорне перевантаження, когнітивне виснаження, емоційні зриви та втрату фокусу. Крім того, дистанційний режим унеможливлює надання корекційної допомоги у живий спосіб, а кадровий дефіцит вузьких спеціалістів (логопедів, дефектологів)

на місцях перекладає надмірне операційне навантаження на асистентів учителів та непідготовлених батьків.

3. Психосоціальні стресори, пов'язані з війною. Воєнний контекст виступає руйнівним фоном, що діє у трьох взаємопов'язаних хвилях: фізична загроза (повітряні тривоги, переривання уроків і перебування в укриттях); психологічна травма та дезорганізація (руйнування щоденної рутини через вимушене переміщення, симптоми ПТСР, гостра тривожність, панічні реакції); деструктивні поведінкові зміни (емоційне відсторонення, напади неконтрольованої агресії або гіперактивність, що критично знижують залученість дитини з ООП в освітній процес).

Оцінювання системи за допомогою розробленого діагностичного дашборду п'яти вимірів безпеки цифрового середовища підтвердило глибоку вразливість віртуального освітнього простору:

- *технічна доступність* – не забезпечена;
- *педагогічна інклюзивність* – забезпечена лише частково (на рівні 50% за рахунок індивідуальної адаптації завдань асистентами вчителів у межах ІПР, але за відсутності повноцінної онлайн-корекції);
- *соціально-емоційна безпека* – уразлива (на рівні 30%);
- *участь і розширення можливостей* – обмежена (на рівні 25% через брак взаємодії з однолітками);
- *підтримка батьків і фахівців* – непостійна (сильно залежить від ресурсу конкретної родини та наявності практичних психологів).

У межах дослідження також було деталізовано профіль професійних потреб асистентів учителів, які декларують запит на: модернізацію матеріально-технічної бази (персональні ноутбуки й принтери для друку матеріалів, спеціалізовані меблі та ліцензійне програмне забезпечення); цільове фінансування адаптованої наочності; регулярні експертні консультації вузькопрофільних фахівців та допомогу в оформленні ІПР; системний

психолого-педагогічний супровід як для травмованих родин, так і для самих педагогів із метою профілактики професійного вигорання.

Висновки. Дослідження повністю розвінчує ілюзію суто технологічних рішень: наявність цифрової платформи сама по собі не дорівнює наявності безпечного інклюзивного простору. Технологія підтримує стійкість освітньої системи, але без належної адаптації травмує найменш захищених учнів з ООП. Для трансформації цифрового середовища у безпечний простір пропонується практичний імператив дій на трьох рівнях:

- *для уряду та освітніх політиків:* запровадити цільове фінансування асистивних технологій (екранних зчитувачів, адаптованих шрифтів тощо) для всіх дітей з ООП з числа ВПО;
- *для закладів освіти:* переглянути посадові інструкції асистентів учителів, заклавши час на цифрову адаптацію матеріалів, та забезпечити їхнє систематичне підвищення кваліфікації з питань травмоінформованої педагогіки;
- *для міжнародних партнерів і громадського сектору:* переорієнтувати грантову підтримку із закупівлі базової техніки на навчання мультидисциплінарних команд психолого-педагогічного супроводу й психосоціальну реабілітацію родин, що виховують дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Моніторинг щодо створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : інформ. довідка / Міністерство освіти і науки України. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 18.10.2026).
3. Освіта для дітей з ООП: як змінюється система інклюзивного навчання в садочках, школах і профтехах. *Вчися.Медіа*. URL: vchysia.media (дата звернення: 18.10.2026).
4. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3, No. 2. P. 77–101.
5. Prakash S. Barriers in the Effective Use of Educational Technology by Teachers. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology*. 2024. Vol. 3, No. 9. P. 31–39. https://doi.org/10.59828/ijsrmst.v3i9.252

6. UNESCO supports disability equality for Ukraine's recovery and reconstruction / UNESCO. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/unesco-supports-disability-equality-ukraines-recovery-and-reconstruction (дата звернення: 18.10.2026).

7. Situation Analysis of Children in Ukraine: 2024 / UNICEF. 2024. URL: unicef.org (дата звернення: 18.10.2026).

Слюсаренко Вікторія Михайлівна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна

ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Проблема забезпечення доступності якісної фізичної освіти для учнів з порушеннями слуху набуває особливого значення в умовах сучасної спеціальної освіти. Вивчення фізики відкриває можливості не лише для формування предметних знань, а й для розвитку наукового способу мислення, дослідницької активності, самостійності та здатності використовувати знання для пояснення явищ навколишнього світу.

Специфіка навчання учнів з порушеннями слуху потребує особливої уваги до того, як організовано взаємодію учня з навчальним матеріалом і педагогом. У процесі вивчення фізики це набуває принципового значення, оскільки предмет поєднує абстрактні поняття, математичний апарат, експериментальну діяльність, графічні моделі та спеціальну термінологію. За таких умов одна й та сама навчальна ситуація може бути доступною для одного учня та створювати істотні труднощі для іншого.

Тому актуальним є дослідження саме тих чинників, які перешкоджають повноцінній участі учня у фізичному навчанні, та визначення педагогічних умов, за яких ці перешкоди можуть бути зменшені. Такий підхід передбачає зміщення

уваги від фіксації навчальних помилок до аналізу причин їх виникнення та пошуку відповідних способів педагогічної підтримки.

Метою дослідження є визначення основних навчальних бар'єрів у процесі вивчення фізики учнями з порушеннями слуху та обґрунтування методичних підходів до створення доступного й комунікативно підтриманого освітнього середовища.

Дослідження ґрунтується на аналізі особливостей навчальної діяльності учнів з порушеннями слуху під час вивчення фізики та визначенні причин виникнення труднощів на різних етапах засвоєння навчального матеріалу.

У роботі використано аналіз та узагальнення науково-методичних джерел з питань навчання осіб з порушеннями слуху, педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів, аналіз типових труднощів під час виконання навчальних і дослідницьких завдань, а також систематизацію методичних прийомів відповідно до характеру навчального бар'єру.

Основним підходом є бар'єрно-орієнтований підхід, відповідно до якого увага зосереджується не лише на результаті навчальної діяльності, а й на визначенні того, на якому етапі та з якої причини виникають проблемні моменти. Це дає можливість розмежувати мовно-комунікативні, пізнавально-операційні та організаційно-діяльнісні бар'єри й добирати відповідні способи педагогічної підтримки.

Методичні рішення розглядаються на основі принципів проблемності, єдності дії, образу і слова, поетапного введення фізичної термінології та створення комунікативно підтриманого освітнього середовища. Важливим компонентом є системна візуалізація навчального матеріалу та організація дослідницької діяльності за послідовністю: припущення – дія – спостереження – фіксація результату – обговорення – висновок.

Такий підхід дає змогу розглядати адаптацію навчання не як зниження вимог до учня, а як зміну способу доступу до фізичного змісту із збереженням його повноцінності.

Вивчення фізики передбачає не лише засвоєння формул і законів, а й розуміння фізичних явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, переходу від спостереження до моделі, формули, графіка та застосування знань у нових ситуаціях. Для учнів з порушеннями слуху кожен із цих етапів може ускладнюватися мовними та комунікативними бар'єрами[1; 2].

Принципово важливо розмежовувати труднощі, пов'язані безпосередньо з обмеженням слухової функції, і труднощі, які виникають через недоступний спосіб подання навчального матеріалу [3; 4]. У цьому контексті завдання педагога полягає не у спрощенні фізичного змісту чи зниженні навчальних вимог, а у створенні доступного способу взаємодії учня з цим змістом.

Аналіз навчальної діяльності дозволяє виокремити *три основні групи бар'єрів.*

1. Мовно-комунікативні бар'єри. До них належать утруднене сприйняття словесного пояснення, пропуск окремих етапів інструкції, недостатнє розуміння фізичної термінології та пасивність у навчальному обговоренні [2; 4]. Зокрема, формальне засвоєння термінів без опори на образ і практичний досвід може призводити до змішування близьких фізичних понять [1; 3].

2. Пізнавально-операційні бар'єри. Вони проявляються у труднощах встановлення причинно-наслідкових зв'язків, переходу від конкретного спостереження до узагальнення, осмислення результатів досліду та перенесення спостереженого явища у словесну, графічну або знаково-символічну форму. Показовою є ситуація, коли учень правильно виконує послідовність практичних дій, але не може пояснити мету досліду та його результат.

3. Організаційно-діяльнісні бар'єри. Ця група охоплює труднощі сприйняття та структурування умови фізичної задачі, недостатню самостійність у роботі з навчальними матеріалами та швидку втомлюваність в умовах тривалого слухозорового навантаження [4].

Подолання визначених бар'єрів потребує не окремих ситуативних прийомів, а системної зміни способу організації навчальної діяльності [3].

Для *мовно-комунікативних бар'єрів* доцільним є системне дублювання словесної інформації візуальними засобами [1; 3]. Ключові терміни, формули, закони та одиниці вимірювання мають бути доступними у візуальній формі. Інструкції варто структурувати покроково. Ефективним засобом роботи з термінологією є візуальний словник за моделлю: *«термін – зображення – пояснення – приклад».* Важливо, щоб новий термін вводився після ознайомлення учня з відповідним явищем або дослідом.

Для подолання *пізнавально-операційних бар'єрів* дослід доцільно перетворювати з демонстрації на проблемно-пошукову діяльність. Її структура може передбачати формулювання припущення, виконання дії, фіксацію результату, його обговорення та формулювання висновку. Встановленню причинно-наслідкових зв'язків сприяють запитання-орієнтири, логічні схеми та причинно-наслідкові ланцюжки. Перехід від практичного досвіду до наукової мови доцільно організовувати послідовно: *предметна дія → графічна модель → схема → словесне формулювання → символьний запис.*

Для подолання *організаційно-діяльнісних бар'єрів* важливим є структурування навчального матеріалу. Умову задачі доцільно подавати з виділенням ключової інформації, використанням схем, таблиць і рисунків. Самостійність учня підтримують алгоритми, пам'ятки, картки-послідовності та візуальне маркування етапів діяльності. Для зменшення втомлюваності важливими є чітка структура уроку, чергування видів діяльності, дозування інформації та виконання коротких практичних завдань [4].

Узагальнення практичних підходів дозволяє визначити *чотири наскрізні принципи організації навчання фізики учнів з порушеннями слуху*: принцип проблемності; принцип єдності дії, образу і слова; принцип покрокового введення термінології; принцип комунікативно підтриманого середовища [1; 2; 4].

Особливе місце посідає візуалізація, яка в цьому випадку є не лише засобом підвищення наочності, а важливим механізмом доступу до фізичного

змісту. Її функція полягає у забезпеченні переходу *від явища та спостереження до осмислення, поняття, формули й застосування.*

Водночас цифрові, віртуальні та інтерактивні засоби доцільно використовувати не як самоціль, а відповідно до конкретного навчального бар'єру. Їхня педагогічна цінність визначається тим, наскільки вони сприяють доступності фізичного явища, дослідницькій активності та самостійному виконанню навчальних дій.

Подолання навчальних бар'єрів у процесі вивчення фізики учнями з порушеннями слуху має ґрунтуватися на *діагностиці конкретної причини труднощів*, а не лише на фіксації помилки чи низького результату [4].

Доступність навчання не повинна передбачати спрощення фізичного змісту. Адаптації мають насамперед змінювати *спосіб доступу до знань,* зберігаючи змістову повноцінність навчального матеріалу [3].

Результативність запропонованих підходів доцільно визначати за такими показниками: точність розуміння фізичних понять, зростання самостійності, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, переносити засвоєні способи дії у нові ситуації та поступове зменшення потреби в постійній допомозі педагога.

Таким чином, *подолання навчальних бар'єрів – це не створення спрощеної фізики для учнів з порушеннями слуху, а створення умов для повноцінного доступу до фізичної освіти.* Кінцевим результатом має бути не лише правильне відтворення формули, а здатність учня побачити фізичне явище, зрозуміти закономірність, встановити зв'язки та пояснити отриманий результат.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розробленням та апробацією системи діагностики навчальних бар'єрів під час вивчення фізики учнями з порушеннями слуху. Важливим напрямом є визначення критеріїв і показників, за якими можна оцінювати не лише рівень засвоєння фізичних знань, а й динаміку самостійності учня, здатність встановлювати причинно-наслідкові

зв'язки, переносити способи дії у нові ситуації та використовувати фізичну термінологію.

Окремої уваги потребує створення банку адаптованих навчальних матеріалів: візуальних словників фізичних термінів, алгоритмів виконання дослідів, структурованих умов задач, графічних моделей, причинно-наслідкових схем та інтерактивних завдань.

Перспективним є також дослідження педагогічного потенціалу цифрових, віртуальних та інтерактивних засобів навчання фізики. Їх використання доцільно пов'язувати з конкретним навчальним бар'єром і визначати ефективність за тим, наскільки вони сприяють розумінню фізичного явища, розвитку дослідницької активності та поступовому зменшенню потреби учня в постійній педагогічній підтримці.

Подальша робота має бути спрямована на систематизацію методичних рекомендацій для педагогів спеціальних закладів освіти та створення доступної моделі навчання фізики, у якій візуалізація, комунікативна підтримка, практична діяльність і цифрові технології поєднуються в єдину систему подолання навчальних бар'єрів.

Список використаних джерел

1. Кульбіда С. В. (2006). Освіта XXI століття. Дефектологія, 54-56.
2. Кульбіда С. В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : монографія. / Ін-т спец. педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, від. навчання жестової мови. Київ : Інтерсервіс, 2021. 200 с.
3. Hartman, M. C., Smolen, E. R., Powell, B. Curriculum and instruction for deaf and hard of hearing students: evidence from the past-considerations for the future. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, № 6. Art. 533. https://doi.org/10.3390/educsci13060533
4. Mealings K., Miles K., Tran Y., Smith T., Buchholz J. M. Listening and learning challenges for deaf or hard of hearing students during different classroom scenarios: an itinerant teachers of the deaf perspective. *Speech, Language and Hearing*. 2025. Vol. 28, № 1. Art. 2372181. DOI: https://doi.org/10.1080/2050571X.2024.2372181

Солонинка Руслана Тарасівна,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,
Теребовля, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ)

Сучасна освіта передбачає створення доступного, комфортного та розвивального освітнього середовища для кожної дитини, зокрема для учнів з особливими освітніми потребами [1], які мають мовленнєві порушення. Вивчення географії сприяє розширенню кругозору учнів, формуванню уявлень про навколишній світ, природні явища, материки, океани, країни та рідний край. Водночас засвоєння географічного матеріалу може супроводжуватися труднощами, пов’язаними з розумінням і використанням нових термінів, побудовою зв’язних висловлювань, формулюванням відповідей та переказом навчального матеріалу [2]. Тому важливим завданням учителя є використання інноваційних технологій та інтерактивних засобів, які допомагають зробити навчання наочним, цікавим і доступним для дітей із різними мовленнєвими можливостями. Особливу увагу необхідно приділяти візуальній підтримці, практичним завданням, ігровим методам, роботі з картами, малюнками, схемами та цифровими ресурсами. Вони дають змогу учням не лише краще засвоювати географічні знання, а й розвивати словниковий запас, комунікативні навички та вміння висловлювати власні думки.

1. Інноваційні технології навчання на уроках географії

1. Технологія візуалізації навчального матеріалу.

Візуалізація передбачає використання географічних карт, фотографій, малюнків, схем, піктограм, таблиць та презентацій.

Для дітей із мовленнєвими порушеннями візуальна підтримка особливо важлива, оскільки вона допомагає зрозуміти зміст навчального матеріалу та полегшує добір потрібних слів.

Наприклад, під час вивчення теми «Води суходолу» учням демонструють фотографії річки, озера, водоспаду та моря. Діти співвідносять зображення з відповідними словами, показують потрібний об’єкт на карті або завершують речення за зразком.

2. Ігрові технології навчання. Дидактичні ігри допомагають підтримувати інтерес до предмета, сприяють запам’ятовуванню географічних понять і створюють природні ситуації для спілкування.

На уроках можна використовувати ігри:

- «Відгадай географічний об’єкт»;
- «Знайди пару»;
- «Що зайве?»;
- «Впізнай за описом»;
- «Подорожуємо Україною»;
- «Географічне лото».

Наприклад, у грі «Знайди пару» учні поєднують картки із зображенням гір, річок, озер та відповідними назвами. За можливості дитина називає об’єкт або складає коротке речення про нього.

3. Інтерактивне навчання. Інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію учнів з учителем, навчальними матеріалами та однокласниками.

Для дітей із мовленнєвими порушеннями важливо передбачити різні способи участі: усну відповідь, вибір картки, показ на карті, встановлення відповідності або використання піктограм. Приклади інтерактивних вправ:

- «Мікрофон» — учень називає географічний об’єкт або відповідає одним словом;
- «Так чи ні» — дитина показує відповідну картку;
- «Закінчи речення» — учень доповнює готову фразу;
- «Обери правильну відповідь» — показує потрібне зображення;
- «Склади географічну пару» — поєднує назву з відповідним малюнком.

4. Технологія проблемного навчання.

Ця технологія передбачає створення доступних навчальних ситуацій, які спонукають учнів спостерігати, порівнювати, робити висновки та знаходити відповіді.

Наприклад, під час вивчення теми «Пори року» учитель демонструє два зображення одного ландшафту — взимку та влітку. Учні визначають, чим відрізняються зображення, вибирають відповідні слова й відповідають на запитання: «Коли лежить сніг?», «Коли зеленіють дерева?».

Для полегшення відповіді можна використовувати картки зі словами «зима», «літо», «холодно», «тепло».

5. Використання інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрові технології роблять уроки географії більш наочними та динамічними.

Доцільно застосовувати:

- інтерактивні презентації PowerPoint;
- електронні карти;
- віртуальні екскурсії;
- навчальні відео;
- інтерактивні вправи;
- цифрові вікторини та завдання на встановлення відповідності.

Наприклад, під час вивчення теми «Материки та океани» учні переглядають зображення Землі, знаходять материки на карті та виконують завдання на вибір правильної назви.

Важливо, щоб цифрові матеріали містили зрозумілі зображення, короткі інструкції та невелику кількість тексту.

2. Зразки інтерактивних засобів для використання на уроках географії

Нижче наведено конкретні приклади наочних матеріалів, які вчитель може виготовити самостійно та використовувати під час уроків.

Зразок 1. Інтерактивна дошка «Материки та океани»

Мета: формувати уявлення про материки й океани, розвивати зорове сприймання, увагу та словниковий запас.

Необхідні матеріали:

- контурна карта світу;
- кольорові картки з назвами материків;
- картки із зображеннями океанів;
- липучки або магніти.

Як використовувати:

Учень отримує картку з назвою материка, знаходить відповідне місце на карті та прикріплює картку.

Учитель ставить запитання:

- Що це?
- Де розташована Африка?
- Покажи Європу.
- Який океан зображено?

Дитина може відповісти словом, реченням або показати правильний варіант. Приклад карток:

Зображення або символ	Назва
	Земля
	Океан
	Гори
	Річка
	Острів

Символи можна використовувати як допоміжні підказки, але їх потрібно супроводжувати реальними фотографіями та словами.

Зразок 2. Дидактична гра «Знайди пару»

Мета: закріплювати географічні поняття, розвивати мовлення, пам'ять і вміння встановлювати відповідності. Учитель готує дві групи карток: на одних розміщені зображення географічних об'єктів, на інших — їхні назви.

Картка із зображенням	Картка зі словом
Фотографія річки	РІЧКА
Фотографія гори	ГОРА
Фотографія озера	ОЗЕРО
Фотографія лісу	ЛІС
Фотографія моря	МОРЕ

Хід гри:

1. Учень розглядає зображення.
2. Знаходить відповідне слово.
3. Поєднує картки.
4. За можливості складає речення.

Наприклад: «Це річка», «Річка тече», «Море велике». Для дітей, яким складно самостійно будувати речення, учитель пропонує мовленнєві зразки: «Це…», «Я бачу…», «На картинці…».

Зразок 3. Інтерактивна гра «Так чи ні».

Мета: перевіряти розуміння географічного матеріалу без обов'язкового розгорнутого усного висловлювання.

Учитель готує дві картки:

- зелена — «Так»;
- червона — «Ні».

Учитель зачитує твердження:

- Україна розташована в Європі.
- У морі є вода.
- У горах немає височин.
- Річка — це водний об'єкт.

- Узимку в Україні завжди спекотно.

Учень показує відповідну картку.

За потреби запитання супроводжуються малюнками. Після відповіді вчитель уточнює правильність і пояснює матеріал.

Зразок 4. Мовленнєві картки «Закінчи речення»

Мета: розвивати фразове мовлення, активний словник, уміння будувати прості речення. На картках надруковано початок речення та розміщено кілька зображень для вибору.

Початок речення	Варіанти для завершення
Узимку буває…	сніг / спека
Річка — це…	водойма / гора
У лісі ростуть…	дерева / риби
На небі світить…	сонце / каміння
У горах є…	вершини / хвилі

Учень обирає правильну картку та завершує речення. Якщо дитині складно відповісти самостійно, можна запропонувати два варіанти відповіді, з яких вона вибирає потрібний.

Зразок 5. Інтерактивний плакат «Пори року»

Мета: формувати уявлення про сезонні зміни в природі, розвивати зв’язне мовлення та вміння порівнювати. Плакат поділено на чотири частини:

- весна;
- літо;
- осінь;
- зима.

Учні розподіляють картки із зображеннями сезонних явищ: квітів, сонця, опалого листя, снігу, птахів, дерев. Після виконання завдання учні відповідають на запитання:

- Яка зараз пора року?

- Що відбувається восени?
- Коли випадає сніг?
- Які зміни відбуваються навесні?

Для підтримки мовлення можна використовувати речення-зразки: «Зараз…», «Восени…», «Узимку я бачу…», «Навесні стає…»

Зразок 6. Географічне лото «Природа навколо нас»

Мета: закріплювати знання про об’єкти природи, розвивати увагу, зорове сприймання та комунікативні навички.

Кожен учень отримує ігрове поле із зображеннями природних об’єктів. Учитель показує картку або називає об’єкт, а дитина знаходить відповідне зображення та накриває його фішкою.

Приклади об’єктів:

- річка;
- озеро;
- гора;
- ліс;
- море;
- поле;
- водоспад;
- острів.

Переможцем може стати учень, який правильно заповнив рядок або знайшов усі потрібні зображення. Гру можна проводити індивідуально, у парах або невеликих групах.

Зразок 7. Інтерактивна вправа «Географічний маршрут»

Мета: формувати просторові уявлення, розвивати орієнтування та навички спілкування.

Учитель створює просту карту-маршрут із позначенням школи, парку, річки, лісу та будинку. Учень має провести фішку від початкової точки до кінцевої, виконуючи прості інструкції:

- Рухайся прямо.
- Поверни ліворуч.
- Знайди річку.
- Покажи парк.
- Дійди до будинку.

Для дітей, яким складно розуміти словесні інструкції, кожну дію можна супроводжувати стрілкою, піктограмою або демонстрацією.

3. Цифрові інтерактивні засоби для уроків географії

Окрім матеріалів, виготовлених власноруч, можна використовувати цифрові платформи. 1. LearningApps. Платформа дає змогу створювати вправи на встановлення відповідностей, сортування, класифікацію та вибір правильної відповіді. Приклад: поєднати назви географічних об’єктів із фотографіями. 2. У Wordwall можна створювати вікторини, ігри на відповідність, сортування та пошук правильних відповідей. Приклад: «Знайди материк», «Відгадай пору року», «Природні об’єкти України». Платформа 3. Google Earth дозволяє здійснювати віртуальні подорожі світом, розглядати материки, океани, гори, річки та міста. Приклад: учитель демонструє Карпати, Дніпро або Чорне море, а учні знаходять відповідний об’єкт на зображенні чи карті. 4. Також PowerPoint допомагає створювати презентації з великими фотографіями, короткими підписами, анімацією та завданнями на вибір відповіді. Наприклад, на слайді зображено гору, а нижче запропоновано три варіанти: «гора», «річка», «озеро». 5. Популярна також і Canva, де можна виготовляти картки, плакати, схеми, географічні лото та візуальні розклади. Наприклад, створити плакат «Природні багатства України» з фотографіями лісів, річок, гір і степів.

Під час використання цифрових ресурсів необхідно враховувати доступність інтерфейсу, рівень читання учнів і можливість виконання завдань без складних текстових інструкцій.

4. Особливості використання інтерактивних засобів дітьми з мовленнєвими порушеннями. Під час організації навчання важливо враховувати

індивідуальні мовленнєві можливості кожного учня. Мовленнєві порушення можуть проявлятися по-різному: труднощами звуковимови, обмеженим словниковим запасом, порушеннями граматичної будови мовлення або складнощами побудови зв'язних висловлювань. Тому доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

1. Використовувати наочність. Кожне нове географічне поняття супроводжувати фотографією, малюнком, схемою або картою.
2. Давати короткі та зрозумілі інструкції. Складні завдання розподіляти на декілька послідовних кроків.
3. Збагачувати словниковий запас. Поступово вводити нові слова, пояснювати їхнє значення та повторювати в різних ситуаціях.
4. Використовувати мовленнєві зразки. Пропонувати початок речення, ключові слова або варіанти відповіді.
5. Залучати різні способи відповіді. Дозволяти учням показувати, вибирати, сортувати картки, співвідносити зображення та слова, а також відповідати усно відповідно до власних можливостей.
6. Організовувати роботу в парах. Спільне виконання завдань сприяє розвитку комунікації, співпраці та взаємодопомоги.
7. Підтримувати позитивну мотивацію. Заохочувати кожну спробу відповіді, створювати ситуації успіху та не вимагати від дитини обов'язкового усного висловлювання, якщо воно їй недоступне.
8. Співпрацювати з учителем-логопедом. Узгоджувати роботу над словником, граматичною будовою та зв'язним мовленням із завданнями уроків географії.

Важливо пам'ятати, що мовленнєві порушення не обов'язково супроводжуються труднощами інтелектуального розвитку. Тому навчальні завдання слід добирати відповідно до фактичних знань, віку та індивідуальних освітніх потреб учнів, а не лише до наявності мовленнєвих порушень.

Отже, використання інноваційних технологій та інтерактивних засобів на уроках географії є важливою умовою створення доступного й ефективного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, які мають мовленнєві порушення. Географічні карти, інтерактивні плакати, дидактичні ігри, картки, цифрові презентації та віртуальні подорожі допомагають учням краще засвоювати навчальний матеріал, розширювати словниковий запас і розвивати комунікативні навички. Поєднання традиційних методів навчання з сучасними інтерактивними технологіями дає змогу зробити уроки географії більш цікавими, практично спрямованими та доступними для кожної дитини. Головне завдання вчителя — не лише передати учням географічні знання, а й створити умови, у яких кожна дитина зможе проявити себе, брати активну участь у навчанні, спілкуватися та відчувати успіх.

Список використаних джерел

1. Кульбіда С.В. (2006). Освіта XXI століття. Дефектологія, 54-56.

2. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6–9 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2021. 248 с.

3. Кульбіда, С., Кравець Н.П., Круглик О.П. (2023). Стан володіння лексичним значенням слова учнями з особливими освітніми потребами молодших класів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 45 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С.42-53. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.07

4. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., Suprun, M.O. (2021). FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ, №3(77), 2021. С.91-96. 10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96.

5. Литовченко, С., Кульбіда, С., Жук, В., Таранченко, О., Вовченко, О., Литвинова, В., Рибак, О., Міськов, Г. (2024). Забезпечення безбар’єрності в

освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання, 116(4), 29-44. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.194

Соколова Ганна Борисівна,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
навчально-науковий інститут фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна
Колохатирська Олена Анатоліївна,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеський заклад дошкільної освіти
«Ясла-садок» № 300 комбінованого типу,
Одеса, Україна

РОЗВИТОК АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження зумовлена значущістю проблеми корекції стертої форми дизартрії серед дітей дошкільного віку. Це нейромоторне порушення проявляється недостатністю іннервації артикуляційного апарату та негативно впливає на артикуляційну моторику, звуковимову й просодику. Тому важливим засобом корекції є логопедичний масаж, спрямований на нормалізацію м’язового тонусу, активізацію кінестезій і покращення рухливості органів артикуляції.

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні наукових підходів до використання логопедичного масажу у формуванні артикуляційної моторики дітей середнього дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

В. Галущенко розглядає стерту форму дизартрії як нейромоторний розлад, що зумовлює функціональну недостатність мовленнєво-рухового аналізатора [3]. Його етіологія пов'язана переважно з мікроорганічними ураженнями центральної нервової системи на ранніх етапах розвитку. А. Голуб зазначає, що ураження підкіркових структур можуть призводити до порушень регуляції м'язового тонусу та координації мовленнєвих рухів [4].

Клінічна картина стертої дизартрії характеризується поліморфністю проявів: порушеннями м'язового тонусу, обмеженою рухливістю язика і губ, недостатньою точністю та диференційованістю артикуляційних рухів [3]. О. Боряк пов'язує порушення артикуляційної моторики з недостатністю кінестетичного контролю, труднощами утримання артикуляційних поз і швидкою втомлюваністю мовленнєвої мускулатури [1].

Моторні порушення зумовлюють спотворення, заміни та змішування звуків, труднощі їх автоматизації, а також порушення просодики, що виявляються монотонністю, недостатньою виразністю та розладами темпо-ритмічної організації мовлення [2; 3]. Недостатність артикуляційної моторики ускладнює формування фонематичних процесів і слухову диференціацію звуків [2]. В. Галущенко зазначає, що змазаність артикуляції та просодична бідність найбільш виразно виявляються у спонтанному мовленні [3]. Також зниження комунікативної активності дитини пов'язано із низькою розбірливістю мовлення.

Отже, стерта форма дизартрії є нейромоторним мовленнєвим порушенням, що проявляється недостатністю артикуляційної моторики, порушеннями звуковимови, фонематичних процесів і просодики та потребує комплексного корекційного впливу.

Н. Гаврилова розглядає артикуляційну моторику як складову мовленнєвого розвитку, що забезпечує звукову сторону мовлення та ґрунтується на взаємодії центральної нервової системи, периферичного мовленнєвого апарату і психічних процесів [2]. Її сутність доцільно розглядати у психологічному, фізіологічному та лінгвістичному аспектах.

Психологічний аспект розкриває зв'язок артикуляційної моторики з пізнавальною та емоційно-вольовою сферами. А. Голуб акцентує на ролі пізнавальних, емоційних, середовищних і ситуативних чинників [4]. О. Боряк пов'язує її недостатність зі зниженням мовленнєвої активності та самоконтролю [1], В. Галущенко — з порушеннями емоційно-вольової сфери, просодики та комунікативної функції мовлення [3].

Фізіологічний аспект пов'язаний із нервовою регуляцією та іннервацією м'язів артикуляційного апарату. Н. Гаврилова наголошує на значенні кінестетичних відчуттів для точності артикуляційних укладів і правильної звуковимови [2]. За В. Галущенко, артикуляційна моторика забезпечується узгодженою діяльністю м'язів язика, губ, м'якого піднебіння, нижньої щелепи та дихального апарату [3].

Лінгвістичний аспект характеризує артикуляційну моторику як моторну основу звукової системи мовлення. А. Голуб розглядає звукові одиниці у взаємозв'язку перцептивного, артикуляторного й акустичного компонентів [4]. О. Боряк зазначає, що недостатність артикуляційної моторики ускладнює диференціацію близьких звуків і формування складової структури слова [1]. Н. Гаврилова пов'язує фонетико-фонематичні порушення з характером моторної недостатності, що потребує диференційованої корекції [2].

Отже, артикуляційна моторика поєднує психологічні, фізіологічні та лінгвістичні механізми, а її порушення при стертій дизартрії негативно впливають на звуковимову, фонематичні процеси, просодику та комунікативну функцію мовлення.

Порушення артикуляційної моторики є однією з провідних ланок у структурі дизартрії. Недостатня рухливість, слабкість або спастичність м'язів артикуляційного апарату ускладнюють звуковимову, просодику та мовленнєве дихання. Тому важливим засобом корекції є логопедичний масаж.

О. Потапенко визначає логопедичний масаж як механічний і рефлекторний вплив на м'язи мовленнєвого апарату, спрямований на нормалізацію тонусу, іннервації та координації рухів [5]. Масаж покращує чутливість органів артикуляції та сприяє їх підготовці до активних рухів. Н. Гаврилова підкреслює значення кінестетичних відчуттів для формування правильної артикуляції [2].

У логопедичній практиці застосовують класичний (мануальний), зондовий, точковий, апаратний, вібраційний, сегментарно-рефлекторний, щітковий, контрастно-термічний, логостимулонний, зондозамінний масаж та самомасаж. До нетрадиційних належать техніки із застосуванням різних допоміжних засобів. Вид масажу добирають відповідно до характеру м'язового тонусу, форми дизартрії, віку та рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Основними прийомами є погладжування, розтирання, розминання, вібрація, пощипування та натискання. Можливе поєднання зовнішнього масажу обличчя, щік і губ із внутрішнім впливом на язик, під'язикову ділянку та м'яке піднебіння. Процедура має бути безболісною, а прийоми — добиратися індивідуально.

Масаж сприяє покращенню крово- та лімфообігу, живлення, еластичності й скоротливої здатності м'язів, а диференційоване застосування прийомів дає змогу регулювати м'язовий тонус.

Ефективність логопедичного масажу залежить від систематичності й поетапності процедур, індивідуального добору та дозування прийомів, дотримання санітарно-гігієнічних вимог і поєднання з артикуляційною гімнастикою та дихальними вправами. Важливими є також позитивна мотивація дитини та участь батьків.

Таким чином, логопедичний масаж є багатофункціональним методом корекції артикуляційної моторики у дітей дошкільного віку зі стертою формою дизартрії. Він сприяє нормалізації м'язового тонусу, розвитку кінестетичного контролю та створює передумови для формування звуковимови й просодики.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що стерта форма дизартрії є нейромоторним мовленнєвим порушенням, яке у дітей середнього дошкільного віку проявляється розладами артикуляційної моторики, звуковимови, фонематичних процесів і просодичної організації мовлення [1, 3].

Артикуляційна моторика охоплює фізіологічний, психологічний і лінгвістичний аспекти, а порушення м'язового тонусу, координації та точності артикуляційних рухів негативно позначаються на звуковій стороні мовлення [2]. Тому корекція стертої дизартрії потребує комплексного впливу на артикуляційну моторику, мовленнєве дихання, фонематичні та просодичні процеси.

Важливим засобом такого впливу є логопедичний масаж, що сприяє нормалізації м'язового тонусу, активізації кінестетичних відчуттів і покращенню координації артикуляційних рухів [5]. Його ефективність забезпечується систематичністю, індивідуальним добором технік та поєднанням з іншими корекційними засобами.

Отже, застосування логопедичного масажу створює передумови для розвитку артикуляційної моторики дітей середнього дошкільного віку зі стертою формою дизартрії та обґрунтовує подальше експериментальне дослідження його ефективності.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією. Логопедія. 2017. № 1. С. 17–23

2. Гаврилова Н. С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики (кінестетичний тип) : навч. посіб. Київ, 2018. 96 с.

3. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2012. 247 с.

4. Голуб А. В. Корекція порушень усного мовлення у дітей при дизартріях : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2019. 220 с.

5. Потапенко О. М. Логопедичний масаж у системі корекційної роботи логопеда. Логопедія. 2015. №7. С. 41–46.

Соловйова Тетяна Геннадіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Запорізький національний університет,
Запоріжжя, Україна

КОМУНІКАТИВНА УЧАСТЬ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЯК КРИТЕРІЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ

Результативність логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими труднощами традиційно оцінюють за змінами звуковимови, фонематичних процесів, лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення. Однак успішне виконання завдань на занятті ще не означає, що дитина вільно користується набутими вміннями у спілкуванні з однолітками та дорослими. Тому поряд із мовленнєвими досягненнями варто досліджувати її участь у звичних ситуаціях взаємодії.

Мовленнєву активність дітей досліджують Н. Савінова, М. Берегова та Г. Савінова [1], комунікативну діяльність в інклюзивному середовищі – Л. Залановська [2]. S. Spencer та співавтори [3] розглядають комунікативну участь із позицій дітей, батьків і логопедів. Праці E. Alons та співавторів [4; 5] присвячені її змістовим характеристикам та труднощам повсякденного спілкування.

Мета даної роботи – теоретично обґрунтувати доцільність урахування комунікативної участі дітей із мовленнєвими труднощами під час оцінювання результатів логопедичної допомоги.

Мовленнєві навички характеризують сформованість способів побудови й розуміння висловлювань, комунікативна активність – готовність та ініціативність у спілкуванні [1], а комунікативна діяльність охоплює взаємодію з іншими людьми, зокрема в інклюзивному середовищі [2]. Комунікативна участь характеризує залученість до життєвих ситуацій, у яких спілкування має практичне значення. Це відповідає розмежуванню активності й участі в Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Як засвідчує тематика дослідження S. Spencer та співавторів [3], для розуміння комунікативної участі важливий і погляд самої дитини. У цій роботі комунікативну участь дітей із мовленнєвими труднощами визначаємо як залученість до повсякденних ситуацій спілкування, що виявляється у можливості встановлювати й підтримувати взаємодію, висловлювати потреби та наміри, обмінюватися інформацією за допомогою доступних засобів комунікації. При цьому враховуємо самостійність дитини, характер взаємодії та умови середовища.

Мовленнєві досягнення та комунікативна участь можуть не збігатися. Наприклад, дитина правильно вимовляє поставлені звуки на занятті, але нестійко використовує їх у спонтанному мовленні; відповідає на запитання дорослого, проте рідко сама звертається до однолітків. Ці ситуації наведено як приклади, а не результати емпіричного дослідження. Використання сформованих умінь залежить також від попереднього досвіду, доступності ситуацій спілкування, взаємин з оточенням і можливості обирати засоби комунікації. Отже, залученість дитини не визначається тільки станом її мовлення.

E. Alons та співавтори [4] проаналізували інструменти оцінювання комунікативної участі дітей і підлітків; у наступній праці [5] дослідили труднощі повсякденного спілкування з позицій самих дітей. Ці дослідження дають підстави доповнювати оцінювання мовленнєвих навичок аналізом реальної взаємодії. На основі теоретичного аналізу пропонуємо п'ять взаємопов'язаних показників: комунікативна ініціативність – самостійне започаткування

спілкування; участь у діалогічній взаємодії – підтримання розмови й реагування на співрозмовника; функціональне використання засобів комунікації – висловлення потреб, думок і намірів доступними способами; участь у спільній діяльності – залучення до навчальних, ігрових і побутових ситуацій; комунікативна самостійність – здійснення взаємодії без допомоги або з необхідною підтримкою. Це аналітично виокремлені характеристики, а не стандартизована діагностична методика.

Під час інтерпретації показників враховуємо вік, характер мовленнєвих труднощів та індивідуальні можливості дитини. Спілкування може відбуватися через усне мовлення, жести, засоби альтернативної та додаткової комунікації. Відсутність ініціативи в певній ситуації не обов'язково означає брак відповідних умінь: на поведінку впливають стосунки зі співрозмовником, доступність засобів комунікації та умови взаємодії. Тому спостереження мають охоплювати різні ситуації й обсяг необхідної підтримки.

Для оцінювання комунікативної участі можна використовувати спостереження під час гри, навчання й повсякденної діяльності, бесіди з батьками та педагогами, аналіз типових труднощів. За можливості слід вислухати й саму дитину, добираючи доступні способи опитування. Порівняння відомостей на різних етапах допомоги допомагає визначати функціонально значущі цілі, добирати ситуації для закріплення мовленнєвих умінь та узгоджувати підтримку в сім'ї й освітньому середовищі. Втім позитивні зміни можуть бути пов'язані як із логопедичною роботою, так і з умовами спілкування, тому приписувати їх одному чиннику без додаткових підстав некоректно.

Таким чином, оцінювання мовленнєвих навичок не дає вичерпного уявлення про повсякденне спілкування дитини. Комунікативну участь пропонуємо розглядати як функціональний критерій результативності логопедичної допомоги, що доповнює традиційні показники мовленнєвого розвитку. Виокремлені п'ять показників допомагають конкретизувати цілі роботи й аналізувати зміни з урахуванням індивідуальних потреб дитини та умов

її взаємодії.

Список використаних джерел

1. Савінова Н. В., Берегова М., Савінова Г. Мовленнєва активність дитини як актуальна проблема сучасної логопедії та логопсихології. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2026. № 1. С. 270-276. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.37

2. Залановська Л. І. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 4. С. 14-22. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-2

3. Spencer S., Bola K., Reeves L., Best W., Stringer H., Pennington L. Defining Communicative Participation for Children and Young People: Views of Young People, Parents, and Speech and Language Therapists. *International Journal of Language & Communication Disorders. 2026.* Vol. 61, № 3. Article e70266. DOI: https://doi.org/10.1111/1460-6984.70266

4. Alons E., Brauner L., Luinge M., Terwee C. B., van Ewijk L., Gerrits E. Identifying Relevant Concepts for the Development of a Communicative Participation Item Bank for Children and Adolescents: A Systematic Review of Existing Instruments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2024. Vol. 67, № 4. P. 1186-1205. DOI: https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00376

5. Alons E., Berndsen-van Swaaij B., Terwee C., Gerrits E., Luinge M., van Ewijk L. Self-Experienced Difficulties in Communicative Participation in Children With Speech, Language and Communication Needs – A Concept Elicitation Study. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2026. Vol. 61, № 1. Article e70170. DOI: https://doi.org/10.1111/1460-6984.70170

Старецька Оксана,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна
Гладченко Ірина,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Початковий етап шкільного навчання є надзвичайно важливим періодом у житті кожної дитини, адже саме тоді закладається фундамент подальшого засвоєння знань, формування соціальних навичок та особистісного розвитку. Це час, коли дитина не просто опановує ази наук, а й вчиться бути учнем. Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей шлях виявляється значно складнішим. Стійкий недорозвиток пізнавальної діяльності, який спостерігається у таких школярів, потребує не просто адаптації навчального матеріалу, а якісно інших підходів до організації освітнього процесу [2]. Традиційні методи часто «не працюють» не тому, що погані, а тому, що не враховують реальних механізмів засвоєння знань такою дитиною. І тут на перший план виходить дидактична гра – не як розвага, а як потужний корекційно-розвивальний інструмент.

Мета цієї статті – не просто описати, а спробувати теоретично осмислити, як саме дидактична гра впливає на пізнавальну сферу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Проблема впливу гри на пізнавальну діяльність має глибоке коріння. В. Сухомлинський та С. Васильєва у своїх працях безпосередньо торкалися питань навчання й виховання дітей, зокрема й тих, хто потребує особливої уваги.

Що ж до Ж. Піаже, К. Грооса та М. Монтессорі, то їхні ідеї щодо ролі гри в психічному розвитку дитини згодом були переосмислені в контексті спеціальної освіти: вони не досліджували безпосередньо дітей з інтелектуальними порушеннями, проте заклали теоретичне підґрунтя для розуміння гри як провідної діяльності, що здатна стимулювати пізнавальну активність. Водночас важливо розуміти: пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями має специфічні риси, зумовлені органічним ураженням центральної нервової системи [2; 4]. Це не просто «уповільнений варіант норми», а якісно інша картина психофізичного розвитку.

Сприймання таких школярів – сповільнене, обсяг його звужений. Дитина часто «не бачить» суттєвих ознак предмета, плутає схожі за формою чи кольором об’єкти, і потребує значно більше часу для обробки сенсорної інформації [2]. Довільна увага недостатньо сформована: переважає мимовільна, виникають труднощі із зосередженням, розподілом і переключенням, а стомлюваність настає дуже швидко. У запам’ятовуванні чітко домінує наочно-образне над словесно-логічним, фіксація матеріалу слабка, забування – швидке [2].

Мислення характеризується переважанням наочно-дієвих та елементарних наочно-образних форм. Дитині складно виділити суттєве, встановити причинно-наслідкові зв’язки, здійснити операції аналізу, синтезу чи узагальнення. Усе це супроводжується порушеннями мовленнєвого розвитку – бідністю словникового запасу, труднощами у побудові розгорнутих висловлювань [2; 4]. Така сукупність особливостей зумовлює нагальну потребу в пошуку таких форм організації освітнього процесу, які б спиралися на емоційну сферу дитини та знижували рівень психологічного напруження [3].

Для молодшого школяра з інтелектуальними порушеннями гра залишається найближчою та найпривабливішою діяльністю, хоча її самостійний розвиток без педагогічного керівництва часто має примітивний характер. Дидактична гра – це різновид навчання, що ґрунтується на органічному поєднанні пізнавального змісту та ігрової форми. Дитина засвоює знання і

навички через активну участь у розважально-змагальних чи сюжетних ситуаціях [3].

Корекційний потенціал гри полягає в тому, що вона природним чином мотивує до пізнання, знімає тривожність та страх перед помилкою. Завдяки яскравому емоційному забарвленню та активному залученню аналізаторів ігрова діяльність поліпшує сенсорне сприймання та створює сприятливі умови для соціалізації [3; 4]. У процесі взаємодії діти вчаться дотримуватися правил, співпрацювати з однолітками та педагогом, а зміна темпу і характеру завдань надійно запобігає психофізичному перевантаженню.

У спеціальній психології та педагогіці дидактична гра розглядається як системний чинник компенсації порушених психічних функцій [2; 3]. Ефективність цього впливу розгортається через цілеспрямовану активацію всієї пізнавальної сфери дитини.

Передусім, ігрова діяльність забезпечує сенсорне збагачення сприймання. Оскільки учнів із порушеннями інтелекту характеризує інертність чуттєвого досвіду, залучення тактильних, кінестетичних та зорових аналізаторів дозволяє поступово подолати ці дефіцити. У ході ігрового обстеження предметів через оперування об’ємними формами та вивчення фактур дитина вчиться самостійно виділяти форму, величину чи матеріал, створюючи надійне чуттєве підґрунтя для подальшого мислення [2].

Водночас гра виконує функцію зовнішнього регулятора уваги та пам’яті. Завдання, побудовані на зміні зорового ряду чи просторового розташування об’єктів, м’яко стимулюють концентрацію, стійкість і переключення уваги. Поступове ускладнення ігрових умов сприяє тому, що мимовільне запам’ятовування поступово збагачується елементами довільного збереження та відтворення інформації [3].

Особливе значення має вплив дидактичної гри на трансформацію мисленнєвих операцій. Гра виступає своєрідним містком між практичною дією та абстрактним мисленням. Маніпуляції з елементами цілого змушують дитину

здійснювати розумовий поділ об'єкта на складові частини з подальшим їх об'єднанням, що безпосередньо коригує труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків [3].

Не менш важливою є мовленнєва активізація та комунікативний розвиток. Порушення мовлення суттєво гальмують пізнавальну активність, проте ігрове середовище створює природні, психологічно безпечні умови для спілкування. Використання прийомів на звуконаслідування, збагачення словника словами-ознаками та дієсловами, а також емоційний супровід мовлення допомагають знімати внутрішню тривожність та стимулювати мовленнєву ініціативу учня [4].

Для досягнення максимального корекційного ефекту педагогу важливо дотримуватися принципу системності, забезпечувати поступове ускладнення правил та створювати атмосферу психологічного успіху, яка підвищує самооцінку дитини [1; 3].

Висновки. Отже, дидактична гра є потужним інструментом корекційно-розвиткової роботи з учнями молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Вона дозволяє успішно компенсувати наявні труднощі у розвитку відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті та мислення завдяки опорі на емоційну сферу та практичну діяльність дитини. Систематичне та цілеспрямоване використання дидактичних ігор на уроках і в позаурочний час сприяє не лише підвищенню пізнавальної активності, а й успішній соціалізації та адаптації молодших школярів у суспільстві [1; 3; 4].

Список використаних джерел

1. Гладченко І. В. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: математика: метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746746

2. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): навч. посіб. / уклад. О. В. Гаяш. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

3. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч,

І. В. Гладченко та ін.; за ред. О. В. Чеботарьової, О. І. Мякушко. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725704

4. Шевченко Ю. В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36-52. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724446

Стецула Наталія Петрівна,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр,
Теребовля, Україна

НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР У ЧАС ЗМІН: УПРАВЛІНСЬКІ РІШЕННЯ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні навчально-реабілітаційний центр змінюється разом з усією системою освіти. Для керівника такого закладу трансформація — це не лише оновлення документів, цифровізація чи впровадження нових підходів. Передусім це щоденний пошук відповіді на просте, але важливе запитання: що саме потрібно зробити, щоб конкретній дитині було безпечно, зрозуміло, посильно і водночас цікаво навчатися та розвиватися.

Особливість НРЦ полягає в тому, що тут освітній процес неможливо відокремити від корекційно-розвиткової роботи, реабілітації, психологічної підтримки, соціалізації та формування життєвих компетентностей. У закладі навчаються діти з різними освітніми потребами, різним темпом розвитку і різним рівнем самостійності. Частина вихованців проживає у пансіоні протягом навчального тижня. Тому відповідальність закладу не завершується після останнього уроку: важливими є режим дня, побут, відпочинок, спілкування, емоційний стан дитини, її відчуття захищеності й прийняття.

Чинне Положення про навчально-реабілітаційний центр визначає НРЦ як заклад загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами,

зумовленими складними порушеннями розвитку, що забезпечує здобуття освіти та здійснення реабілітаційних заходів [1]. На практиці це означає, що управління центром має бути не сукупністю окремих адміністративних рішень, а цілісною системою, у центрі якої перебуває дитина.

На мою думку, одним із ключових управлінських завдань є створення команди, яка бачить не лише діагноз або труднощі учня, а його сильні сторони, можливості й реальні потреби. Учитель, вихователь, ассистент вчителя, психолог, соціальний педагог, дефектолог, логопед, фахівець з лікувальної фізкультури, медичний працівник та батьки мають діяти узгоджено. Якщо кожен працює окремо, дитина отримує набір послуг. Якщо фахівці домовляються про спільні цілі, вона отримує справжній супровід.

Тому важливим інструментом у роботі НРЦ є командне обговорення освітньої траєкторії дитини: що вже вдається, де виникають труднощі, які адаптації або модифікації потрібні, що необхідно змінити в середовищі, які навички є першочерговими саме зараз. Індивідуальна програма розвитку в такому підході перестає бути формальним документом і стає робочою домовленістю команди. Важливо також регулярно говорити з батьками зрозумілою мовою — не лише про проблеми, а й про поступ дитини та способи підтримати його вдома.

Другий важливий напрям — безпечне й доступне освітнє середовище. В умовах війни поняття безпеки для НРЦ стало значно ширшим. Це фізична доступність приміщень, зрозумілі маршрути, можливість супроводу, належно організоване укриття, готовність персоналу діяти під час повітряної тривоги, а також урахування того, що частині дітей складно швидко змінювати діяльність, переносити шум, скупчення людей або тривале перебування в незвичному просторі. Методичні рекомендації МОН щодо безпечного освітнього середовища окремо акцентують на індивідуальній підтримці учнів з ООП під час підготовки до надзвичайних ситуацій [2]. Для керівника це означає: загальний

алгоритм має бути доповнений рішеннями, які враховують можливості конкретних дітей.

Не менш важливою є психологічна безпека. Дитина повинна знати, що її не принизять за повільність, незвичну поведінку, труднощі мовлення чи потребу в додатковій допомозі. Водночас заклад має захищати й інших дітей, якщо поведінка окремого учня стає небезпечною. У таких ситуаціях адміністративна заборона сама по собі рідко розв'язує проблему. Потрібні фіксація ситуацій, командний аналіз причин поведінки, співпраця з родиною, залучення відповідних фахівців, корекція індивідуальної підтримки та постійне оцінювання результату. Для мене принциповим є пошук рішення, яке одночасно зберігає право дитини на освіту і право всіх учасників освітнього процесу на безпеку.

Третій напрям — середовище, яке розвиває самостійність. Для дітей з особливими освітніми потребами результат освіти не можна вимірювати лише академічними знаннями. Уміння попросити про допомогу, зробити вибір, дотриматися послідовності дій, орієнтуватися у просторі, обслуговувати себе, взаємодіяти з іншими, виконати посильне практичне завдання інколи має не меншу цінність, ніж засвоєна тема уроку. Саме тому при плануванні ресурсної кімнати, корекційних занять, занять з ритміки, лікувальної фізкультури, технологій чи соціально-побутового орієнтування важливо ставити питання не «який кабінет ми створюємо?», а «якої нової можливості набуде тут дитина?».

Окремим викликом є цифровізація. Електронні журнали, освітні інформаційні системи, цифрові матеріали та дистанційні формати полегшують частину управлінських і педагогічних процесів, але вони не повинні ставати самоціллю. У НРЦ цифровий інструмент має бути доступним для конкретного учня і справді допомагати: візуалізувати завдання, підтримувати комунікацію, давати можливість повторити матеріал у власному темпі, забезпечувати зв'язок із родиною. Оновлене Положення про НРЦ прямо передбачає організацію дистанційної форми з урахуванням особливих освітніх потреб, психофізичних

особливостей та стану здоров'я учнів [1]. Це важливе нагадування: технологія має пристосовуватися до дитини, а не дитина до технології.

Ще один управлінський пріоритет — професійна стійкість працівників. Робота з дітьми, які потребують постійної уваги й підтримки, в умовах воєнного часу, повітряних тривог, кадрових та ресурсних обмежень створює значне емоційне навантаження. Керівник не може вимагати від команди підтримувати дітей, не думаючи про підтримку самої команди. Важливими є взаємоповага, можливість обговорювати складні випадки без пошуку винних, розподіл відповідальності, навчання, професійне спілкування та культура взаємодопомоги.

Досвід щоденної роботи переконує: зміни в спеціальній освіті не завжди починаються з великих проєктів. Часто вони починаються з невеликих, але вчасних рішень — змінити маршрут дитини, переглянути режим, облаштувати спокійне місце, організувати супровід, почути батьків, об'єднати фахівців навколо однієї проблеми, знайти партнерів для створення потрібного простору. Саме з таких рішень поступово формується заклад, у якому дитина не просто перебуває, а навчається жити більш самостійно.

Отже, сучасний навчально-реабілітаційний центр я бачу як відкриту, гнучку і водночас стійку систему. Його розвиток визначається не кількістю нововведень, а тим, наскільки ці нововведення змінюють щоденне життя дітей. Завдання керівника — поєднати вимоги законодавства, професійність команди, можливості засновника і партнерів та потреби родини навколо головного — інтересів дитини. Саме такий підхід, на мою думку, дає спеціальній освіті можливість не лише реагувати на трансформаційні зміни, а й самій бути джерелом позитивних змін.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від

06.03.2019 № 221 (чинна редакція). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF (дата звернення: 05.10.2026).

2. Методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації» : лист МОН України від 03.08.2023 № 1/11479-23. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2 (дата звернення: 05.10.2026).

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (чинна редакція). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 05.10.2026).

4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX (чинна редакція). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 05.10.2026).

Суменко Тетяна Юріївна,
доктор філософії (PhD),
Комунальний заклад «Харківський міський центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Промінь»,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської обласної ради,
Харків, Україна

ДЕКЛАРАТИВНА ІНКЛЮЗИВНА ТРАЄКТОРІЯ ТА РЕАЛІЇ ПРИФРОНТОВОГО СЬОГОДЕННЯ: ГНУЧКИЙ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ МАРШРУТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У системі спеціальної та інклюзивної освіти України тривають масштабні трансформаційні процеси. Вони спираються на розгалужену нормативно-правову базу, сформовану Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», а також відповідними постановами Кабінету Міністрів України. Практичним інструментарієм цієї системи є функціонування Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), розробка Індивідуальних програм

розвитку (ІПР) та запровадження механізмів адаптації чи модифікації навчального матеріалу. Усі ці заходи покликані забезпечити рівний доступ до освіти для кожного учня.

Проте практична реалізація цих гарантій в умовах повномасштабного воєнного вторгнення країни-агресора оголила критичний системний злам між формально-юридичним статусом дитини в інклюзивному класі та її реальними життєвими можливостями й базовими потребами.

Зазначений системний злам дає підставити констатувати формування феномену «декларативної інклюзії», сутність якого виявляється у тому, що інституційні механізми освіти гарантують формальне зарахування дитини з особливими освітніми потребами (ООП) до загальноосвітнього закладу, проте не володіють ресурсом для забезпечення її реального включення. Особливо гостро ця проблема постає стосовно дітей зі складними (множинними) порушеннями розвитку (поєднання форм розладів аутистичного спектра, інтелектуальних порушень, системних розладів мовлення та опорно-рухового апарату).

Найголовніша проблема чинної системи полягає в тому, що освітня траєкторія досі орієнтована на засвоєння предметних програмних знань, а не на реальні можливості й фундаментальні життєві результати дитини. Для цієї категорії здобувачів освіти академічний норматив втрачає адаптивну цінність: дитина, якій необхідне щоденне формування базових побутових навичок, комунікативних альтернатив, сенсорної інтеграції та емоційної саморегуляції, опиняється під тиском вимог, що не відповідають її актуальній зоні найближчого розвитку.

Так, у комунальному закладі «Харківський міський центр комплексної реабілітації осіб з інвалідністю «Промінь» проходить реабілітацію значна кількість дітей зі складними порушеннями розвитку, більшість із яких паралельно здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти. Практика

щоденного супроводу цих родин в умовах прифронтового мегаполіса засвідчує критичну невідповідність між шкільними нормативами та реальним життям.

Згідно з типовими навчальними планами, дитина, зарахована до школи, має щоденно відвідувати або відпрацьовувати сітку з 4–6 академічних уроків. Водночас у реальній практиці ми вбачаємо суттєву суперечність між цими нормативними вимогами та фактичними можливостями дітей цієї категорії – зокрема учнів молодшої та середньої школи. Важливо підкреслити: ми бачимо й глибинно цінуємо самовіддану працю вчителів, які в умовах прифронтового сьогодення роблять усе можливе задля підтримки кожного учня з ООП. Проте педагогічні працівники ЗЗСО нерідко самі стають заручниками системи, адже не мають достатнього часового ресурсу, спеціалізованого середовища та специфічної корекційно-відновлювальної компетентності для роботи з дітьми зі складними нозологіями.

У результаті для дитини, яка потребує високого рівня підтримки (зокрема з супутніми мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями), таке психофізичне навантаження стає критично виснажливим. Замість гармонійного розвитку вона стикається з хронічною перевтомою, декомпенсацією поведінки, посиленням стереотипій та високим рівнем тривожності. Формальна вимога «відпрацювати» академічні години без урахування реального функціонального стану виснажує як самого учня і педагога, так і родину дитини, яка опиняється у стані колосального психоемоційного напруження.

У прифронтовому регіоні основним формалізованим виходом школи став «онлайн». Проте для дитини зі складними порушеннями розвитку екран монітора перетворюється не лише на «чорну діру» сприйняття, а й на джерело додаткових деструктивних ризиків. З одного боку, сприйняття через відеозв'язок вимагає високого рівня абстрактного мислення, вибіркової, довільної уваги, які у дітей із РАС (особливо 3-го рівня потреби в підтримці) та важкими затримками розвитку є глибоко ураженими. З іншого боку, тривале перебування перед монітором провокує ще більше посилення екранної та гаджетозалежності,

підживлює прагнення дитини остаточно відсторонитися від реального світу, занурюючись у стереотипну аутостимуляційну поведінку.

Так, дистанційний формат унеможливлює як об'єктивне сприйняття навчального матеріалу, так і – що найважливіше – формування життєво необхідних навичок та безпосередньої комунікації. Дитина опиняється в сенсорному й емоційному вакуумі, а функція асистента примусово перекладається на батьків, спричиняючи їхнє глибоке психофізичне виснаження.

Педагогічний патронаж (індивідуальне навчання вдома) також не є універсальним рішенням для цієї категорії учнів. Орієнтований переважно на виконання предметної програми, цей формат позбавлений мультидисциплінарного супроводу (логопеда, реабілітолога, фахівця із сенсорної інтеграції), спеціалізованого середовища та дитячого осередку для здобуття практичного соціального досвіду. Прагнучи подолати цю депривацію, батьки змушені додатково возити дитину до реабілітаційних центрів, піддаючи родину подвійному навантаженню.

Проте спроби забезпечити соціалізацію виключно за рахунок шкільної мережі стикаються з серйозними бар'єрами. Створення підземних освітніх просторів у Харкові є стратегічно важливим рішенням для міста, однак для дітей зі складними порушеннями розвитку та ураженнями опорно-рухового апарату воно формує низку критичних логістичних, інфраструктурних і психоемоційних викликів. Безпечне транспортування дитини з порушеннями опорно-рухового апарату або сенсорною дезінтеграцією до підземного укриття в умовах постійних загроз стає надмірним стресом для родини та унеможливлює її систематичне перебування у навчальному приміщенні.

Враховуючи зазначені виклики, виникає потреба у кардинальній зміні орієнтирів: базою та головним результативним показником будь-якої траєкторії розвитку дитини зі складними порушеннями має стати її соціальна компетентність, а не сума академічних знань. Тож індивідуально-адаптивний маршрут повинен спиратися на три ключові засади (Рис.1):



Рис.1 Ключові принципи сучасної реабілітації

З огляду на інфраструктурні та кадрові обмеження шкіл у прифронтовому регіоні, пропонована модель міжвідомчої синергії визначає реабілітаційний центр як потенційно провідний простір для соціалізації, психоемоційної стабілізації дітей зазначеної категорії. В основу цієї моделі покладено принцип опирання виключно на реальні функціональні можливості, поточний психофізичний стан і базові життєві потреби дитини. На відміну від формального уроку за екраном, пропонований підхід передбачає гнучку, адаптивну структуру занять на основі безпосереднього, живого корекційно-розвивального контакту [2, с. 45–49]. Застосування інноваційних технологій у цьому контексті не заперечує освітній процес, а створює необхідний сенсорно-перцептивний і психофізичний базис для успішного засвоєння доступних елементів навчальної програми.

Практичне втілення зазначеного підходу спирається на синергію музичної нейрокорекції, логоритміки, арт-терапії, цифрового арт-простору (Digital Art Space), тілесно-орієнтованих систем та соціально-побутового моделювання [1, с. 513–531]. Такий комплекс дозволяє одночасно стимулювати міжпівкулеву взаємодію, опрацьовувати травматичний досвід війни, долати сенсорну депривацію й формувати комунікативні навички. За підтримки мультидисциплінарної команди фахівців (психолога, логопеда, реабілітолога, соціального педагога) абстрактні освітні завдання трансформуються у життєво необхідні адаптивні компетенції [4, с. 114-118].

Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що традиційна освітня модель, дистанційний формат та педагогічний патронаж є недостатньо ефективними для дітей зі складними й множинними порушеннями розвитку, оскільки не забезпечують їхньої соціальної компетентності, призводять до виснаження родин. Показником ефективності супроводу цієї категорії має бути не академічна успішність, а життєвий результат – набуття соціального досвіду, комунікації й саморегуляції.

Задля подолання розриву між системами освіти й соціального захисту необхідна розробка спільними зусиллями МОН та Мінсоцполітики України нормативного механізму гнучкого дуального планування освітньо-реабілітаційного маршруту. Практична реалізація цього підходу полягає у законодавчому зарахуванні корекційно-відновлювальних і соціалізаційних годин, отриманих у центрах комплексної реабілітації, як виконання варіативної та корекційно-розвиткової складової Індивідуальної програми розвитку (ІПР) у ЗЗСО, а також у визнанні реабілітаційних установ рівноправними суб’єктами єдиного простору з правом адаптації щоденного навантаження дитини задля запобігання її декомпенсації та ізоляції.

Список використаних джерел

1. Суменко Т. Ю. Роль музичної терапії та нейропсихологічної корекції у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з РАС в умовах реабілітаційного центру. *Трансформація освітніх систем в умовах воєнного часу: перспективи реформації* : колект. міжнар. монографія / за заг. ред. Т. Ю. Суменко. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2024. С. 513–531.

2. Суменко Т. Ю. Роль мультидисциплінарної команди фахівців реабілітаційного центру у соціалізації дітей із складними порушеннями розвитку. *Актуальні виклики в сучасній соціально-педагогічній практиці* : зб. тез за міжнар. участю (м. Київ, 17 листоп. 2022 р.) / за ред. О. Чуйко. Київ : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2022. С. 45–49.

3. Суменко Т. Ю. Соціальний френдінг: трансекторальна взаємодія фахівців та батьків дітей зі складними порушеннями розвитку. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»)*. 2025. № 10 (51). С. 450–460.

4. Мультидисциплінарна парадигма комплексної реабілітації дітей та осіб з інвалідністю в умовах реабілітаційних центрів / Т. Ю. Суменко, В. В. Логвінова, Г. І. Серікова, Н. М. Груніна. Science and Global Challenges in the Modern World : електрон. зб. наук. пр. III Міжнар. наук. конф. (13 верес. 2026 р.). 2026. С.114-118.

Супрун Ганна Володимирівна,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
Кушнірук Альона Юріївна,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ПАТЕРНІВ У ДІТЕЙ ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Актуальність. Сучасна логопедична практика дедалі частіше розглядає труднощі звуковимови не лише як неправильне відтворення окремого звука, а як прояв складнішої недостатності мовленнєво-моторної організації. Для правильної артикуляції дитина має не тільки зайняти необхідне положення язика чи губ, а й точно координувати роботу органів артикуляції, утримувати задану позицію, своєчасно переключатися між різними артикуляційними укладами та стабільно відтворювати їх у мовленні. Саме сукупність таких характеристик дає підстави говорити про сформованість артикуляційних патернів (McCauley & Strand, 2008).

Дошкільний вік є важливим етапом удосконалення мовленнєво-моторної системи. У цей період рухи органів артикуляції стають точнішими, плавнішими та більш автоматизованими, а дитина поступово опановує складніші послідовності рухів, необхідні для зв’язного мовлення. Водночас у дітей із мовленнєвими труднощами можуть зберігатися недостатня рухливість органів артикуляції, труднощі координування рухів, нестійкість артикуляційних

позицій, уповільнене переключення та зниження якості вимови в складніших мовленнєвих умовах (Shriberg & Wren, 2019).

Проблема полягає також у тому, що правильне виконання окремої артикуляційної вправи не завжди означає сформованість цілісного моторного патерну. Дитина може правильно відтворити позицію за зразком, але втрачати її під час швидкої зміни рухів; правильно вимовити звук ізольовано, але допускати помилки у слові чи реченні; успішно виконати завдання один раз, але демонструвати нестабільність під час повторень. Тому діагностика має охоплювати не лише кінцевий звуковимовний результат, а й спосіб організації артикуляційної дії.

У міжнародній практиці оцінювання порушень звуковимови передбачає аналіз мовлення в різних умовах: від окремих звуків і слів до зв'язного мовлення, а також оцінювання стану й функціонування органів мовлення. Такий підхід дозволяє побачити, чи зберігається правильна артикуляційна модель зі збільшенням складності завдання (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.; McLeod & Baker, 2017). В українській логопедичній практиці важливе значення мають систематичні артикуляційні вправи, розвиток довільних рухів органів артикуляції та поступове поєднання сформованих укладів із мовленнєвим матеріалом (Рібцун, 2011; Шеремет, 2014).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та комплексному вивченні особливостей сформованості артикуляційних патернів у дітей віку із мовленнєвими труднощами, визначенні критеріїв їх оцінювання та окресленні напрямів логопедичної роботи.

Виклад основного матеріалу. Артикуляційний патерн у межах дослідження розглядається як відносно стійкий і відтворюваний спосіб організації взаємопов'язаних рухів органів артикуляції, необхідних для реалізації мовленнєвої одиниці. Його сформованість передбачає, що дитина здатна точно відтворити необхідну артикуляційну позицію, координувати рухи

язика, губ і нижньої щелепи, своєчасно переходити до іншого укладу та зберігати правильність виконання в різних мовленнєвих умовах.

Для комплексного вивчення артикуляційних патернів доцільно виділити кілька взаємопов'язаних характеристик. Точність відображає правильність артикуляційної позиції, амплітуду і траєкторію руху та відсутність зайвих рухів. Координованість характеризує узгодженість роботи різних органів артикуляції та плавність виконання. Переключуваність визначає здатність швидко й правильно переходити від однієї артикуляційної позиції до іншої, зберігаючи необхідну послідовність. Стабільність пов'язана зі здатністю однаково відтворювати сформований рух під час повторень.

Окремого значення набуває мовленнєво-реалізаційний компонент, оскільки сформований артикуляційний рух має переноситися у реальну звуковимову. Тому в межах діагностики важливо простежувати виконання від ізольованої артикуляційної позиції до звука, складу, слова, словосполучення, речення та короткого самостійного висловлювання. Саме такий перехід дозволяє визначити, чи є артикуляційний патерн достатньо автоматизованим і функціональним (Лопатинська, 2014).

Діагностичний комплекс за цією логікою може включати огляд і функціональне оцінювання артикуляційного апарату, виконання ізольованих позицій, серій артикуляційних рухів, повторне виконання для перевірки стабільності та мовленнєві завдання різної складності. Важливо фіксувати не тільки правильність відповіді, а й потребу у повторній інструкції, зоровій демонстрації чи допомозі, темп виконання, наявність додаткових рухів і характер звукової реалізації. McCauley та Strand (2008) підкреслюють необхідність уважного ставлення до змісту діагностичних процедур та їх валідності.

Такий підхід має безпосереднє значення для подальшого планування логопедичної допомоги. Якщо основною труднощю є неточність артикуляційної позиції, пріоритетом стає формування правильного укладу та розвиток кінестетичного контролю. За недостатньої координованості доцільно працювати

над плавністю й узгодженістю рухів. За труднощів переключуваності ефективними можуть бути серійні артикуляційні вправи з поступовим збільшенням кількості елементів і темпу. За недостатньої стабільності потрібне багаторазове відтворення патерну в різних умовах.

Якщо ж дитина правильно виконує артикуляційний рух у контрольованій ситуації, але не переносить його у мовлення, основний акцент має зміщуватися на поступову автоматизацію: від складу й слова до речення та самостійного висловлювання. Отже, діагностика сформованості артикуляційних патернів може слугувати не лише способом опису труднощів, а й основою для індивідуального визначення логопедичних цілей. У межах нашого дослідження передбачено комплексне оцінювання зазначених характеристик у дітей старшого віку та визначення найбільш доцільних напрямів корекційно-розвивальної роботи.

Висновки. Формування артикуляційних патернів у дітей старшого віку із мовленнєвими труднощами є комплексним процесом, який охоплює точність, координованість, переключуваність і стабільність артикуляційних рухів та їх подальшу реалізацію у мовленні. Тому оцінювання не повинно обмежуватися лише перевіркою правильної вимови окремого звука. Комплексний аналіз моторної організації дозволяє детальніше визначити характер труднощів дитини та обґрунтовано планувати подальшу логопедичну роботу. Перспективним є подальше емпіричне дослідження сформованості артикуляційних патернів і апробація диференційованих методичних прийомів відповідно до провідних труднощів.

Список використаних джерел

1. American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). Speech Sound Disorders: Articulation and Phonology. Practice Portal. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/

2. Рібцун, Ю. В. (2011). Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. Дошкільна освіта, 3(33), 31–43.

3. Шеремет, М. К. (2014). Логопедія. Видавничий дім «Слово».

4. McCauley, R. J., & Strand, E. A. (2008). A review of standardized tests of nonverbal oral and speech motor performance in children. American Journal of Speech-Language Pathology, 17(1), 81–91. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/007)

5. Лопатинська Н. (2020). Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, (3(24)), 3–11. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011

6. McLeod, S., & Baker, E. (2017). Children's Speech: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention. Pearson.

7. Shriberg, L. D., & Wren, Y. E. (2019). A frequent acoustic sign of speech motor delay (SMD). Clinical Linguistics & Phonetics, 33(8), 757–771. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1595734

Сухіна Ірина Вячеславівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП

В умовах психосоціальних викликів, зумовлених війною, тривалої невизначеності та порушення звичних умов життєдіяльності актуальності набуває психологічний супровід сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Батьки дітей з ООП одночасно стикаються з необхідністю задовольняти індивідуальні потреби дитини, організовувати її навчання та фахову підтримку, долати повсякденні труднощі й адаптуватися до наслідків кризових подій. Сукупність цих обставин підвищує вимоги до адаптаційних можливостей сім'ї та може ускладнювати збереження

психологічного благополуччя батьків, їхнього повсякденного функціонування й конструктивної взаємодії з дитиною.

За таких умов розвиток резильєнтності батьків є важливою складовою психологічного супроводу сім'ї. Його значення полягає не лише у підтримці здатності долати актуальні труднощі, а й у сприянні адаптації до тривалих несприятливих обставин, збереженню або відновленню функціонування та підтриманню можливостей забезпечувати корекцію, розвиток та навчання власної дитини. Водночас результативність психологічного супроводу потребує врахування не тільки індивідуального досвіду батьків, а й умов життя сім'ї, характеру соціальних взаємин і доступності зовнішньої допомоги. Це зумовлює доцільність розгляду розвитку резильєнтності в межах підходів, які дають змогу поєднати аналіз психологічних механізмів адаптації з урахуванням соціального контексту життєдіяльності родини.

У сучасній психологічній науці резильєнтність розглядають як багатовимірний феномен, що охоплює процеси адаптації до несприятливих обставин і пов'язаний із взаємодією особистісних та середовищних чинників. Відсутність повної узгодженості щодо визначення цього поняття зумовлює необхідність чіткого теоретико-методологічного обґрунтування підходів до його дослідження та розвитку.

Важливим теоретичним підґрунтям для нашого дослідження є процесуальне розуміння резильєнтності, представлене в праці S. Luthar, D. Cicchetti та B. Becker (2000). Автори визначають її через динамічний процес позитивної адаптації за умов значних несприятливих обставин. Таке трактування передбачає врахування як наявності істотних труднощів, так і результатів адаптації особистості попри ці труднощі. Отже, резильєнтність не зводиться до окремої особистісної характеристики, а потребує аналізу процесів, що забезпечують адаптивне функціонування в конкретних життєвих умовах.

Застосування процесуальної перспективи до дослідження батьків дітей з ООП дає змогу зосередити увагу на динаміці їхньої адаптації, способах

подолання труднощів і можливостях підтримання або відновлення психологічного функціонування. Відповідно, розвиток резильєнтності доцільно розглядати не лише як посилення окремих ресурсів, а і як підтримку процесів їх актуалізації та використання в конкретних життєвих обставинах.

Водночас пояснення резильєнтності винятково через індивідуальні характеристики не охоплює всього спектра чинників, які можуть впливати на адаптацію батьків. Для поглиблення такого аналізу доцільно звернутися до соціоекологічного підходу M. Ungar (2011), який акцентує роль соціального та фізичного середовища, культурного контексту й доступності ресурсів. У межах цієї перспективи важливого значення набувають не лише наявність ресурсів, а й можливість отримати до них доступ та використати їх відповідно до власних потреб.

У контексті виховання дитини з ООП соціоекологічна перспектива дає змогу враховувати значення сімейних взаємин, соціальної підтримки, взаємодії з педагогічними та психологічними фахівцями, а також доступності необхідних освітніх і соціальних послуг. Це дозволяє уникнути однобічного пояснення труднощів батьків недостатністю їхніх особистісних ресурсів і врахувати роль середовищних умов у процесах адаптації.

Системний напрям дослідження резильєнтності додатково розкрито в огляді A. S. Masten, C. M. Lucke, K. M. Nelson та I. C. Stallworthy (2021), у якому резильєнтність концептуалізовано як здатність динамічної системи успішно адаптуватися до викликів, що загрожують її функціонуванню, виживанню або розвитку, через взаємодію різних системних процесів. Така позиція узгоджується з необхідністю враховувати взаємозв’язок індивідуального функціонування батьків і ширшого сімейного та соціального середовища.

Таким чином, теоретичний аналіз дає підстави обґрунтувати доцільність процесуального та соціоекологічного підходів до дослідження резильєнтності батьків дітей з ООП. Процесуальне розуміння дозволяє розглядати її як динаміку позитивної адаптації за умов значущих труднощів, тоді як соціоекологічний

підхід акцентує взаємодію особистісних ресурсів із соціальним середовищем і доступністю необхідної підтримки.

Отже, методологічно обґрунтованим є інтегроване застосування процесуального та соціоекологічного підходів до вивчення й розвитку резильєнтності батьків дітей з ООП. Таке поєднання концептуальгих рідходів дозволяє комплексно враховувати взаємодію особистісних ресурсів, сімейних процесів і соціального контексту, що створює підґрунтя для розроблення ефективних програм психологічного супроводу сімей.

Список використаних джерел

1. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. Child Development. 2000. Vol. 71, No. 3. P. 543–562. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164.

2. Ungar M. The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. American Journal of Orthopsychiatry. 2011. Vol. 81, No. 1. P. 1–17. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x.

3. Masten A. S., Lucke C. M., Nelson K. M., Stallworthy I. C. Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. Annual Review of Clinical Psychology. 2021. Vol. 17. P. 521–549. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307.

Сушинська Тетяна Сергіївна,
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна
Приходько Світлана Валеріївна,
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради»,
Кривий Ріг, Україна

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З (РАС) І ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ)

Для молодших школярів із розладами аутистичного спектра (РАС) і тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) комунікація є одним із найбільших викликів. Цю проблему у своїх дослідженнях висвітлювала Н. В. Базима, яка розглядала особливості формування мовленнєвої активності дітей, зокрема її мотиваційного, ініціативного та змістового компонентів [1]. Тому актуальним є розроблення корекційно-розвивального комплексу, який передбачає використання спеціальних логопедичних ігор, вправ та діалогів, спрямованих на формування здатності дитини ефективно спілкуватися за допомогою слів, жестів і міміки [2].

Мета роботи полягає в обґрунтуванні та представленні змісту корекційно-розвивального комплексу, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності та зв'язного мовлення молодших школярів із РАС і тяжкими порушеннями мовлення.

І. М. Брушневська у своїх дослідженнях акцентує увагу на необхідності комплексного вивчення комунікативного компонента мовленнєвого розвитку дитини, що передбачає визначення відповідних критеріїв та показників [3]. Запропонований комплекс передбачає врахування результатів діагностичного обстеження, індивідуальних можливостей учнів, поточного рівня мовленнєвого

розвитку, стану розуміння зверненого мовлення, рівня комунікативної активності та особливостей спілкування з дорослими й однолітками.

Авторська новизна та авторський внесок полягають у структурованому поєднанні п’яти взаємопов’язаних блоків і поетапному переході від встановлення контакту та невербальної комунікації до вербального, діалогічно-соціального й практичного спілкування. Особливістю запропонованого комплексу є інтеграція невербальних, вербальних і соціально-практичних засобів, їх послідовне ускладнення та перенесення сформованих умінь у сюжетно-рольову, театралізовану й наближену до реального життя діяльність.

Реалізація комплексу спирається на базові дидактичні та спеціальні принципи, серед яких: індивідуалізація, систематичність, послідовність, доступність, забезпечення психоемоційного комфорту, діяльнісний підхід та поступове ускладнення комунікативного матеріалу.

Тематичний план корекційно-розвивального комплексу

Блоки	**№**	**Тема**	**Основний напрям**	**Основні вправи та ігри**
I блок мотиваційно-контактний	1	«Знайомство»	встановлення контакту	«Привіт», «Назви своє ім’я», «Мій настрій»
	2	«Ми граємо разом»	спільна увага	«Зроби як я», «Дзеркало», «Повтори рух»
II блок невербально-	3	«Жести допомагають говорити»	невербальна комунікація	«Покажи,що хочеш», «Вгадай жест»
	4	«Наші емоції»	розпізнавання емоцій	«Вгадай емоцію», «Покажи емоцію»
III блок вербально-комунікативний	5	«Привіт! До побачення!»	соціальні формули	«Привіт», «Бувай», «Подякуй»
	6	«Я хочу попросити»	комунікативна ініціатива	«Попроси предмет», «Дай, будь ласка»
	7	«Відповідаємо на запитання»	вербальна комунікація	«Хто?», «Що?», «Де?»
	8	«Запитай мене»	ініціативне мовлення	«Постав запитання», «Відгадай предмет»
	9	«Будуємо речення»	граматична будова	«Склади речення», «Хто що робить?»

	10	«Розповідаємо за картинкою»	зв'язне мовлення	«Що відбувається?», «Склади історію»
IV блок діалогічно-соціальний	11	«У магазині»	діалогічне мовлення	сюжетно-рольова гра «Магазин»
	12	«У лікаря»	соціальна взаємодія	сюжетно-рольова гра «Поліклініка»
	13	«Служба доставки»	діалог	«Прийми замовлення», «Передай посилку»
	14	«У гостях»	правила спілкування	«Запроси гостя», «Пригости», «Подякуй»
V блок комунікат ивно-	15	«Подорож до зоопарку»	описове мовлення	«Опиши тварину», «Відгадай тварину»
	16	«Ми спілкуємося»	узагальнення	комплексна комунікативна гра

Перший блок – мотиваційно-контактний. Його мета – створити позитивну мотивацію до спілкування та готовність до взаємодії з дорослим, а також розвивати емоційний контакт, спільну увагу й наслідування [2; 1]. Доцільні вправи «Дзеркало», «Зроби як я», «Повітряна кулька», «Привіт!».

Другий блок – невербально-комунікативний. Його мета – розвивати жести, міміку та розуміння емоцій [2; 1]. Вправи для використання: «Вгадай емоцію», «Покажи емоцію», «Вгадай жест», «Що хоче ведмедик?».

Третій блок – вербально-комунікативний. У межах цього блоку важливо активізувати мовлення, розширювати словник, формувати вміння будувати речення, відповідати на запитання та виконувати інструкції [2; 1]. До комплексу включено такі вправи:

- «Запитай – відповідай» (поступово дитині пропонується самостійно ставити запитання);
- «Закінчи речення» («Кіт сидить…»);
- «Виконай інструкцію» (від простих до дво- і трикомпонентних: «Візьми олівець і поклади його на стіл»).

Четвертий блок – діалогічно-соціальний. Його основне завдання – вчити ініціювати, підтримувати й завершувати спілкування, дотримуватися черговості, вживати слова ввічливості [2; 1]. Для його реалізації використовували такі комунікативні ігри як «Моя черга – твоя черга», «Запитай друга», «Допоможи мені».

П’ятий блок – комунікативно-практичний. У своїх дослідженнях Р. Горбіль наголошує на необхідності врахування під час діагностики зв’язного мовлення не лише формально-мовленнєвих показників, а й особливостей комунікативної поведінки та взаємодії [4]. Тому мета блоку – закріпити навички в ситуаціях, наближених до реального життя [2]. Основними засобами реалізації є сюжетно-рольові ігри «Магазин», «Поліклініка», «Служба доставки», «У гостях», «Подорож до зоопарку». У цих ситуаціях передбачається формування вмінь звертатися, ставити запитання й відповідати, слухати співрозмовника, дякувати, описувати та розповідати.

До п’ятого блоку також включено театралізовану діяльність та участь дітей у шкільних святкових заходах. На відміну від штучно створеної навчальної ситуації, під час виступу дитина отримує зрозумілу комунікативну мотивацію: персонаж має говорити або діяти відповідно до розвитку сюжету. Щоб театралізована діяльність була комфортною для дитини та сприяла розвитку її комунікативних навичок, ролі доцільно добирати з урахуванням бажання, можливостей та актуального рівня мовлення дитини

Практична апробація корекційно-розвивального комплексу здійснювалася на базі комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір’я» Дніпропетровської обласної ради» протягом 2025–2026 навчального року з учнями 1-го (11 учнів, серед яких 4 з РАС) та 3-го (10 учнів, серед яких 1 з РАС) класів із ТПМ. Запропоновані теми, вправи, комунікативні та сюжетно-рольові ігри систематично включалися до занять з урахуванням індивідуальних можливостей дітей. За результатами педагогічного спостереження відзначено позитивну динаміку комунікативного розвитку учнів: діти стали частіше

вступати у взаємодію з дорослими й однолітками, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, відповідати на запитання, звертатися із проханнями та брати участь у спільній діяльності. Практична цінність комплексу полягає у створенні структурованого набору комунікативних вправ та ігор, спрямованих на розвиток комунікативних умінь молодших школярів із РАС і ТПМ. Перспективним є його подальше оприлюднення, апробація та оцінювання ефективності іншими фахівцями закладів освіти й корекційно-розвиткової сфери, що сприятиме вдосконаленню комплексу та визначенню можливостей його практичного застосування в різних освітніх умовах.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Використання стереотипій у логопедичній роботі з дітьми з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 31. С. 14–22.

2. Мойсеєнко І. М. Аналіз методів та стратегій логопедичної роботи для розвитку мовлення та комунікаційних навичок у дітей з РАС. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024.

3. Брушневська І. М. Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п’ятого року життя із ЗНМ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 7 (61). С. 245–254.

4. Горбіль Р. Особливості діагностики зв’язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2026. № 44. DOI: 10.30970/vpe.2026.44.14204.

5. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ, 2016.

Таранченко Оксана Миколаївна,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ЄДИНИЙ ЦИКЛ ПЕДАГОГІЧНОГО РІШЕННЯ: АДАПТАЦІЇ, МОДИФІКАЦІЇ, ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У практиці інклюзивного навчання адаптацію, модифікацію та оцінювання результатів навчання учнів з особливими освітніми потребами українські педагоги здебільшого сприймають як три окремі ділянки роботи. Таке сприйняття частково зумовлено певними нормативними визначеннями: адаптацію пов'язують зі зміною методів і способів навчання за незмінного програмового змісту, а модифікацію зі зміною самого змісту, тоді як оцінювання регулюється власними вимогами. Рішення щодо всіх трьох ухвалює команда психолого-педагогічного супроводу, коли складає індивідуальну програму розвитку [1]. Для ведення документації ознаки «зміст змінено чи ні» достатньо. Втім цього недостатньо, коли вчителеві треба зрозуміти, навіщо конкретному учневі потрібна певна зміна, який бар'єр вона «знімає», що в процесі навчання має зберегтися і як потім переконатися, що вибір був слушним. Тож на практиці педагог воліє обмежитись добором прийомів на кшталт додаткового часу, меншого обсягу чи усної відповіді замість письмової (причому орієнтиром слугує категорія освітніх труднощів учня).

За цим стоїть суперечність, яку, на нашу думку, не вдається зняти ані розширенням переліків дозволених адаптацій, ані докладнішими правилами оцінювання. Інклюзивне навчання вимагає гнучкості, і ця вимога має правову основу, якою є право учня на доступну освіту та розумне пристосування [3]. Водночас результати навчання мають залишатися змістовно визначеними, інакше дані оцінювання неможливо обґрунтовано тлумачити. Обидві вимоги

стосуються підстав педагогічного рішення, тому й шукати вирішення проблеми потрібно саме тут. Зважаючи на це, коротко окреслимо теоретичні засади і модель, в якій адаптація, модифікація та оцінювання розглядаються як ланки одного циклу педагогічного рішення.

Вихідним для нас є розуміння функціонування людини, закріплене в Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: обмеження діяльності й участі виникають у взаємодії особи з чинниками середовища, і ці чинники можуть як перешкоджати, так і допомагати в її стані [5]. Перенесене в дидактичну площину, це положення означає, що освітній бар'єр характеризує відношення між учнем і навчальною ситуацією, тож вивести його з діагнозу чи категорії особливих освітніх потреб неможливо. Близьку логіку має й тлумачення статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Комітет ООН рекомендує підхід універсального дизайну для навчання [3, п. 26] і водночас розрізняє два обов'язки. Загальна доступність адресована всім і ґрунтується на стандартах, які впроваджуються поступово. Розумне пристосування стосується окремої особи, доповнює доступність і має бути забезпечене негайно [3, п. 29 і 31].

Для розуміння оцінювання найбільше дає теорія валідності С. Мессіка. Валідність у ній приписують тлумаченням результатів оцінювання і рішенням, що на них ґрунтуються, тоді як саме завдання чи процедура валідними або невалідними бути не можуть. Автор описав дві головні загрози. Перша полягає в тому, що результат залежить від умінь, які предметом оцінювання не є. Друга виникає, коли завдання не охоплює того, що мало бути оцінено [4].

Спираючись на ці положення, пропонуємо розглядати педагогічне рішення як цикл із шести ланок.

Ланки циклу педагогічного рішення

Ланка циклу	
1. Очікуваний результат і сутнісна навчальна дія	*Що учень має знати, розуміти, вміти і яка дія це засвідчить?*
2. Освітній бар'єр	*Що саме в завданні, матеріалі, інструкції, темпі, середовищі чи процедурі заважає учневі виконати сутнісну дію?*
3. Рівень рішення	*Чи можна зняти бар'єр доступним проєктуванням навчання для всього класу, чи потрібне індивідуальне пристосування?*
4. Адаптація або модифікація	*Чи зберігається очікуваний результат, чи є підстави визначити інший, пов'язаний зі змістовим ядром теми?*
5. Оцінювання	*Чи можна за отриманими даними стверджувати, що визначеного результату досяг сам учень?*
6. Моніторинг і перегляд	*Чи підтверджують дані про поступ, що рішення було правильним, і що в ньому слід змінити?*

Починається цикл із визначення результату навчання, а вибір прийому підтримки йде вже після цього (методичну реалізацію циклу викладено в [2]).

Центральним у моделі є критерій, за яким адаптацію відрізняють від модифікації. Ні вид прийому, який застосовує вчитель, ні формальна «зміна змісту» таким критерієм бути не можуть. Важливо те, чи збережено очікуваний результат і сутнісну навчальну дію (так називаємо дію зі змістом (пояснити, порівняти, встановити причинно-наслідковий зв'язок, виконати обчислення, написати текст), без якої висновок про досягнення результату зробити неможливо). З позицій теорії валідності сутнісна дія відповідає конструкту оцінювання, а всі інші вимоги завдання щодо нього так би мовити «сторонні»

[4]. Тому одна й та сама зовнішня зміна в різних ситуаціях матиме різний статус. Заміна письмової відповіді усною залишається адаптацією, поки оцінюють розуміння причинно-наслідкових зв'язків, і стає зміною результату, щойно оцінюють письмове мовлення. У межах адаптації вчитель може змінювати спосіб подання змісту, його структурованість, обсяг інформації, поданої одночасно, мовну складність інструкції, темп і спосіб відповіді, якщо результат і сутнісна дія залишаються тими самими. Нормативна формула «без зміни програмового змісту» отримує в такий спосіб функціональне уточнення.

Із цього ж критерію випливає, що освітній бар'єр визначається тільки відносно конкретного результату. Коли через читання перевіряють розуміння природничого змісту, труднощі читання є стороннім бар'єром. Коли ж результатом є саме читання, вони стосуються предмета навчання. Тому готовий перелік «адаптацій для категорії учнів» не годиться як підстава для рішення, і однаковий висновок інклюзивно-ресурсного центру ще не означає однакових рішень для різних учнів і різних результатів.

Універсальне проєктування та індивідуальне пристосування ми розглядаємо як рівні рішення, що доповнюють один одного. Доступність, закладена в урок для всього класу, має логічний пріоритет, позаяк що більше бар'єрів знято на цьому рівні, то менше доводиться усувати індивідуально. Втім було б помилкою вимагати, щоб можливості універсального проєктування були «вичерпані», перш ніж учень отримає потрібне йому пристосування. Розумне пристосування є самостійним обов'язком, який виникає з потреби конкретної особи [3].

Модифікацію ми розуміємо як зміну очікуваного результату. Але вона не зводиться до спрощення завдання чи зменшення обсягу навчального матеріалу. Вдаватися до неї є підстави тоді, коли дані свідчать, що за доступного навчання, належних адаптацій, достатньої практики і підтримки учень у визначений період не може продуктивно працювати над тим самим результатом. Самого невиконання завдання чи низького бала для такого висновку замало (доки не

з’ясовано, чи не спричинені труднощі бар’єром, який можна усунути, результат доцільно зберігати). Модифікований результат має залишатися в межах змістового ядра теми, над якою працює клас. Учень може виконувати пізнавальну дію іншого рівня, оперувати меншим обсягом понять, працювати з нижчою мірою узагальнення, але предмет спільної діяльності в нього той самий, що й в однокласників. Так вдається уникнути ситуації, коли учень фізично присутній у класі, а в освітньому сенсі ізольований.

Оцінювання в моделі покликане дати свідчення на користь двох висновків: визначеного результату досягнуто, і рішення про підтримку було правильним. Доступність процедури ще не забезпечує валідності висновку. Трапляється, що зрозуміле й комфортне для учня завдання сутнісної дії не охоплює; буває й навпаки, коли формально однакове для всіх завдання вносить сторонній бар’єр. Якщо пристосування процедури такий бар’єр усуває, висновок стає валіднішим, і знижувати через це оцінку немає підстав. За модифікованого результату досягнення оцінюють щодо нього самого, і порівняння з результатом класу тут недоречне. Валідності загрожує й надмірна допомога дорослого. У навчанні підказка, зразок, алгоритм чи навідне запитання формують дію в зоні найближчого розвитку. Під час оцінювання та сама допомога змінює те, що оцінюється, якщо дорослий виконує частину сутнісної дії. Тому вид і міру допомоги варто фіксувати окремо від результату, а її поступове згортання вважати самостійним показником поступу.

Жодне з рішень, чи то адаптація, чи модифікація, чи визначений обсяг допомоги, не слід сприймати як сталу ситуацію для конкретного учня. Це робочі припущення, і перевіряти їх потрібно за показниками, визначеними заздалегідь. Обирати доцільно найменшу зміну, якої достатньо для усунення бар’єра. Коли учень стабільно досягає результату, а допомоги потребує дедалі менше, підтримку можна згортати або переходити до складнішого результату, зокрема повертатися від модифікованого до програмового. Якщо поступу немає, спершу

з’ясовують, чи правильно визначено бар’єр, чи достатньо було навчання і практики, чи сформовані передумови, і тільки потім переглядають результат.

Підсумовуючи, зазначимо, що адаптацію, модифікацію та оцінювання доцільно розглядати як ланки одного циклу педагогічного рішення. Цілісності йому надає спільна точка відліку, якою є очікуваний результат і сутнісна навчальна дія: щодо неї визначають бар’єр, розмежовують адаптацію і модифікацію, встановлюють допустиму допомогу, тлумачать дані оцінювання. Рішення, ухвалене в такій логіці, можна обґрунтувати перед батьками та іншими членами команди супроводу, зафіксувати в індивідуальній програмі розвитку і переглянути, коли з’являться нові дані про поступ учня.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 № 787.

2. Таранченко О. М., Колупаєва А. А., Павленко К. М. Методичний навігатор для навчання дітей з ООП: адаптації, модифікації, оцінювання : навч.-метод. посіб. Київ, 2026.

3. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. CRPD/C/GC/4. 2016.

4. Messick S. Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons’ responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*. 1995. Vol. 50, no. 9. P. 741-749. DOI: 10.1037/0003-066X.50.9.741

5. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva : WHO, 2001.

Тарасова Тетяна Юріївна,
Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради»
Кривий Ріг, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ В СТРУКТУРУ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НУШ

Актуальність. Сучасний етап реформування початкової освіти в Україні передбачає створення освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість повноцінно навчатися, розвиватися та реалізовувати власний потенціал незалежно від її можливостей [1]. Особливої уваги потребують учні з функціональними мовленнєвими труднощами, оскільки сформованість усного мовлення, правильної звуковимови, фонематичних процесів, навичок читання та письма безпосередньо пов'язана з успішністю опанування змісту початкової освіти.

В умовах реалізації концепції Нової української школи логопедична допомога потребує не лише систематичного проведення корекційних занять, а й інтеграції мовленнєвої корекції у повсякденний освітньо-корекційний та виховний процес [2; 3]. Такий підхід відповідає принципам дитиноцентризму, інклюзивності, компетентнісного навчання та забезпечення безбар'єрності освітнього середовища [1].

Мета дослідження – висвітлити практичні особливості інтеграції логопедичної корекції в структуру уроку початкової школи та представити модель систематичної роботи над звуковимовою учнів із функціональними мовленнєвими труднощами.

Основний матеріал. Практична модель організації корекційної роботи ґрунтується на принципі контрольного звука тижня. На початку навчального року на підставі результатів логопедичного обстеження визначаються особливості звуковимови учнів класу. За результатами діагностики формується зведена карта, у якій фіксуються звуки, що перебувають на етапі постановки

(завдання виключно спеціального корекційно-розвиткового заняття з учителем-логопедом), автоматизації або потребують диференціації. На підставі отриманих даних визначається один пріоритетний звук або пара звуків для диференціації, актуальні для більшості учнів класу [3].

Наступним етапом є підготовка корекційним педагогом зведеного дидактичного матеріалу – фонетичної зарядки, яка містить артикуляційні вправи, дихальну вправу, склади та слова для автоматизації, чистомовки або скоромовки, а також короткий фольклорний текст, насичений контрольним звуком або звуками [3]. Матеріал розміщується у доступному для педагогів місці та використовується протягом усього тижня.

Принциповим є те, що робота над контрольним звуком не обмежується логопедичним заняттям. Вимова контрольного звука контролюється педагогами, які працюють із класом, а також вихователями групи подовженого дня. Таким чином, корекційна робота переноситься з кабінету логопеда у природне освітнє та комунікативне середовище. Наприкінці тижня проводиться коротка ігрова перевірка сформованості навички. За результатами взаємодії класного керівника та корекційного педагога визначається подальша траєкторія роботи: перехід до іншого звука або продовження автоматизації на наступному тижні.

Особливістю запропонованої моделі є її інтеграція в усі основні етапи уроку НУШ.

На першому етапі – ранковій зустрічі – корекційний компонент реалізується через вітання, мовленнєві ігри та вправи на визначення емоційного стану. Наприклад, під час роботи над диференціацією [с]–[ш] можуть використовувати імена або слова з відповідними звуками, будувати короткі висловлювання про свій настрій. Це створює природну ситуацію для багаторазового мовленнєвого тренування та сприяє психологічному налаштуванню на навчальну діяльність.

На другому етапі – організаційному моменті – доцільним є використання артикуляційної та дихальної гімнастики. Вправи на кшталт «Жабка», «Хоботок»,

а також дихальні вправи спрямовані на підготовку мовленнєвого апарату до роботи, формування правильного мовленнєвого дихання та розвиток координації артикуляційних рухів.

На третьому етапі – мотивації навчальної діяльності – можуть використовуватися нейровправи та завдання на координацію рухів [4]. Наприклад, під час диференціації звуків [с]–[ш] дитина виконує різні жести відповідно до почутого звука або промовляє склади й слова під час виконання вправ на міжпівкульну взаємодію з графомоторним компонентом[4]. Такі завдання поєднують мовленнєву, рухову та зорову активність.

На четвертому етапі – актуалізації опорних знань – реалізується фонематична складова корекційної роботи. Застосовуються вправи «Спіймай звук», визначення позиції звука у слові, кількості складів, добір слів із заданим звуком, класифікація лексичного матеріалу за допомогою карток, піктограм та інших засобів візуальної підтримки. Це сприяє розвитку фонематичного сприймання, слухової уваги, пам’яті та мовленнєвої активності.

На п’ятому етапі – повідомленні нового матеріалу – доцільно поєднувати навчальну діяльність із пальчиковою гімнастикою, тактильними вправами та ритміко-інтонаційним проговорюванням мовленнєвого матеріалу. Використання пальчикових фігур, тактильних матеріалів та вправ для дрібної моторики забезпечує додаткову сенсомоторну підтримку навчальної діяльності [4].

Шостий етап – практична діяльність із фізкультхвилинкою – передбачає використання рухово-мовленнєвих вправ, елементів логоритміки та, за потреби, лікувальної фізкультури. Поєднання рухів із ритмічним проговорюванням віршованого тексту, лічилок або навчального матеріалу сприяє координації рухової та мовленнєвої діяльності [5]. У відповідних класах можуть застосовуватися вправи на формування правильної постави, балансування та моторний контроль.

На сьомому етапі – застосуванні знань на практиці – корекційний компонент може бути спрямований на профілактику труднощів читання та

письма. Зокрема, використовуються звуко-буквений аналіз слів із контрольним звуком, кольорове позначення голосних і приголосних, чистомовки перед читанням, вправи на просодичні характеристики мовлення, тактильні букви та графомоторні завдання. На уроках математики мовленнєва корекція може інтегруватися через чітке проговорювання математичних виразів та правильне узгодження числівників з іменниками.

На восьмому етапі – закріпленні, рефлексії та підбитті підсумків – доцільно поєднувати академічну та корекційну рефлексію. Ефективними можуть бути вправи «Скарбничка звука тижня», самооцінювання мовленнєвих досягнень, використання опорних мовленнєвих карток та завершення речень «Сьогодні я дізнався…», «Мені вдалося…». Це дозволяє дитині усвідомити не лише результати навчання, а й власну динаміку мовленнєвого розвитку.

Важливою умовою результативності запропонованої моделі є дозованість корекційного компонента, який не повинен перетворювати урок на логопедичне заняття. Мовленнєві вправи мають гармонійно поєднуватися зі структурою уроку та відповідати його освітньо-корекційній меті. Не менш важливими є тактовність корекції, психологічний комфорт учнів, використання лише автоматизованих звуків для контролю, методична підготовленість педагогів та єдність вимог усіх учасників освітнього процесу.

Систематичне використання контрольного звука в різних видах діяльності створює умови для його багаторазового відтворення протягом дня. На відміну від корекційної роботи, обмеженої окремими заняттями, запропонована модель забезпечує перенесення сформованої навички у природне мовленнєве середовище. Водночас щотижнева перевірка забезпечує зворотний зв’язок і дає можливість своєчасно коригувати індивідуальну траєкторію роботи учня.

Висновки. Інтеграція логопедичної корекції у структуру уроку НУШ є практичним способом поєднання освітніх і корекційно-розвиткових завдань без механічного збільшення навчального навантаження. Модель контрольного звука тижня створює умови для систематичної роботи над звуковимовою, багаторазове

закріплення мовленнєвих навичок у різних видах діяльності, узгодженість корекційних вимог між педагогами та оперативний моніторинг динаміки. Запропонований підхід сприяє підвищенню мовленнєвої активності учнів із функціональними мовленнєвими труднощами, створенню єдиної корекційної команди та перенесенню корекційної роботи у природне освітнє середовище. Його реалізація відповідає засадам дитиноцентризму, інклюзивності та безбар'єрності й дає змогу розглядати урок не лише як простір засвоєння навчального матеріалу, а і як середовище системного мовленнєвого розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (у чинній редакції). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п (дата звернення: 24.09.2026).

2. Тарасун В. В. Логодидактика: теоретико-методологічні основи. Київ, 2019. 216 с.

3. Трофименко Л. І., Куравська Л. С. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ, 2018. 76 с.

4. Власова М. О., Савченко М. В. Нейрогімнастика в початковій школі: кінезіологічні вправи для активізації міжпівкулевої взаємодії. Дніпро : Інновація, 2022. 142 с.

5. Козир М. В. Інтеграція рухової та мовленнєвої діяльності дітей у НУШ : метод. рек. Київ : Педагогічна думка, 2022. 68 с.

Трикоз Сніжана Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПІЗНАЄМО ПРИРОДУ»

Одним із важливих завдань сучасної освіти є створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, формування її здатності пізнавати навколишній світ, орієнтуватися в ньому та застосовувати набуті знання у повсякденному житті. Особливого значення це завдання набуває в освітньому процесі учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, для яких засвоєння природничих знань нерозривно пов'язане з розвитком пізнавальних процесів, мовлення, практичних умінь і соціальної адаптації.

Важливе місце в системі природничої освіти таких учнів посідає інтегрований курс «Пізнаємо природу», який вивчається у 5–6 класах. Його зміст спрямований на формування доступних для розуміння школярів знань про об'єкти та явища живої і неживої природи, взаємозв'язки між ними, вплив діяльності людини на довкілля, а також на виховання дбайливого ставлення до природи.

Інтегрований характер курсу забезпечує можливість розглядати природні об'єкти та явища в їхній цілісності, встановлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки, поєднувати знання з різних природничих галузей і практичним досвідом учнів.

Водночас ефективність засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від урахування особливостей пізнавальної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, добору доступного змісту,

відповідних методів навчання та організації систематичної корекційно-розвиткової роботи.

Поєднання освітніх і корекційно-розвиткових завдань курсу передбачає цілеспрямоване формування способів пізнавальної діяльності: від уміння зосередити увагу й дослідити об’єкт до самостійного порівняння, узагальнення та словесного висновку. Природничі відомості виступають змістовою основою для розвитку цих умінь.

Природничий матеріал має значний корекційний потенціал, оскільки передбачає безпосередню взаємодію з конкретними об’єктами, практичне дослідження їхніх властивостей і використання результатів пізнавальної діяльності в реальних життєвих ситуаціях.

Пізнавальна діяльність учнів із порушеннями інтелектуального розвитку характеризується певними особливостями, які необхідно враховувати під час організації навчання. Зокрема, школярі можуть відчувати труднощі у виділенні істотних ознак предметів, порівнянні об’єктів, узагальненні отриманої інформації, встановленні причинно-наслідкових зв’язків. Їхні уявлення про навколишній світ нерідко є недостатньо повними, фрагментарними або неточними. Це зумовлює необхідність забезпечення конкретності, доступності, послідовності та практичної спрямованості навчального матеріалу.

Особливо важливим є поступовий перехід від безпосереднього чуттєвого пізнання природних об’єктів до формування узагальнених уявлень і найпростіших понять. У процесі навчання доцільно дотримуватися послідовності: безпосереднє сприймання об’єкта — визначення його ознак — порівняння з іншими об’єктами — встановлення подібності та відмінностей — узагальнення — застосування отриманих знань у практичній діяльності. Отже, важливим результатом є не тільки правильна відповідь про об’єкт природи, а й опанування учнем послідовності пізнавальних дій, яку можна перенести на дослідження іншого об’єкта.

Важливим напрямом корекційно-розвиткової роботи на уроках інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» є розвиток сенсорних процесів. Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів і сприймання. Саме завдяки діяльності органів чуття дитина отримує інформацію про форму, величину, колір, поверхню, запах, температуру та інші властивості природних об’єктів. Для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку особливого значення набуває організація цілеспрямованого сприймання, яке передбачає не пасивне розглядання предметів, а активне дослідження їхніх властивостей. Наприклад, під час ознайомлення з овочами та фруктами учні можуть визначати їхню форму, колір, розмір, запах, особливості поверхні, порівнювати між собою та групувати за певними ознаками. Під час вивчення властивостей води, повітря, ґрунту, каміння, піску та інших природних об’єктів доцільно поєднувати зорове, слухове, дотикове та, за потреби й умов безпеки, нюхове сприймання. Важливо навчати дітей не лише помічати окремі властивості предметів, а й послідовно їх досліджувати. Ефективним є використання орієнтовного плану спостереження, який передбачає відповіді на запитання: що це за об’єкт, який він має вигляд, якого він кольору, форми та розміру, з яких частин складається, чим подібний до інших об’єктів і чим від них відрізняється. Систематичне використання таких завдань сприяє розвитку цілісності, точності та усвідомленості сприймання, збагаченню чуттєвого досвіду й формуванню більш повних уявлень про природне середовище.

Одним із провідних завдань навчання природничого курсу є розвиток мисленнєвої діяльності школярів. Особливої уваги потребує розвиток уміння порівнювати природні об’єкти. Спочатку учням пропонують предмети, які мають чітко виражені відмінності, а згодом — об’єкти з більшою кількістю спільних ознак. Важливо, щоб порівняння здійснювалося за чітко визначеними ознаками, а результати фіксувалися у доступній формі — усно, за допомогою малюнків, умовних позначень або простих таблиць. Показником поступу є здатність учня не лише впізнати чи назвати природний об’єкт, а й обґрунтувати

вибрану ознаку, пояснити спосіб групування та застосувати засвоєний прийом порівняння в іншій ситуації.

Особливе місце у вивченні інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» посідає спостереження, що дає змогу організувати безпосереднє пізнання природних об'єктів і явищ, сформувати конкретні уявлення про їхні властивості та зміни, розвивати увагу, сприймання, мислення й мовлення. Для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку спостереження має бути спеціально організованим, цілеспрямованим і послідовним. Педагог визначає мету спостереження, добирає доступні об'єкти, формулює конкретні завдання та допомагає учням зосередити увагу на істотних ознаках. Важливо навчати школярів дотримуватися певної послідовності дій: розглянути об'єкт, визначити його основні ознаки, порівняти з іншими, помітити зміни та зробити доступний висновок. Значний освітній потенціал мають систематичні спостереження за сезонними змінами в природі. Спостерігаючи за погодою, станом рослин, поведінкою тварин і тривалістю світлового дня, учні поступово усвідомлюють характерні ознаки пір року та встановлюють найпростіші зв'язки між природними явищами. Доцільно використовувати календарі погоди, сезонні щоденники спостережень, тематичні малюнки та фотографії, що допомагають фіксувати й порівнювати результати. Водночас педагог має враховувати, що самостійне встановлення закономірностей може бути складним для учнів. Тому важливу роль відіграють навідні запитання, повторні спостереження, зіставлення фактів і спільне формулювання висновків.

Ефективним засобом формування природничих знань є навчальні екскурсії. Вони забезпечують можливість сприймати об'єкти природи в природних умовах, спостерігати їхні взаємозв'язки, накопичувати чуттєвий досвід і закріплювати знання, отримані на уроках. Під час екскурсій до парку, саду, лісу, водойми або на пришкільну територію учні ознайомлюються з різноманітністю рослин і тварин, особливостями природного середовища, сезонними змінами. Важливо, щоб екскурсія мала чітко визначену мету,

доступний зміст і продуману структуру. Підготовка передбачає попереднє ознайомлення школярів із завданнями, правилами поведінки та об'єктами, які вони спостерігатимуть. Безпосередньо під час екскурсії педагог організовує спостереження, ставить запитання, пропонує нескладні практичні завдання, допомагає встановлювати зв'язки між побаченим і раніше засвоєним матеріалом. Після екскурсії доцільно провести узагальнюючу бесіду, запропонувати учням намалювати побачене, розкласти зображення у певній послідовності, скласти просту розповідь або виконати тематичну практичну роботу. Таким чином, екскурсія стає засобом формування пізнавальної діяльності, коли учень виконує послідовні дії: ставить або приймає пізнавальне завдання, спостерігає, добирає ознаки, зіставляє побачене з відомим і висловлює висновок.

Важливою умовою ефективного засвоєння природничого матеріалу є залучення учнів до дослідницької та практичної діяльності. Проведення нескладних дослідів дає можливість наочно продемонструвати властивості об'єктів і явищ, які складно пояснити лише словесно. Важливо, щоб кожен дослід мав зрозумілу для учнів мету, передбачав послідовність доступних дій і завершувався формулюванням простого висновку. Для забезпечення усвідомленості практичної діяльності доцільно використовувати покрокові інструкції, предметні та графічні опори, демонстрацію зразка виконання завдання. Особливого значення набуває поступове зменшення допомоги педагога та створення умов для прояву самостійності учнів. Практичні роботи мають бути пов'язані з повсякденним життям школярів. Догляд за кімнатними рослинами, вирощування зелені, сортування природних матеріалів, спостереження за погодою, дотримання правил особистої гігієни та безпечної поведінки в довкіллі сприяють формуванню життєво необхідних умінь.

Організація освітнього процесу з учнями із порушеннями інтелектуального розвитку потребує врахування індивідуальних особливостей їхнього пізнавального розвитку, темпу роботи, рівня сформованості навчальних умінь і можливостей самостійного виконання завдань. Це передбачає диференціацію

навчального матеріалу, варіювання обсягу й складності завдань, використання різних видів допомоги та створення ситуацій успіху. Одні учні можуть самостійно називати ознаки об'єктів і встановлювати прості зв'язки, інші потребують додаткових запитань, предметних опор, повторного пояснення або спільного виконання дій із педагогом. Важливо, щоб навчальні завдання залишалися посильними, але водночас стимулювали розвиток пізнавальної активності та самостійності.

Особливої уваги потребує забезпечення практичної спрямованості природничої освіти. Знання про природу мають допомагати учням орієнтуватися в навколишньому середовищі, розуміти зміни погоди, добирати одяг відповідно до сезону, доглядати за рослинами, дотримуватися правил безпечної поведінки, раціонально використовувати природні ресурси. Результативність формування пізнавальної діяльності виявляється в поступовому зменшенні обсягу допомоги, більшій цілеспрямованості спостережень, точнішому порівнянні та здатності застосовувати освоєні способи дій у повсякденних ситуаціях.

Інтегрований курс «Пізнаємо природу» створює умови для систематичного формування пізнавальної діяльності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Його цінність полягає в можливості поєднати безпосереднє чуттєве пізнання, практичну дію, осмислення її результатів і мовленнєве узагальнення. Ефективність навчання значною мірою визначається систематичним використанням методів, що забезпечують активну пізнавальну діяльність школярів: безпосередніх спостережень, екскурсій, нескладних дослідів, практичних робіт, вправ на порівняння, класифікацію та узагальнення. Особливого значення набуває використання наочних матеріалів, поєднання словесного пояснення з практичними діями, поступове формування самостійності та врахування індивідуальних можливостей кожного учня.

Отже, провідним орієнтиром навчання є формування в учнів доступних способів пізнання навколишнього світу: спостерігати, виділяти ознаки, порівнювати, групувати, робити висновки й самостійно застосовувати набуті

вміння. Саме через таку діяльність природничий зміст набуває корекційно-розвиткового значення.

Список використаних джерел

1. Блеч Г.О. Методичні рекомендації щодо навчання природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. – К.: Освіта України, 2011. – 72с.
2. Трикоз, С. В. Свиридовська, О.М. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: природнича галузь: практ. посіб. К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 116с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747042/

Трофименко Людмила Іванівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ: ГРАМАТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ

У сучасних наукових пошуках шляхів допомоги дітям раннього віку з мовленнєвими труднощами проблема логопедичного супроводу набуває особливої актуальності. Це зумовлено як зростанням кількості дітей із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) в умовах теперішніх викликів, так і усвідомленням визначальної ролі раннього віку у становленні мовленнєвої діяльності.

Ранній вік є одним із найбільш значущих періодів початкового етапу розвитку мовленнєвої діяльності дитини. Упродовж перших трьох років життя відбувається перехід від довербальних форм комунікації до активного використання мовних одиниць, формування предметно-номінативного словника, оволодіння граматичними значеннями та поступового засвоєння

структурних моделей висловлювання. Саме в цей період закладаються передумови подальшого розвитку не лише мовлення, а й пізнавальної діяльності, довільної регуляції, соціальної взаємодії та опосередкованих мовленням психічних процесів [4].

У дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку труднощі граматичного оформлення можуть виявлятися у пізнішій появі фразового мовлення, обмеженому використанні словозмінних форм, труднощах узгодження слів, пропусках або замінах граматичних маркерів, спрощенні структури речення. Однак ці прояви не можна автоматично кваліфікувати як сформовані аграматизми, оскільки в ранньому віці граматична система перебуває на етапі активного становлення.

Це принципово важливе положення для логопедичного супроводу. Наприклад, у дитини другого року життя відсутність певної граматичної форми сама по собі ще не свідчить про патологічний пряв. Діагностично значущими є характер, стійкість, системність і динаміка труднощів, а також співвідношення між мовленнєвим і загальним психічним розвитком дитини.

У разі ЗМР може спостерігатися уповільнення переходу від ситуативного використання окремих слів до їх комбінування та поступового засвоєння граматичних відношень. При цьому обмеженість продуктивного мовлення може маскувати рівень сформованості імпресивної граматики. Тому оцінювання має включати як розуміння граматично оформлених висловлювань, так і можливість самостійного продукування мовленнєвих конструкцій.

Сучасні дослідження раннього психомовленнєвого розвитку підкреслюють необхідність своєчасного спостереження за динамікою формування мовлення та раннього виявлення можливих відхилень. Ю. Рібцун розглядає ранній вік як період, у якому особливо важливо відстежувати правильність становлення мовлення, своєчасно виявляти труднощі та запобігати їх закріпленню [3]. О. Боряк, аналізуючи затримку психомовленнєвого розвитку, акцентує її медико-психолого-педагогічний характер та необхідність

комплексного розгляду мовленнєвих труднощів у контексті розвитку психічних функцій дитини [1].

Проблема набуває особливого значення щодо дітей із ЗМР, оскільки недостатня сформованість мовлення може стосуватися не окремої мовної одиниці, а різних ланок мовленнєвої діяльності. У цьому контексті граматичний компонент не доцільно розглядати ізольовано від розвитку словника, розуміння мовлення, мовленнєвої перцепції, комунікативної мотивації та когнітивних процесів.

Нейропсихолінгвістичний контекст затримки мовленнєвого розвитку спрямовує дослідження на те, як у ранньому онтогенезі дитина поступово переходить від використання окремих слів до їх комбінування. Збільшення словникового запасу створює передумови для формування перших словосполучень і речень, а засвоєння граматичних значень забезпечує можливість передавати відношення між предметами, діями та ознаками. Отже, становлення граматичного компонента відбувається не ізольовано, а в тісному зв’язку з розвитком лексико-семантичної системи та комунікативної функції мовлення.

Відповідно, з позицій нейропсихолінгвістичного підходу мовленнєвий розвиток доцільно розглядати як результат функціональної взаємодії різних психофізіологічних і психологічних систем. Для формування граматичного компонента необхідними є достатній рівень мовленнєвої перцепції, слухової та зорової уваги, пам’яті, здатності до аналізу й узагальнення мовного матеріалу, сформованість семантичних уявлень, а також відповідне мовленнєво-моторне забезпечення.

Тому при затримці мовленнєвого розвитку недостатньо констатувати лише відсутність певної граматичної форми. Необхідно встановити, в якій ланці мовленнєвої діяльності виникають труднощі. Наприклад, дитина може не використовувати граматичне закінчення через недостатнє розуміння відповідного граматичного значення, обмеженість словника, недостатню

сформованість операцій мовного узагальнення або труднощі програмування та реалізації висловлювання, а також при зниженні слуху.

У цьому контексті важливим є розмежування власне мовної недостатності та вторинних труднощів реалізації мовленнєвої діяльності. Саме тому виявлення граматичних труднощів має бути спрямоване не лише на фіксацію неправильних форм, а на визначення механізмів, які лежать в основі їх виникнення.

Дослідження мовлення дітей із затримкою мовленнєвого розвитку також засвідчують необхідність урахування стану вищих психічних функцій і нейропсихологічних передумов мовлення. Зокрема, у дослідженні О. Малиної нейропсихологічний супровід дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку розглядається як комплексний напрям, пов’язаний із корекцією та розвитком вищих психічних функцій [2].

Логопедичний супровід: від корекції форми до формування механізму. Нейропсихолінгвістичний підхід визначає необхідність зміщення акценту з механічного тренування граматичних форм на створення умов для їх функціонального засвоєння. Відповідно, логопедичний супровід дітей раннього віку із ЗМР має передбачати поетапне формування передумов граматичного мовлення.

Першим напрямом є розвиток розуміння мовлення та граматичних значень. Дитині пропонуються ситуації, у яких граматична форма пов’язана з конкретною дією, предметом або відношенням. Наприклад, під час гри дитина співвідносить дії «лялька спить», «лялька їсть», «лялька сидить» із відповідними ситуаціями.

Другим напрямом є збагачення мовленнєвого зразка. Дорослий використовує короткі, граматично правильні та доступні за змістом конструкції, багаторазово повторюючи їх у різних ситуаціях. Ефективним може бути прийом розширення дитячого висловлювання: якщо дитина говорить «мама пити», дорослий моделює «Мама п’є воду» або «Мама п’є сік», не вимагаючи механічного повторення.

Третім напрямом є створення комунікативної потреби у використанні граматичних форм. Дитина має не просто повторювати словосполучення, а використовувати їх для досягнення комунікативної мети: попросити, повідомити, відповісти, вибрати, заперечити, описати дію.

Четвертий напрям — поступове формування продуктивності граматичних моделей. Важливо переходити від засвоєння окремої форми до її використання з різними словами та в різних ситуаціях. Такий принцип відповідає сучасним підходам до граматичного втручання, у яких поєднуються моделювання, збагачення мовленнєвого введення, створення можливостей для продукування та, за потреби, експліцитні (свідомі) прийоми формування граматичних структур.

Важливо, що сучасні дослідження підтримують використання варіативного мовленнєвого матеріалу. Зокрема, у дослідженні дітей віком близько 30 місяців із мовленнєвою затримкою було показано перспективність подання дієслів у різних синтаксичних структурах, що сприяло встановленню зв’язку між лексичним значенням дієслова та його синтаксичною структурою [5].

Отже, для раннього віку доцільною є не ізольована «робота над граматикою», а граматична стимуляція в контексті предметно-практичної, ігрової та комунікативної діяльності. Саме така організація дозволяє поєднувати мовне введення, мотивацію, сприймання, розуміння, наслідування, продукування та контроль мовленнєвих дій.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Затримка психомовленнєвого розвитку як медико-психолого-педагогічна проблема. *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.1.3.
2. Малина О. Г. Особливості нейропсихологічного супроводу дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку. *Психологія та соціальна робота*. 2021. № 2 (54). DOI: https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241394.

3. Рібцун Ю. В. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. *Дошкільне виховання*. 2024. № 1. С. 3–9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/739149

4. Трофименко Л. І. Теоретичні засади логопедичної допомоги дітям раннього дошкільного віку: сучасний стан проблеми. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. 122(2), 230-244. https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.340

5. Nicholas K., Grierson T., Helen P., Miller C., Owen Van Horne A. Varying Syntax to Enhance Verb-Focused Intervention for 30-Month-Olds With Language Delay: A Concurrent Multiple Baseline Design. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2024. Vol. 67, No. 2. P. 562–572. DOI: 10.1044/2023_JSLHR-23-00398. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00398.

Уманська Інна Анатоліївна,

Комунальний заклад «Лозівський заклад дошкільної освіти

(ясла-садок) №12» Лозівської міської ради Харківської області

Лозова, Українп

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ ПАМ’ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вербальна пам’ять у старшому дошкільному віці проявляється як система перетворення мовного досвіду на психічний матеріал, що здатний утримуватися, структуруватися й відтворюватися в умовах гри, спілкування та навчально орієнтованих ситуацій. На нейропсихологічному рівні вона спирається на взаємодію слухомовленнєвого аналізу, артикуляційної програми й механізмів серіації, коли дитина утримує послідовність слів, їхні граматичні зв’язки, інтонаційну «мітку» висловлювання. У термінах когнітивної архітектури, яку описують моделі робочої пам’яті, відчутно працює фонологічна петля: короткочасне збереження звукового образу слова підсилюється субвокальною репетицією, що непомітно переходить у внутрішнє проговорювання. Проте вербальна пам’ять старшого дошкільника не зводиться до механічного повторення: коли зростає словниковий запас і формується чутливість до значень, активується семантичне кодування, а це змінює сам характер запам’ятовування.

Дитина починає «вплітати» нові слова у смислові поля, групувати їх за категоріями, будувати мікроісторії, утворювати асоціативні ланцюги, де одне слово викликає інше через спільні ознаки, ситуації, емоційні переживання. Таке кодування підтримує консолідацію: слід пам'яті стає менш крихким, бо він не лише акустичний, а й смисловий, образний, емоційно позначений. Тут мовлення та мислення працюють як єдина динамічна система: слово виступає знаком, що організовує уявлення, а уявлення, своєю чергою, «підживлює» слово конкретними зв'язками. Увага забезпечує відбір: без спрямованості й утримання фокусу вербальний матеріал розсипається на фрагменти, тому дитина вчиться слухати «до кінця», чекати паузу, розрізняти інструкції, виділяти опорні слова, а згодом і приховані смислові центри висловлювання. Поступово формується чутливість до сигналів відтворення: інтонація, перше слово, ритм фрази, початок сюжету стають «ключами», що запускають реконструкцію змісту, і ця реконструкція вже не копіює почуте, а відтворює смисл, зберігаючи структуру й комунікативний намір [1, с. 15].

Якщо дивитися на вікову траєкторію, то старший дошкільний вік є періодом, коли мимовільне словесне запам'ятовування поступово поступається місцем довільному, але цей перехід відбувається не стрибком, а через мікрозміни в регуляції дії. Мимовільна пам'ять тримається на привабливості матеріалу: рима, повтор, комічність, емоційне забарвлення, драматична напруга сюжету. Довільна пам'ять, навпаки, вимагає прийняття завдання «запам'ятати», утримання наміру протягом часу й контролю за тим, що саме було почуто. На цьому етапі виконавчі функції помітно «підтягують» мнемічну діяльність: з'являється планування (що робити, аби не забути), моніторинг (чи пам'ятаю я всі слова), гальмування (не відволікатися на сторонній стимул), переключення (повернутися до списку після гри). Внутрішнє мовлення стає інструментом саморегуляції: дитина тихо промовляє інструкцію, «перевіряє» себе запитанням у думці, пробує повторити рядок або зміст, відновлює послідовність подій.

Саме тут виникають перші мнемічні прийоми, що мають педагогічну цінність: групування за смислом, виділення опорних слів, створення коротких фраз із заданих слів, уявне «розкладання» матеріалу на частини, встановлення причинно наслідкових зв'язків, використання ритму та пауз як структурних маркерів. Зростає обсяг вербального матеріалу, доступного для осмисленого відтворення, але зростання не є лінійним: дитина здатна відтворити більше, коли матеріал семантично впорядкований, і менше, коли слова випадкові та не утворюють смислової схеми. Це показує різницю між простим утриманням і «конструкцією» повідомлення. У переказі казки чи оповідання дитина часто відтворює не буквальну форму, а «каркас» сюжету: зав'язка, подія, наслідок, завершення; лексика при цьому варіює, і варіативність є показником активного оперування мовою. Саме так проявляється дозрівання семантичної пам'яті: вона підсилює вербальну, бо слово вбудовується у знання про світ. Паралельно змінюється ставлення до помилки: дошкільник починає помічати, що щось «випало», просить повторити, сам додає уточнення в дужках, виправляє послідовність, і ці самокорекції свідчать про зародження метамнемічної свідомості, коли дитина не лише пам'ятає, а й міркує про власне запам'ятовування [3, с. 57].

Психолого педагогічний вимір розвитку вербальної пам'яті відкривається через організацію мовленнєвої діяльності, де дорослий стає не диктатором інструкцій, а співучасником смислової роботи. Умови, які стимулюють розвиток, починаються з якості мовного середовища: насичені діалоги, точні номінації предметів і дій, багаті синтаксичні конструкції, але без перевантаження; дитина повинна чути зразок, який можна «підхопити» й перетворити на власне висловлювання. Дидактичні вправи тут доречні, коли вони вмонтовані в живу взаємодію: не сухе повторення слів, а вправи на смислове групування, добір узагальнювальних назв, пошук «зайвого» слова, відновлення пропущеного елемента у фразі, складання коротких історій із заданих слів, переказ із опорою на символи, інтонаційний «малюнок» речення [5, с. 108].

Оповідна практика має особливу продуктивність, бо сюжет створює природну структуру пам'яті: послідовність подій сама задає «рейки» для відтворення. Коли дитина вчиться розповідати, вона тренує не тільки збереження вербального матеріалу, а й перетворення його на зв'язний текст: добір лексики, узгодження форм, причинно наслідкові зв'язки, часові маркери, логічні переходи. Гра, як провідна діяльність, дає технології активізації словесно логічної пам'яті без примусу: рольові діалоги, «магазин» із переліком покупок, «лікарня» з історією хвороби ляльки, «експедиція» з інструкцією маршруту, театралізація з репліками. У таких сценаріях пам'ять працює як частина дії: щоби гра тривала, треба пам'ятати домовленості, правила, репліки, черговість подій. Педагогічна майстерність проявляється в тому, як дорослий дозує підказку: запитанням, паузою, натяком, першим словом, жестом; підказка не замінює пам'ять, а створює сигнал відтворення, що запускає власні ресурси дитини. Ефективною є й стратегія «розумної помилки», коли дорослий спеціально міняє місцями два елементи сюжету, і дитина з радістю виправляє: так активується контроль, уточнюється послідовність, посилюється смислова модель. Усе це має підтримуватися доброзичливою емоційною атмосферою, бо тривога звужує обсяг робочої пам'яті, а відчуття безпеки розширює можливість тримати думку, чекати черги, доводити відтворення до завершення.

На рівні тонких психологічних механізмів розвиток вербальної пам'яті у старших дошкільників нерозривно пов'язаний із становленням смислової регуляції поведінки: дитина починає пам'ятати не тому, що «так сказали», а тому, що бачить сенс у завданні, відчуває його як частину спільної справи. Тут працює мотиваційно смисловий компонент: якщо дитина приймає мету, з'являється енергія на репетицію, на пошук прийому, на повернення до матеріалу після відволікання. Вербальна пам'ять також взаємодіє з емоційною пам'яттю: слова, що позначають переживання, соціальні стосунки, моральні оцінки, запам'ятовуються глибше, бо вони «прошиті» афектом. Тому педагогічні тексти для цього віку мають бути не стерильними, а образними, з точними дієсловами,

яскравими деталями, інтонаційними змінами, щоб слово стало подією. На нейропсихологічній мові це означає залучення ширших мереж: слухові зони працюють разом із зонами семантичної інтеграції, лобові відділи беруть на себе контроль і план, а підкіркові структури забезпечують тонус та емоційну «мітку». У практиці розвитку доречно відстежувати, як дитина використовує стратегії: чи вона спирається лише на повтор, чи вже групує; чи просить підказку одразу, чи робить спробу відтворення; чи помічає пропуск; чи здатна пояснити, як запам'ятала. Такі ознаки дають педагогові матеріал для індивідуалізації: одним дітям потрібні вправи на серіацію та послідовність, іншим на категоризацію, іншим на побудову зв'язного висловлювання. Відчутною є й залежність від мовленнєвого розвитку: фонематичний слух, артикуляційна точність, граматичне оформлення речення впливають на те, наскільки стабільно слово «вкладається» у пам'ять [2, с. 240].

Якщо звук образ слова нечіткий, воно легше спотворюється при відтворенні; якщо граматичні зв'язки слабкі, довгі фрази розпадаються; якщо словник обмежений, дитина замінює слова близькими за змістом, і це не завжди помилка, а спосіб компенсувати дефіцит номінації. Педагогічна підтримка тут має бути делікатною: уточнення значення, м'яке перефразування, повернення слова в нових ситуаціях, щоб воно стало «своїм». Розвиток довільності також потребує тренування часу: завдання на відкладене відтворення, коли дитина повертається до історії через кілька хвилин, а потім через годину; так поступово формується відчуття, що пам'ять здатна «тримати» матеріал, і ця впевненість знижує імпульсивність та підсилює самоконтроль.

У педагогічному конструюванні середовища для розвитку вербальної пам'яті значення має ритм дня, структура занять і спосіб, у який дорослий «пакує» мовний матеріал у доступні когнітивні одиниці. Ефективною є подача через мікротексти, що мають чітку композицію: початок, розвиток, розв'язка; дитина вчиться тримати композиційний «каркас» і заповнювати його деталями. Так само працюють інструкції: якщо дорослий дає їх однією довгою фразою,

частина губиться; якщо інструкція розділена паузами, підкріплена жестом, повторена іншими словами, у дитини формується здатність витягувати опорні елементи й утримувати їх до завершення дії. Технології ігрового навчання дозволяють тренувати мнемічні прийоми непомітно: «шифрування» слів у короткій історії, створення «слова пароля», добір рими, пошук антонімів і синонімів, складання ланцюжка «слово слово» за смисловою близькістю, відновлення діалогу з пропусками реплік. Корисною є і практика колективного переказу, де кожна дитина додає одне речення: виникає соціальна відповідальність за збереження сюжету, а спільне відтворення підсилює пам'ять через повтор у різних голосах і різних формулюваннях [4, с. 45].

Дорослий може непомітно навчати стратегії: «спочатку назвемо всі предмети, потім об'єднаємо їх у групи, потім придумаємо назву для кожної групи»; така послідовність формує алгоритм внутрішньої роботи, який з часом дитина переносить на інші завдання. Не менш продуктивною є робота з «внутрішнім читачем»: коли дитина слухає текст і зупиняється на запитаннях «що сталося?», «чому?», «що буде далі?», вона змушена будувати смислову модель, а смислова модель і є основою стійкого запам'ятовування. У цій роботі педагогові варто підтримувати точність, але не придушувати індивідуальність: якщо дитина переказує своїми словами, це ознака активного мислення, а не «неправильності».

Список використаних джерел

1. Бакуменко Т. К. Педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей у дітей в Україні. Перспективи та інновації науки. Київ. 2023. № 16. С. 15. URL: http://www.irbisnbuv.gov.ua (дата звернення: 18.02.2026).
2. Бутенко В. В. Психологія розвитку дитини дошкільного віку. Київ. 2016. 240 с.
3. Бутенко В. Г. Особливості розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку у процесі гри. Психолого педагогічні проблеми розвитку особистості. Київ. 2016. № 18. С. 57.
4. Ваганова Н. А. Пошукова активність як основа розвитку творчого мислення у дітей дошкільного віку. Педагогіка і психологія. Київ. 2024. № 1. С. 45.

5. Васильєва М. П. Ігрові технології у формуванні пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Педагогічний альманах. Херсон. 2020. № 45. С. 108.

Федоренко Марина Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет,
Запоріжжя, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Цифровізація освіти відкриває додаткові можливості для індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), однак сама наявність цифрового пристрою не гарантує кращих освітніх результатів. Важливими є відповідність інструмента конкретній потребі дитини, педагогічно обґрунтований спосіб його використання та систематичне оцінювання результатів. У сучасних дослідженнях цифрові технології розглядаються як потенційний засіб підтримки уваги, планування, послідовного виконання завдань і участі в освітньому процесі [1; 4].

Саморегуляція в навчанні передбачає здатність дитини спрямовувати й утримувати увагу, розуміти мету завдання, планувати послідовність дій, контролювати власне виконання та за потреби змінювати стратегію. Ці процеси пов’язані з виконавчими функціями, зокрема робочою пам’яттю, гальмівним контролем і когнітивною гнучкістю. У дітей з ООП труднощі можуть виявлятися по-різному, тому цифрову підтримку необхідно добирати індивідуально, з урахуванням віку, функціональних можливостей, сенсорних особливостей, мовленнєвого розвитку та навчальних цілей.

Огляд Ф. Гуннарса, присвячений цифровим технологіям і підтримці уваги у початковій школі, засвідчив різноманітність підходів: від навчальних ігор із

чітко визначеними короткими цілями до цифрових засобів моніторингу діяльності та тренування виконавчих функцій. Водночас автор наголошує на подвійній природі цифрового середовища: воно може підтримувати залученість, але також відволікати й створювати додаткове когнітивне навантаження [3]. Отже, технологію слід оцінювати не за її новизною, а за тим, чи полегшує вона виконання конкретного навчального завдання.

За функціональним призначенням цифрові засоби підтримки можна умовно об'єднати в кілька груп. Перша – інструменти візуального структурування: електронні розклади, послідовності кроків, візуальні інструкції та чеклисти. Вони роблять вимоги зрозумілішими, допомагають передбачати наступний етап діяльності й зменшують потребу постійно утримувати усну інструкцію в пам'яті. Друга група – засоби планування часу й переходу між завданнями: візуальні таймери, нагадування та календарі. Вони можуть допомагати усвідомлювати тривалість роботи й готуватися до завершення діяльності. Третя група – адаптивні навчальні платформи та інтерактивні вправи, які дають змогу ділити складне завдання на короткі кроки, забезпечувати негайний зворотний зв'язок і поступово коригувати складність. Четверта – допоміжні технології доступності, зокрема озвучення тексту, перетворення мовлення на текст, збільшення зображення та альтернативні способи введення відповіді.

Українські дослідження цифровізації інклюзивної освіти також підкреслюють значення доступності навчального контенту, індивідуалізації та узгодження цифрових засобів із психолого-педагогічним супроводом. С. Недільський розглядає цифрові технології як ресурс розвитку інклюзивного освітнього середовища, зокрема завдяки можливостям адаптації матеріалів і підтримки індивідуальної освітньої траєкторії [4]. І. Гудим наголошує на необхідності комплексного супроводу дітей і молоді з ООП, адаптації навчально-методичних матеріалів та узгодженої взаємодії фахівців; цифрові технології в дистанційному навчанні мають бути частиною такої системи, а не

замінювати її [1]. Типологізація цифрових технологій інклюзивного освітнього простору, запропонована О. Семеніхіною та М. Друшляк, також може слугувати підґрунтям для добору засобів відповідно до освітніх завдань [2].

Практичне використання цифрових інструментів доцільно організовувати як послідовний цикл. Спочатку педагог визначає бар'єр, який ускладнює діяльність дитини: наприклад, труднощі з початком роботи, запам'ятовуванням послідовності або переходом між завданнями. Далі обирається найпростіший інструмент, який безпосередньо відповідає цьому бар'єру, та моделюється спосіб його використання. Після цього дитина застосовує інструмент за підтримки дорослого, а згодом – за можливості – самостійніше. Ефективність оцінюють за функціональними показниками: чи починає дитина роботу з меншою кількістю нагадувань, чи виконує більше кроків самостійно, чи завершує завдання, чи зменшується фрустрація та чи переноситься навичка на інші ситуації.

Водночас необхідно враховувати ризики. Надлишок анімації, звукових сигналів, сповіщень або надто складний інтерфейс можуть посилювати відволікання. Використання цифрового засобу без навчання дитини може сформувати залежність від підказок, а не сприяти поступовому розвитку самостійності. Важливими є захист персональних даних, доступність для дітей із сенсорними чи моторними порушеннями, наявність альтернативи за відсутності інтернету та залучення родини до узгодженого використання інструмента вдома й у школі. Цифрові рішення мають доповнювати взаємодію з педагогом і фахівцями, а не підміняти її.

Отже, цифрові технології можуть бути корисним засобом підтримки саморегуляції та організації навчальної діяльності дітей з ООП, якщо їх застосування ґрунтується на індивідуальних потребах і чітко визначених освітніх цілях. Найбільш практично значущими є інструменти візуального структурування, планування часу, поетапного виконання завдань і забезпечення доступності навчального матеріалу. Водночас результативність визначається не самим фактом використання технології, а її педагогічною доцільністю,

послідовністю впровадження, співпрацею фахівців і моніторингом змін у самостійності дитини.

Список використаних джерел

1. Гудим І. М. Технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2025. Т. 7, № 2. С. 1-12. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222 .
2. Семеніхіна О., Друшляк М. Типологія цифрових технологій інклюзивного освітнього простору. Фізико-математична освіта. 2022. Т. 35, № 3. С. 65-70. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-009.
3. Gunnars F. A Systematic Review of Special Educational Interventions for Student Attention: Executive Function and Digital Technology in Primary School. Journal of Special Education Technology. 2024. Vol. 39, No. 2. P. 264-276. DOI: https://doi.org/10.1177/01626434231198226 .
4. Nedilskyi S. Digital technologies as an innovative resource for the development of inclusive education in educational institutions. Mountain School of Ukrainian Carpaty. 2025. No. 33. P. 133-138. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.133-138 .

Цвігун Анастасія Тарасівна,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

Київ, Україна

БІНАУРАЛЬНЕ СЛУХОПРОТЕЗУВАННЯ В СУЧАСНІЙ КОРЕКЦІЙНІЙ ПРАКТИЦІ: ВІД ФІЗІОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ СЛУХУ ДО ПОВНОЦІННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У тезах обґрунтовано нейрофізіологічну та корекційно-педагогічну потребу бінаурального слухопротезування дітей з сенсорними розладами слуху. Проаналізовано ключові переваги симетричної стимуляції слухового аналізатора при порушенні його функцій. Крізь призму соціально-функціональної парадигми вказано траєкторі. Переходу від фізіологічної компенсації порушень слуху до повноцінного розвитку комунікативної самостійності, життєвої безпеки та успішної соціальної інтеграції у суспільство.

Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямку оптимізації сурдопедагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху та їх батьків.

Ключові слова: бінауральне слухопротезування, кохлеарна імплантація слуховий апарат, порушення слуху, безбар'єрність.

Вступ. Трансормація парадигми спеціальної педагогіки в Україні, зумовлена впровадженням положень Закону України «Про освіту» та концепції Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків, вимагає переходу від ізольованої компенсації порушення слуху до створення цілісного безбар'єрного освітньо-соціального простору. У контексті реабілітації дітей фундаментальне значення має збереження та відновлення природного принципу симетричного надходження акустичної інформації.

Бінауральне слухопротезування із використанням цифрових слухових апаратів, систем білатеральної кохлеарної імплантації чи бімодальної стимуляції розглядається в корекційній практиці не лише як виключно засіб аудіологічної корекції слуху як фізіологічної функції організму, а і як базовий нейрофізіологічний фундамент для розвитку вищих психічних функцій.

Методи і підходи дослідження. Для реалізації завдань наукового пошуку, обґрунтування ефективності бінаурального слухопротезування застосовано комплекс взаємодоповнюючих теоретичних, емпіричних і статистичних методів, а також міждисциплінарних підходів. Методологічні підходи включають в себе міждисциплінарний підхід, функціонально-компенсаторний підхід, системно-діяльнісний підхід. Серед теоретичних методів варто виокремити теоретико-методологічний, порівняльний та системний аналіз сучасної вітчизняної й зарубіжної наукової літератури, клінічних протоколів і нормативно-правової бази інклюзивної освіти України, моделювання індивідуального корекційного маршруту та прогнозування ефективності бінаурального слухопротезування на різних вікових етапах онтогенезу.

Основні результати. Сучасна технологія бінаурального слухопротезування покращує можливість чути та спілкуватися в різних акустичних умовах. Моноуральне слухопротезування не може у повній мірі відновити слухові функції людини. При однобічному слуханні дитина відчуває труднощі у визначенні місця розташування джерела звуку та розбірливості мовлення. Збереження та розвиток бінаурального слуху забезпечує бінауральна стимуляція слухового аналізатора незалежно від модальності застосовуваних сигналів (при використанні двох слухових апаратів або кохлеарних імплантів) [1].

Білатеральна будова слухового органу дає можливість локалізувати джерело звуку, визначати напрямок руху звуку у просторі, розпізнавати та розуміти мовленнєві звуки у різних умовах. Слухова система наповнена механізмами, що теж є бінауральними, як от: оцінка акустичної тіні голови, оцінка інтераурaльних відмінностей за інтенсивністю, тривалістю та спектральним складом звуків. Усі вказані функції є фізіологічною основою розбірливості мовлення, що маскується шумом. У нормі бінауральних слух формується при постійній білатеральній стимуляції слухового аналізатора акустичними сигналами.

Бінауральний слух є вкрай важливим при знаходженні дитини у громадських місцях, при участі у гучних чи багатолюдних заходах. Соціальні ситуації з підвищеним рівнем шуму спостерігаються у всіх сферах життя особистості (заклади освіти, дитячі майданчики, громадський транспорт тощо). При бінауральному слухопротезуванні легше визначити джерело звуку та напрямок його пересування. Дана перевага дозволяє швидше та ефективніше приймати рішення: у який бік рухатися, повернутися. Особлива актуальність вказаного типу слухопротезування полягає у питанні безпеки життя дитини. Бінауральний слух дозволяє впевнено почувати себе на вулиці, в умовах обмеженої видимості [2, 3].

При моноуральному слухопротезуванні асиметричної туговухості спостерігається погіршення стану слуху з боку вуха, що не стимулюється. Варто враховувати і сензитивність періоду розвитку бінаурального слуху.

Висновок. Отже, бінауральне слухопротезування виступає нейрофізіологічним фундаментом корекційної практики, оскільки усуває ефект акустичної «тіні голови», відновлює інтерауральні механізми поєднання сигналу в шумі та запобігає сенсорній атрофії нестимульованого вуха. Своєчасна симетрична стимуляція в сензитивний період зберігає пластичність слухової кори й закладає міцне підґрунтя для безпечного просторового орієнтування, стійкої мовленнєвої розбірливості та подолання бар'єрів участі за критеріями МКФ-ДП. Відтак, забезпечення природної білатеральності слуху трансформує суто технологічну аудіокомпенсацію у дієвий механізм безбар'єрної комунікації та гармонійної соціалізації дитини в інклюзивному середовищі.

Перспективи. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні розвитку дітей із різними типами бінаурального слухопротезування та розробці сучасних методик слухомовленнєвих занять для багатомовного середовища. Важливим напрямом є також оцінка побутової самостійності учнів у школі та пошук простих рішень для зменшення рівня шуму в інклюзивних класах.

Список використаних джерел

1. Bess F. H., Tharpe A. M. Unilateral hearing impairment in children. *Pediatrics*. 1984. Vol. 74, no. 2. P. 206-216.
2. Шевченко В. М. Реабілітація дітей з порушеннями слуху в Україні на сучасному етапі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, № 2. С. 1-6. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-8-1
3. Шевченко В. М. Умови ефективної реабілітації дітей з кохлеарними імплантами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2013. Вип. 22, ч. 2. С. 287-294. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713612

Хотенюк Олег,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені М. Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА ЕМОЦІЙНИЙ КОМФОРТ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасна українська школа функціонує в умовах тривалого кризового впливу: воєнні дії, повітряні тривоги, навчання в укриттях, вимушене переміщення родин, втрата близьких, перехід між очним і дистанційним форматами. За таких обставин безпека освітнього простору вже не може зводитися лише до фізичного захисту учасників освітнього процесу. На перший план виходить психологічна безпека та емоційний комфорт як базові умови навчання, розвитку і збереження психічного здоров'я дітей та дорослих. Закон України «Про освіту» закріплює право здобувачів освіти на безпечні та нешкідливі умови навчання, захист від будь-яких форм насильства та булінгу [1; 2], а Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі визначає безпечне середовище стратегічним пріоритетом освітньої політики [3].

Актуальність проблеми підтверджують і емпіричні дані. Дослідження ЮНЕСКО, у якому взяли участь понад 23 тис. українських школярів, засвідчило, що лише половина опитаних свідомо дбає про власне психічне здоров'я, водночас учні відчувають потребу в наставництві, підтримці та орієнтирах щодо майбутнього [8]. Отже, освітній простір має бути не лише місцем передачі знань, а й середовищем відновлення, стабілізації та розвитку особистісних ресурсів.

Мета тез – розкрити сутність психологічної безпеки та емоційного комфорту освітнього простору, окреслити основні загрози їм у сучасних умовах і визначити шляхи їх забезпечення.

Сутність понять. Психологічну безпеку освітнього простору розглядаємо як стан середовища, вільний від проявів психологічного насильства,

приниження, цькування та постійної загрози, у якому учасники освітнього процесу відчувають захищеність, довіру та можливість відкрито висловлювати думки без страху осуду чи покарання. У менеджменті організацій психологічну безпеку визначають як спільне переконання членів команди в тому, що в ній безпечно ризикувати: ставити запитання, визнавати помилки, пропонувати ідеї [6]. Для освітнього процесу це принципово важливо, адже навчання неможливе без права на помилку.

Емоційний комфорт є суб'єктивним виміром психологічної безпеки – це переживання особистістю позитивного або нейтрально-стабільного емоційного стану, відчуття прийнятості, належності до спільноти та задоволення від взаємодії з іншими. Якщо психологічна безпека характеризує властивості середовища, то емоційний комфорт – його відображення у внутрішньому світі людини. Між цими феноменами існує прямий зв'язок: безпечне середовище створює умови для емоційного благополуччя, а емоційно стабільні учасники, своєю чергою, підтримують безпечні взаємини.

У структурі психологічно безпечного освітнього простору доцільно виокремити такі компоненти: міжособистісний (довірливі, доброзичливі взаємини між учнями, педагогами та батьками); організаційний (чіткі правила, передбачуваність режиму, прозорі процедури реагування на конфлікти й булінг); дидактичний (оцінювання, орієнтоване на розвиток, а не на покарання; посильне навантаження; право на помилку); ціннісний (культура поваги до гідності, різноманіття та особистих меж).

Загрози психологічній безпеці. Аналіз освітньої практики дає змогу виокремити кілька груп ризиків. По-перше, це воєнні стресори: постійна загроза життю, порушення режиму сну через нічні тривоги, тривалі перебування в укриттях, травматичний досвід дітей і педагогів, що зумовлює підвищену тривожність, дратівливість, труднощі з концентрацією уваги. По-друге, булінг і кібербулінг, які в умовах змішаного та дистанційного навчання частково переміщуються в цифровий простір і стають менш помітними для дорослих. По-

третє, освітні втрати й академічний тиск, коли вимоги до результатів не враховують реального психоемоційного стану учнів. По-четверте, емоційне вигорання педагогів, які одночасно переживають власний стрес і повинні бути опорою для дітей; виснажений учитель не здатен забезпечити емоційний комфорт у класі. По-п’яте, недостатня кількість та завантаженість практичних психологів і соціальних педагогів, що обмежує можливості своєчасного індивідуального супроводу.

Емоційний комфорт учасників освітнього процесу значною мірою залежить і від фізичних характеристик простору. Сенсорне перевантаження (шум, надмірна яскравість, тіснота), відсутність зон тиші та усамітнення, незручне облаштування укриттів підсилюють напругу й утому, особливо в дітей з особливими освітніми потребами. Натомість продумане зонування приміщень, наявність «кімнат психологічного розвантаження», зелених зон і місць для неформального спілкування сприяють відновленню емоційних ресурсів. Отже, психологічна безпека має як соціально-психологічний, так і просторово-предметний вимір.

Індикаторами психологічно безпечного та емоційно комфортного освітнього простору можуть слугувати: готовність учнів звертатися по допомогу до дорослих; низький рівень конфліктності та випадків булінгу; відкрите обговорення помилок на уроці; позитивне ставлення до школи й відчуття належності до шкільної спільноти; задоволеність педагогів умовами праці та взаєминами в колективі; довіра батьків до закладу освіти. Систематичне відстеження цих показників дає змогу вчасно виявляти ризики та коригувати управлінські рішення.

Шляхи забезпечення. Створення психологічно безпечного та емоційно комфортного освітнього простору потребує системних дій на кількох рівнях.

На організаційно-управлінському рівні важливо закріпити принципи безпеки в стратегії розвитку закладу, правилах внутрішнього розпорядку та антибулінговій політиці; забезпечити дієвий порядок реагування на випадки

булінгу [5]; запровадити регулярний моніторинг психологічного клімату (анонімні опитування учнів, батьків і педагогів) як складник внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

На психологічному рівні ключову роль відіграє психологічна служба закладу [4]: проведення скринінгу психоемоційного стану, групових занять зі стабілізації та розвитку стресостійкості, індивідуального консультування, перенаправлення до профільних фахівців у разі потреби. Доцільним є впровадження багаторівневої моделі психосоціальної підтримки, за якою базову підтримку надають усі педагоги, цільову – психолог і соціальний педагог, спеціалізовану – зовнішні фахівці [7].

На педагогічному рівні важливими є впровадження соціально-емоційного навчання, ранкових зустрічей і практик «емоційного check-in», технік саморегуляції (дихальні вправи, заземлення), формувального оцінювання, гнучкого планування навантаження з урахуванням безпекової ситуації. Особливу увагу слід приділити облаштуванню укриттів як освітнього простору: наявність навчальних і заспокійливих матеріалів, зрозумілий алгоритм дій зменшують тривожність дітей під час тривог.

На рівні турботи про педагогів необхідні профілактика вигорання, супервізія та інтервізія, підтримувальна професійна спільнота, розумний розподіл навантаження, адже психологічна безпека дітей неможлива без психологічної безпеки дорослих.

На партнерському рівні варто розвивати співпрацю з батьками (психоосвіта, спільні правила цифрової безпеки), з центрами психосоціальної підтримки, громадськими та міжнародними організаціями, а також залучати самих учнів до формування правил класу і школи, що посилює їхнє відчуття контролю й належності.

Висновки. Психологічна безпека та емоційний комфорт є взаємопов’язаними характеристиками освітнього простору: перша описує властивості середовища, другий – суб’єктивне переживання його учасниками. В

умовах війни вони набувають статусу базових передумов якісної освіти, без яких неможливі ефективне навчання, соціалізація та збереження психічного здоров'я. Забезпечення психологічної безпеки потребує комплексного підходу, що поєднує управлінські рішення, роботу психологічної служби, педагогічні практики, турботу про добробут педагогів і партнерство з батьками та громадою. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання психологічної безпеки освітнього середовища та програм підготовки педагогів до надання базової психосоціальної підтримки.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 29.10.2026).
2. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19 (дата звернення: 29.10.2026).
3. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України від 25.05.2020 № 195/2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020 (дата звернення: 29.10.2026).
4. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18 (дата звернення: 29.10.2026).
5. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 № 1646. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20 (дата звернення: 29.10.2026).
6. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. Administrative Science Quarterly. 1999. Vol. 44, No. 2. P. 350–383. DOI: 10.2307/2666999.
7. IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Geneva : Inter-Agency Standing Committee, 2007. 99 p.
8. ЮНЕСКО дослідила вплив війни на ментальне здоров'я українських школярів. ZAXID.NET. 30.01.2025. URL: https://zaxid.net/yak_viyna_vplivaye_na_mentalne_zdorovya_shkolyariv_doslidzhennya_n1602841 (дата звернення: 29.10.2026).

Чеботарьова Олена Валентинівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сучасні трансформації української системи освіти зумовлюють необхідність перегляду науково-методичних підходів до організації профільного навчання учнів з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. В умовах розбудови Нової української школи, реалізації принципів дитиноцентризму та забезпечення рівного доступу до якісної освіти, особливого значення набуває створення освітнього середовища, яке сприятиме розвитку індивідуальних здібностей учнів, формуванню життєвої компетентності, професійному самовизначенню та підготовці до самостійного життя. Профільна освіта учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має розглядатися не лише як продовження загальноосвітньої підготовки, а й як важливий етап формування їхньої соціальної та професійно-трудової компетентності. Її зміст повинен забезпечувати поєднання загальноосвітньої, практичної, трудової та професійно орієнтованої підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей, пізнавальних особливостей, інтересів і потенційних перспектив кожного учня [1].

Рівний доступ до освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечується шляхом адаптації/модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів), розроблення освітніх, модельних навчальних та навчальних програм, підручників, навчально-методичних та практичних посібників, дидактичних матеріалів.

Зміст профільного навчання орієнтований на ринок праці та визначається Державним стандартом профільної освіти з урахуванням здібностей та потреб

здобувачів освіти, зокрема, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку та рівня підтримки, що потребують особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти [2].

Для здобувачів освіти з інтелектуальними труднощами, які потребують третього – п'ятого рівнів підтримки в закладі освіти, передбачено технологічний освітній профіль (за різними напрямками), що забезпечує поєднання обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів, формування життєвих, комунікативних, соціальних і професійно орієнтованих компетентностей, професійну орієнтацію, практико-орієнтоване навчання та практичну підготовку. Зміст і обсяг освітніх компонентів, рівень їх складності, способи організації освітнього процесу, методи навчання, форми оцінювання та необхідні адаптації і модифікації визначаються відповідно до індивідуальних можливостей, освітніх потреб, рівня підтримки та особливостей розвитку здобувача освіти, забезпечуючи досягнення ним максимально можливих результатів навчання відповідно до вимог Державного стандарту та індивідуальної освітньої траєкторії.

Вимоги до результатів навчання здобувачів профільної середньої освіти з інтелектуальними труднощами, які потребують третього-п'ятого рівнів підтримки за технологічним освітнім профілем виокремлено у окремому додатку до Державного стандарту, який наразі є на фінальному етапі затвердження.

Методологічну основу формування змісту профільної освіти становлять кілька взаємопов'язаних підходів [3].

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування практичних умінь і навичок, необхідних для повсякденного життя, виконання трудових завдань, взаємодії з іншими людьми та професійної діяльності. Особливого значення набуває розвиток комунікативної, соціальної, побутової, цифрової, трудової компетентності та фінансової грамотності. Результативність навчання доцільно визначати не лише обсягом засвоєних знань, а й здатністю учнів застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях.

Особистісно орієнтований підхід передбачає урахування індивідуального темпу навчання, актуального рівня розвитку, освітніх потреб, інтересів і сильних сторін учнів. Зміст профільної освіти має передбачати варіативність навчальних завдань, адаптацію матеріалів, використання наочності, покрокових інструкцій, алгоритмів діяльності та практичного моделювання. Важливою умовою є визначення індивідуальних освітніх цілей і систематичне відстеження поступу кожного учня.

Діяльнісний і практико-орієнтований підходи спрямовані на забезпечення тісного зв'язку теоретичного навчання з практикою. Провідне місце у змісті профільної освіти мають посідати практичні заняття, навчально-виробничі завдання, проєктна діяльність, моделювання професійних ситуацій і виконання доступних трудових операцій. Така організація навчання сприяє формуванню послідовності дій, відповідальності, наполегливості, уміння користуватися інструментами та дотримуватися правил безпеки.

Професійно орієнтований підхід передбачає ознайомлення учнів зі світом професій, різними видами трудової діяльності, вимогами до виконання професійних завдань і можливостями подальшого навчання. Важливо забезпечити доступність змісту навчання, організацію екскурсій, практичних майстерень, співпраці із закладами професійної освіти та потенційними роботодавцями. Професійне самовизначення має ґрунтуватися на інтересах і здібностях учня, результатах практичної діяльності та реальних можливостях подальшої професійної підготовки.

Соціокультурний та інклюзивний підходи передбачають спрямованість змісту освіти на розширення соціального досвіду учнів, формування навичок комунікації, співпраці, відповідальної поведінки та участі в житті громади. Освітній процес має сприяти подоланню соціальних бар'єрів, розвитку самоповаги й усвідомленню власних прав. Особливу роль відіграють партнерство з родинами, міждисциплінарна взаємодія педагогів, психологів, фахівців з реабілітації та інших спеціалістів.

Визначені підходи доцільно реалізовувати через дотримання принципів доступності, послідовності, наступності, практичної спрямованості, індивідуалізації, варіативності та соціальної значущості навчального матеріалу. Це передбачає узгодження змісту профільної освіти з попереднім освітнім досвідом учнів, їхніми актуальними потребами й перспективами подальшого навчання та працевлаштування.

Важливим напрямом удосконалення змісту профільної освіти є розроблення модельних навчальних програм, орієнтованих на різні сфери діяльності: побутове самообслуговування, кулінарію, декоративно-ужиткову творчість, садівництво, обробку матеріалів, технології та інші доступні види праці. Вибір напрямів має здійснюватися з урахуванням індивідуальних інтересів учнів, доступності обладнання, вимог безпеки й можливостей подальшого професійного розвитку [4].

Наразі розроблено модельні навчальні програми для 11-13 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку за різними професійними напрямами: «Технології: кулінарія», «Технології: декоративно-ужиткове мистецтво», «Технології: основи садівництва та тепличного господарства», «Технології: швейна справа», «Технології: столярна справа», «Технології: обслуговуюча праця», «Технології: кухарська справа» та ін. Також розроблено програми обов’язкових освітніх компонентів: «Українська мова», «Українська література», «Математика з основами фінансової грамотності», «Основи правознавства», «Інформатика», «Фізична культура», «Образотворче мистецтво» та ін.

Корекційна-розвивальна складова освітнього процесу забезпечуватиметься на основі змісту наступних модельних навчальних програм: «Формування культури комунікації та соціальної взаємодії», «Основи прикладної психогігієни та психопрофілактики», «Лікувальна фізична культура», «Соціокультурне орієнтування» [5].

Не менш важливим є вдосконалення системи оцінювання освітніх результатів. Основним показником ефективності профільного навчання учнів має бути позитивна динаміка розвитку компетентностей, рівня самостійності, здатності виконувати практичні завдання та переносити засвоєні способи дій у нові ситуації.

Отже, формування змісту профільної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує системного поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, практико-орієнтованого, професійно орієнтованого та інклюзивного підходів. Їх реалізація сприятиме підвищенню практичної спрямованості навчання, розвитку життєвих компетентностей, професійному самовизначенню та розширенню можливостей соціальної участі учнів.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням науково обґрунтованих моделей профільної освіти, варіативних навчальних програм, методичного забезпечення практичної підготовки та критеріїв оцінювання індивідуальних освітніх результатів. Особливої уваги потребує дослідження механізмів наступності між шкільною, професійною освітою та подальшим працевлаштуванням осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт профільної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024

2. Кремень, В. Г., Топузов, О. М., Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., & Засєкіна, Т. М. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи . Вісник Національної академії педагогічних наук України, 5(2), 1–8. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201

3. Чеботарьова, О. В. (2026). Сучасні підходи до реформування професійно-трудової підготовки осіб з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів : Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Трансформація професійної освіти в контексті сучасних цивілізаційних і національних викликів», 2 квітня 2026 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 8(1), 1–7. https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8140

4. Чеботарьова О. В. Теорія та практика трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи: монографія. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 250 с. ispukr.org.ua

5. Чеботарьова, О.В. (2025). Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: технології : практичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 186 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747057/

Шевцов Андрій Гаррійович,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Державна наукова установа
«Центр інноваційних технологій охорони здоров'я»
Державного управління справами,
Київ, Україна

НОВІ ПРИНЦИПИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1. Постановка проблеми та концептуальна рамка Human-in-the-Loop

Системи штучного інтелекту (СШІ) докорінно змінюють освітнє середовище, в якому дитина отримує інформацію, розвивається, спілкується та демонструє свої знання. Для спеціальної освіти та інклюзивного навчання це відкриває можливості подолання освітніх бар'єрів та створення інклюзивних умов навчання, але водночас ставить питання про збереження суб'єктності учня, професійної відповідальності педагога й достовірності результатів оцінювання навчальних досягнень учня з ООП.

Генеративний ШІ змінює не лише інструменти, а й саму одиницю педагогічного аналізу, актуалізуючи питання про співвідношення формально правильної відповіді та освітнього досягнення, які можуть не тотожними. Вдалий цифровий продукт сам по собі не засвідчує розвитку учня: правильно

сформульована відповідь може з'явитися завдяки генерації тексту, тоді як розуміння залишиться незмінним. Водночас відповідь, створена за допомогою штучного цифрового помічника, може бути повноцінним виявом власного судження дитини. Відтак необхідно розрізняти дві логіки застосування технологій:

- **Технологічна логіка (Учень → СШІ → готова відповідь):** оптимізується швидкість отримання продукту, проте виникає ризик того, що компетентність людини не зростатиме.
- **Освітня логіка HITL (Учень → СШІ → перевірка → рефлексія → трансфер):** оптимізується розвиток мислення та компетентності, головним критерієм при цьому є те, що людина здатна зробити після взаємодії із СШІ, а метою виступає не автоматизація мислення, а його підсилення.

Підхід Human-in-the-Loop (HITL) в освіті трансформується від вузького технічного поняття до соціотехнічної та психолого-педагогічної моделі, у якій людина втручається на ключових етапах роботи алгоритму задля підвищення точності, етичності та адаптивності рішень. У запропонованій моделі цикл HITL охоплює шість кроків: 1) людина (вчитель) визначає мету; 2) вчитель формулює завдання; 3) вчитель та учень взаємодіють із СШІ; 4) вчитель оцінює й перевіряє; 5) вчитель приймає, модифікує або відхиляє результат; 6) вчитель несе відповідальність, учень відповідно навчається. Чим вища автономія СШІ, тим більш явними та чіткими мають бути людські права на її контроль, перевірки відповідей й відмови від рекомендації.

У спеціальній освіті автономія учня означає можливість діяти й висловлювати власні наміри з необхідною підтримкою і не передбачає обов'язкової відмови від допоміжних засобів, тому оцінювати слід одночасно освітній поступ, участь у групі та здатність учня впливати на перебіг взаємодії.

2. Освітні функції технологій ШІ

У педагогічній практиці доцільно розрізняти конкретні системи та технологічні рішення за їхніми основними функціями:

1. **Генеративна СШІ:** створює новий зміст (текст, зображення, чернетку пояснення або діалогу).

2. **Аналітична СШІ:** розпізнає сигнали, знаходить закономірності або прогнозує події (транскрипція мовлення, аналіз помилок).

3. **Суто допоміжна технологія:** забезпечує спосіб доступу до діяльності (ААС, керування поглядом, екранний читач) і може містити компоненти ШІ, але наявність синтезу мовлення чи трекінгу погляду не робить весь пристрій генеративною системою.

Таблиця 1. Основні функції технологічних рішень СШІ.

Тип системи та категорія технологічних рішень	Основна функція	Приклад у навчанні
Генеративна СШІ	Створює новий зміст	Чернетка пояснення або діалогу
Аналітична СШІ	Розпізнає або прогнозує	Транскрипція мовлення, аналіз помилок
Допоміжна технологія	Забезпечує спосіб доступу	ААС, керування поглядом, екранний читач

3. Спільний інформаційно-когнітивний простір взаємодії учня, педагога та СШІ

Для пояснення механізмів взаємодії між учасниками навчання та технологією запропоновано авторську модель спільного інформаційно-когнітивного простору, у якому учень, педагог і СШІ співвідносять різні представлення (ментальні репрезентації) однієї навчальної задачі (Шевцов А. Г.).

Як робочу гіпотезу пропонується використати поняття *слабкого функціонально-репрезентаційного гомоморфізму* ментальних репрезентацій — часткової відповідності між структурою навчальної задачі в уявленнях педагога й учня та її алгоритмічним представленням у СШІ».

4. Принципи спеціальної освіти з використанням СШІ

Запропонована авторська систематизація розвиває засади спеціальної педагогіки в умовах алгоритмічно опосередкованої взаємодії та слугує основою для локальних протоколів закладів освіти, програм підвищення кваліфікації й досліджень ефективності.

Принцип 1. Агентність і права дитини

Рішення про застосування СШІ має враховувати інтереси дитини, її спосіб комунікації, можливий дискомфорт і право продовжувати або припинити взаємодію. Власний вибір може виражатися доступним способом — поглядом, жестом, символом, натисканням кнопки чи через систему ААС. Дорослий допомагає зрозуміти наслідки рішення, дитина й сім’я впливають на цілі та оцінку користі, а відмова від конкретної СШІ не повинна позбавляти учня доступу до навчання.

Принцип 2. Доступність за дизайном

Доступність планується до початку уроку відповідно до настанов UDL 3.0 через множинні способи представлення інформації (текст, аудіо, символи, перевірені описи зображень), дії та вираження (клавіатура, голос, комунікатор, погляд) і залучення (зрозуміла мета, вибір, прийнятне сенсорне навантаження). Кожна згенерована за допомогою СШІ адаптація має перевірятися педагогом на предметну точність і зберігати змістову ціль навчання, адже механічне скорочення тексту може зруйнувати причинно-наслідкові зв’язки. При цьому СШІ може підтримувати узгодження рішень у межах трьох взаємопов’язаних підходів та інструментів: у рамках **UDL** (варіанти доступного матеріалу для інклюзивного навчання), **IPP** (чернетки адаптації навчального матеріалу для індивідуальних цілей конкретного учня) та **MTSS** (упорядкування даних для команди супроводу щодо інтенсивності підтримки).

Таблиця 2. UDL, індивідуальна програма розвитку та багаторівнева підтримка

Підхід або інструмент	Рівень рішення та сфера застосування	Роль СШІ
UDL	Дизайн середовища для всіх, проєктування доступного навчання	Варіанти доступного матеріалу
ІПР	Цілі й підтримка конкретного учня	Чернетки адаптованих матеріалів
MTSS	Інтенсивність підтримки за результатами	Оплює скринінг, моніторинг поступу, підтримку різної інтенсивності та рішення на основі даних, упорядкування даних для команди

Принцип 3. Персоналізація та адаптація відповідно до ООП

Діагноз сам по собі не визначає оптимальну технологію, оскільки учні з однаковим діагностичним формулюванням мають різні мовні, сенсорні й комунікаційні профілі. Алгоритм персоналізації охоплює чотири кроки: 1) **освітній бар'єр (ООП)** — яка саме дія зараз недоступна або надмірно складна; 2) **ціль** — якого результату очікує учень і команда; 3) **функція** — яка підтримка потрібна саме для цієї дії; 4) **перевірка** — чи зросли участь, розуміння або самостійність. Потреба в альтернативному способі доступу чи введення відповіді не означає потреби в автоматичному спрощенні змісту навчання.

Принцип 4. Комплементарність функцій

Ефективність базується на взаємодоповненні функцій учасників освітнього процесу:

- **Учень:** вносить намір, вибір, змістову дію та підтвердження авторства власного повідомлення.

- **Педагог і фахівці:** визначають мету, оцінюють потреби, перевіряють результати роботи СШІ та ухвалюють професійні рішення.
- **Сім'я:** окреслює пріоритети, контекст повсякдення та надає зворотний зв'язок щодо значущості результатів поза уроком.
- **СШІ:** генерує варіанти матеріалів, виконує розпізнавання сигналів та надає технічну підтримку.

Принцип 5. Значущий контроль і право VETO

Формальне натискання кнопки підтвердження не тотожне значущому людському контролю. Процедура контролю включає погодження мети людиною, роботу СШІ, фахову перевірку змісту разом з учнем та рішення — прийняти, змінити, відхилити або зупинити систему. Право VETO є дієвим лише тоді, коли для дитини відпрацьовано простий сигнал зупинки, а в педагога є повноваження змінити сценарій і надати реальну доступну альтернативу.

Принцип 6. Розвивальна підтримка та розмежування підказок і засобів доступності

Розвивальна підтримка передбачає дозовану підказку (мінімальну допомогу, достатню для наступної дії), активне опрацювання учнем, поступове згортання допомоги в міру засвоєння навички та перенесення (трансфер) сформованої навички в нову ситуацію. Принципово важливим для спеціальної освіти є розмежування тимчасової навчальної підказки та постійного засобу доступності.

Таблиця 3. Розмежування навчальної підказки та засобу доступності

Ознака	Навчальна підказка	Засіб доступності
Призначення	Допомагає опанувати цільову навчальну дію	Дає змогу отримувати інформацію та брати участь
Приклад	Підказка наступного кроку, зразок або чернетка формулювання	Комунікатор (AAC), субтитри, керування поглядом, озвучування тексту

Зміна в часі	Поступово скорочується в міру формування вміння	Може залишатися постійно відповідно до потреб учня
Оцінювання	Фіксується рівень наданої допомоги; підказка змінює інтерпретацію самостійності	Зберігається доступ, узгоджений із метою оцінювання; необґрунтоване вилучення необхідного засобу може спотворювати інтерпретацію результату

Наприклад, якщо перевіряється розуміння тексту, озвучування (TTS) виступає засобом доступності; проте якщо вимірюється саме навичка декодування письмових слів, озвучування змінює вимірюваний конструкт.

Принцип 7. Верифікація та калібрована довіра

Оскільки генеративні моделі схильні до «галюцинацій» (вигадування фактів чи джерел) і створення недоречних адаптацій, переконливий стиль відповіді не є ознакою достовірності. Педагог зобов’язаний до подання матеріалу дитині перевіряти точність фактів, відповідність навчальній меті та належний рівень складності, формуючи калібровану довіру до інструмента.

Принцип 8. Захист даних і безпека

Обсяг оброблюваних даних має бути мінімізованим відповідно до педагогічної мети: для генерації чернетки адаптованого завдання достатньо функціонального опису освітньої потреби без передавання імені, медичних висновків, відеозаписів або особових справ дитини до загальнодоступних сервісів. Необхідними є зрозуміле для сім’ї пояснення порядку оброблення даних, контроль доступу та чіткий порядок реагування на інциденти.

Принцип 9. Жива взаємодія та зрозуміла роль СШІ

Дитина має знати у доступній формі, що вона взаємодіє з комп’ютерною програмою, яка працює за обчислювальними правилами і може помилятися. Сценарій підтримки повинен вести до взаємодії з однолітками та участі в людській спільноті, а не ізолювати учня в діалозі з ботом. Приховане емоційне

профілювання за мімікою чи голосом є неприпустимим для висновків про внутрішній стан дитини. До розгляду складних ситуацій слід залучати фахівця.

Принцип 10. Доказовість і підзвітність

Кожне впровадження вимагає «паспорта застосування», який фіксує перевірену версію продукту, очікуваний освітній показник, умови використання (мову, спосіб доступу) та розподіл відповідальності між керівництвом закладу, командою супроводу і фахівцями із захисту даних.

5. Практичні сценарії застосування та управління ризиками

Аналіз прикладних рішень демонструє необхідність чіткого розмежування технічних функцій інструмента та педагогічної дії команди:

- **Читання і розуміння тексту (TTS):** учень опрацьовує текст із аудіосупроводом і керуванням темпом, після чого пояснює зміст доступним способом, а педагог оцінює розуміння окремо від техніки декодування.
- **Доступ до візуальної та усної інформації (Seeing AI, Live Transcribe):** інструменти озвучують розпізнаний друкований текст, створюють аудіоописи зображень або транскрибують усне мовлення в текст, проте команда має попередньо перевіряти точність розпізнавання української мови, специфічних термінів, чисел та акустичних умов класу.
- **AAC і альтернативний моторний доступ (Proloquo2Go, TD Pilot, Project Gameface):** забезпечують символьну комунікацію, керування поглядом чи рухами голови й мімікою; педагогічна команда контролює точність вибору, відсутність хибних спрацьовувань, рівень втоми та підтвердження того, що повідомлення дійсно належить учневі.
- **Генеративна підтримка педагога та навчальні сценарії:** використання СШІ для розроблення чернеток цілей ІПР або тренувальних діалогів (наприклад, навчання учня просити про допомогу в груповій роботі) вимагає обов’язкової фахової верифікації до початку практики та подальшого спостереження за перенесенням навички у живе спілкування з однолітками.

Для запобігання негативним наслідкам команда супроводу застосовує протокол реагування на ризики:

- **Помилковий зміст:** перевірка матеріалу педагогом до показу учневі та фіксація виду й наслідків помилки.
- **Надмірна допомога:** коригування дози підказок і фіксація рівня самостійності навчальної дії.
- **Витік даних:** негайне зупинення передавання інформації, реагування за протоколом та облік обсягу даних і вжитих заходів.
- **Втома або відмова дитини:** припинення сценарію, надання доступної альтернативи й документування сигналів учня та контексту ситуації.

Висновки

1. Спеціальна освіта в епоху штучного інтелекту потребує переходу від технологічно центрованої автоматизації до людиноцентрованої соціотехнічної моделі Human-in-the-Loop, у якій педагогічна мета визначає вибір технології та критерії результату.

2. Запропонована система десяти принципів забезпечує збереження агентності, голосу й вибору дитини, поєднуючи універсальний дизайн навчання (UDL), індивідуальну програму розвитку (IPP) та багаторівневу підтримку (MTSS) під значущим контролем фахової команди.

3. Методологічно необхідним є розмежування генеративних і аналітичних СШІ та допоміжних технологій, а також відокремлення тимчасових навчальних підказок, які поступово згортаються, від постійних засобів доступності, необґрунтоване вилучення таких засобів може обмежувати навчальну активність учня і спотворювати інтерпретацію результатів оцінювання.

4. Реальна освітня користь застосування СШІ має підтверджуватися не якістю згенерованої чернетки, а спостережуваним поліпшенням доступності, розширенням участі, підвищенням результатів навчання, посиленням агентності та перенесенням навичок у живу людську взаємодію.

Основні скорочення: СШІ — системи штучного інтелекту; ООП – особливі освітні потреби, UDL — універсальний дизайн навчання; ІПР — індивідуальна програма розвитку; MTSS — багаторівнева система підтримки (Multi-Tiered System of Supports); TTS — перетворення тексту на мовлення; AAC — альтернативна й додаткова комунікація; HITL — Human-in-the-Loop (залучення людини до контролю роботи системи).

Шевченко Володимир Миколайович
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Київ, Україна

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА ІНКЛЮЗІЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН: ВІД ПАРАЛЕЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ДО ЄДИНОГО ПРОСТОРУ ПІДТРИМКИ

Сучасний етап розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні характеризується одночасною трансформацією спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Ці зміни зумовлені переосмисленням підходів до визначення освітніх потреб, посиленням орієнтації на індивідуальну траєкторію дитини, цифровізацією, розвитком асистивних технологій, міждисциплінарної взаємодії та необхідністю забезпечувати безперервність освіти в умовах кризових викликів. Сучасні дослідження засвідчують системний характер модернізації спеціальної освіти та інклюзивного навчання й необхідність поєднання доступності, персоналізації, технологічних рішень і професійної підтримки [1; 2]. За таких умов ключовим завданням стає не протиставлення двох освітніх моделей, а формування механізмів їх взаємодії в інтересах конкретної дитини.

Важливо розглядати «єдиний простір підтримки» як організаційно та функціонально узгоджену систему освітніх, психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових, реабілітаційних і соціальних ресурсів, доступ до яких визначається індивідуальними потребами дитини, а не належністю до певного типу закладу. Його принциповими характеристиками є дитиноцентризм, наступність, міждисциплінарність, варіативність освітніх маршрутів, ресурсне партнерство установ і родини та можливість гнучкого залучення спеціальної допомоги. Таке розуміння кореспондує з науковими підходами до моделювання інклюзивного освітнього середовища, у яких акцентовано на системній організації підтримки та індивідуалізації освітнього процесу [3].

Першим компонентом є індивідуальна освітня траєкторія. У центрі прийняття рішень має перебувати не тип закладу, а актуальні потреби, сильні сторони, можливості та динаміка розвитку дитини. Це передбачає гнучке поєднання ресурсів закладів дошкільної, загальної середньої та спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, установ охорони здоров'я і соціального захисту, громадських організацій та родини. Важливо, щоб зміна освітнього середовища або етапу навчання не призводила до втрати напрацьованих результатів, а інформація про ефективні стратегії навчання, адаптації, модифікації та засоби комунікації забезпечувала наступність супроводу.

Другим компонентом є ресурсна взаємодія спеціальної освіти та закладів, які здійснюють інклюзивного навчання. Спеціальна освіта накопичила унікальний кадровий, науково-методичний і технологічний потенціал роботи з дітьми з різними категоріями освітніх труднощів. Тому її трансформацію доцільно пов'язувати не зі звуженням спеціальної допомоги, а з розширенням способів використання цього ресурсу. Спеціальні заклади та фахівці спеціальної педагогіки можуть виконувати функції ресурсних осередків: надавати методичну підтримку педагогам інклюзивних класів і груп, консультувати родини, проводити корекційно-розвиткову роботу, апробувати спеціальні технології, сприяти професійному розвитку фахівців. Дослідження ресурсного

забезпечення інклюзії також підкреслюють взаємодоповнювальну роль мережі інклюзивно-ресурсних центрів і спеціальних закладів освіти [4].

Третім компонентом є раннє виявлення потреб і безперервність підтримки. Освітня система має реагувати не лише після виникнення стійких труднощів у навчанні, а якомога раніше, коли підтримка може запобігти їх поглибленню. Раннє виявлення особливостей розвитку, своєчасна допомога дитині та родині, наступність між раннім втручанням, дошкільною і шкільною освітою створюють підґрунтя для послідовної індивідуальної траєкторії. У такій логіці оцінювання потреб є не разовою процедурою, а складовою циклу «виявлення потреб – планування підтримки – реалізація – моніторинг результатів – коригування освітнього маршруту».

Четвертим компонентом є технологічна доступність. Цифровізація розширює можливості індивідуалізації, дистанційної взаємодії та доступу до навчального контенту, однак сама наявність цифрового інструменту не гарантує інклюзивності. Необхідно поєднувати цифрові рішення з універсальним дизайном, адаптаціями, спеціальними методиками та асистивними технологіями. Дослідження безбар’єрного освітнього простору вказують на взаємозалежність фізичної, інформаційної, цифрової та педагогічної доступності [2]. Для дітей з порушеннями слуху це, зокрема, означає комплексне використання слухових апаратів та імплантованих слухових систем, засобів покращення акустичної доступності, візуальної підтримки, субтитрування й доступних способів комунікації у поєднанні з педагогічним та реабілітаційним супроводом.

П’ятим компонентом є професійна готовність команди супроводу. Трансформація системи потребує фахівця, здатного не лише працювати в межах власної професійної функції, а й взаємодіяти з іншими учасниками команди, визначати освітні бар’єри, добирати адаптації й модифікації, застосовувати цифрові та асистивні засоби, оцінювати результативність підтримки. Особливої ваги набуває міжвідомча взаємодія, оскільки освітні потреби дитини можуть бути пов’язані з реабілітаційними, медичними, соціальними та комунікативними

потребами. Практика співпраці фахівців ІРЦ з представниками інших сфер підтверджує значення такого міждисциплінарного підходу [4].

Шостим компонентом є партнерство з родиною. Батьки мають виступати не пасивними отримувачами рекомендацій, а учасниками визначення цілей і оцінювання результатів підтримки. Це потребує зрозумілої професійної комунікації, погодження пріоритетів, навчання батьків способів підтримки розвитку дитини та забезпечення наступності між домашнім і освітнім середовищами. У кризових умовах значення такого партнерства зростає, оскільки сталість освітнього маршруту нерідко залежить від здатності різних учасників швидко узгоджувати дії та підтримувати дитину за зміни місця проживання або форми навчання [5].

Таким чином, модель єдиного простору підтримки може бути представлена як взаємодія шести взаємопов'язаних компонентів: 1) індивідуальна освітня траєкторія; 2) ресурсна взаємодія спеціальної освіти та закладів, які здійснюють інклюзивне навчання; 3) раннє виявлення і безперервність підтримки; 4) технологічна доступність; 5) професійна та міждисциплінарна взаємодія; 6) партнерство з родиною. Системоутворювальним принципом цієї моделі є перенесення акценту з місця отримання допомоги на її доступність, якість, своєчасність і відповідність потребам дитини.

Перспектива розвитку спеціальної освіти та інклюзії полягає не у формуванні двох паралельних систем, а в їх функціональному зближенні за збереження спеціалізованої професійної експертизи. У такій системі спеціальна освіта виконує не лише освітню, а й ресурсно-методичну функцію, а інклюзивне навчання забезпечує участь дитини у спільному освітньому просторі, водночас міжвідомча мережа підтримки створює умови для безперервності індивідуальної траєкторії. Саме поєднання цих ресурсів дає змогу розглядати трансформаційні зміни не як механічну реорганізацію мережі закладів, а як перехід до гнучкої системи підтримки, орієнтованої на розвиток, участь і освітні можливості кожної дитини [1; 3].

Список використаних джерел

1. Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Від бар'єрів до можливостей: сучасні інновації у сфері спеціальної освіти в Україні. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 4 (120). С. 92–111. DOI: 10.33189/ectu.v120i4.290.
2. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 2 (25). С. 203–219. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.
3. Ярмола Н. А. Про результати фундаментального дослідження «Науково-теоретичні основи моделювання інклюзивного освітнього середовища», що виконується в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–8. DOI: 10.37472/v.naes.2023.5211.
4. Литовченко С. В. Важливі аспекти у контексті співпраці лікарів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації : матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. Ч. 2. С. 43–48.
5. Організація інклюзивного навчання в умовах кризових викликів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. А. Ярмоли. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024.

Шевченко Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України

Київ, Україна

ПСИХОСОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ: СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі здатність дитини та її найближчого оточення адаптуватися до екстремальних стресових факторів, долаючи страхи для дітей з особливими потребами, зокрема з порушеннями слуху війна є подвійним викликом. Окрім загальних загроз, вони стикаються з порушенням звичного режиму, втратою доступу до спеціалізованих послуг. Звісно ефективна система підтримки в таких умовах має бути комплексною, гнучкою та постійною. Надання батькам дітей з особливими освітніми потребами психологічної

допомоги під час війни та створення середовища, що сприяє здоровому розвитку та благополуччю їх дітей це найважливіші проблеми психологічного стану та психічного здоров'я під час військових дій, Проблеми сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами є однією з найуразливіших категорій і потребують психологічної підтримки. Головне завдання психолога допомогти батькам дітей з особливими освітніми потребами під час війни щодо подолання та усунення різних видів страхів, упорядковано комплекс психологічних занять, що забезпечить розвиток емоційної стабільності та відновить власні можливості дітей.

Серед основних рівнів **системи підтримки** є **сім'я, заклади освіти (ІРЦ)**. Первинною опорою є сім'я головним проти стресовим заспокійливим для дитини. Адже дитина спостерігає за реакцією батьків і с**табілізація емоційного стану батьків має бути помірно спокійною.** Дитина з порушенням слуху гостро реагує на тривогу дорослих. Психологічна допомога батькам — це перший крок до захисту дитини. У батьків має бути максимальне відтворення щоденних ритуалів (сон, їжа, ігри) навіть в укритті, що створює відчуття безпеки та передбачуваності. Постійна розмова з дитиною про спокій, атобто адаптована **комунікація:** пояснення подій мовою, зрозумілою дитині.

У свою чергу діяльність ІРЦ (Інклюзивно-ресурсних центрів): це проведення комплексної оцінки, коригувально-розвиткових занять в онлайн чи офлайн форматах, консультації для батьків; постійна **адаптація освітнього процесу:** зменшення навчального навантаження, чергування активностей, використання технік заземлення та релаксації під час уроків.

Вчитель, асистент вчителя, практичний психолог та спеціальні педагоги (логопед, дефектолог) спільно коригують Індивідуальну програму розвитку (ІПР) з урахуванням воєнного стану.

Важливо нагадати про практичні інструменти розвитку стійкості у дітей з особливими потребами, а саме: м'які іграшки-антистреси, які допоможуть дитині повернути контроль над тілом. Крім того, існують **техніки**

саморегуляції: прості дихальні вправи (наприклад, дихання "по квадрату", здування уявної кульки) та фізичне заземлення (відчути стопами підлогу, обійняти себе); а**рт-терапія та ігрова терапія:** проживання страхів та емоцій через малювання, ліплення з глини чи пластиліну, пісочну терапію та терапевтичні ігри без жорстких правил.

Педагоги мають розуміти, що рівень обробки інформації та швидкість реакцій дітей з особливими освітніми потребами можуть бути іншими, зокрема через наявні них освітні труднощі. Такі діти з можуть не розуміти, зокрема не чути чи не почути значення подій, які відбуваються, важко сприймати інформацію про обставини, в яких перебувають, особливо якщо ці обставини швидко змінюються. Проте діти з особливими потребами завжди відчувають і реагують на емоційну складову ситуації. Тому **важливими є поради педагогічним працівникам у роботі з дітьми з ООП:**

- систематично і усвідомлено проводити тренування для дитини (із встановленням причинно-наслідкових зв'язків): як діяти під час надзвичайної ситуації, пояснювати: *чому це відбувається; чому важливо готуватися; як важливо себе поводити; чому варто не боятися, а робити те, чого вже навчилися під час тренувань;*
- говорити з дитиною про її страхи і переживання: *«Боятися в такій ситуації це нормально», «Я з тобою, поряд», «Я завжди тобі допоможу»;*
- розуміти, що коли дитина з ООП проявляє складну поведінку, – це сигнал дорослому, що вона потребує уваги, піклування та розуміння;
- проводити на уроках психологічні активності, ігри. Гра захищає дитину від складної для розуміння дійсності та водночас дає простір для проживання і опанування реальності.

Навчаючи дітей з ООП, педагогам важливо забезпечити для дітей:

- *диференціацію* – врахування можливостей і сильних сторін дитини;
- *індивідуальний підхід* – врахування індивідуальних особливостей дитини та наявність певного типу освітніх труднощів;

• *гнучкість* – навчання дитини у зручному темпі з урахуванням адаптацій / модифікацій освітнього процесу.

Педагогам варто звертати увагу на прояви певних ознак і симптомів, які можуть виникати у дітей після кризових подій, **наприклад:**

• безсилля і пасивність, відсутність звичайних емоційних реакцій;

• підвищена збудливість і незібраність, розфокусованість;

• неуважність; наявність нічних кошмарів і інших порушень сну;

• злість, страх розлуки й «чіпляння» за близьку людину;

• регресивні симптоми (наприклад, нічний енурез, втрата дару мови, рухових навичок).

Якщо ці симптоми чи стани часто повторюються і турбують батьків чи педагогів, обов'язково провести комплексне психолого-педагогічне оцінювання розвитку дитини для визначення причин цих симптомів та надання допомоги [3].

У системі шкільної освіти України в роки незалежності утвердилася як ключовий соціокультурний механізм формування національної ідентичності, громадянської свідомості та ціннісно-світоглядних орієнтацій учнів [2]. Отже, формування громадянської компетентності учнів є носієм цінностей, що формує їх сьогодення [1]. Та, нажаль, війна принесла випробування у наше життя. І, наш вибір сьогодення – вистояти, перемогти й відродитися! Але для цього нам потрібна психологічна стійкість та індивідуальна й колективна підтримка. І саме це те вміння, що дозволить пройти крізь усі випробування, залишаючись людьми світла, правди й любові, зберігаючи, відновлюючи та плекаючи при цьому наше психічне здоров'я, особистісну цілісність. Тому стійкість і спокій дітей з особливими потребами потребує підтримки від батьків, своєї родини, навчального центру та оточуючих дитини. Корисні поради, як опанувати себе в критичних умовах, як допомогти близьким та підтримувати здоровий психічний стан в критичних умовах, використовувати самопідтримку; рекомендації щодо планування психологічної допомоги батькам, орієнтовна тематика роботи з ними, спрямована на допомогу як самим дорослим, так і їхній

позиції вихователя у стосунках із власною дитиною мають бути розроблені рекомендації для батьків дітей з особливими освітніми потребами, психологічні вправи, які допоможуть перейти зі стану стресу в стан адаптації, умови швидкого адаптування до стресу. Різні техніки, що використовуються для зняття напруги, пригніченого стану, вміння створити для себе максимально безпечний простір. В результаті впровадження заходів зменшення рівня тривожності, нервового напруження, страхів у дітей з особливими освітніми потребами, розвиток емоційної стабільності, вміння адекватно виражати свої емоції та почуття. Таким чином, нині пошук дієвих механізмів соціальної підтримки та соціального захисту дітей з особливими потребами в умовах війни є основною метою здійснення з питань захисту прав та надання соціальної допомоги дітям з особливими потребами. Надання соціальних послуг дітям з особливими потребами та сім'ям, що ними опікуються, соціального захисту, соціальних послуг, що можуть використовувати опікуни та піклувальники, а також надавачі соціальних послуг, які працюють з дітьми з особливими потребами та їхнім оточенням в умовах війни. Також організації соціальної підтримки, що надають міжнародні організації сім'ям з дітьми з особливими потребами за часів війни; піклування над дітьми з особливими потребами, сприяння розвитку сімейних форм виховання, розвиток активності батьків вихователів, що сприятиме інклюзії дітей з особливими потребами в соціальне середовище з метою забезпечення їм рівних можливостей та ствердженню національних і загальноєвропейських цінностей як важливого чинника змін в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України.

Список використаних джерел

1. Soichuk, R., Khrypun, D., Sydoruk, I., Serheieva, V., Shevchenko, V., & Shevchenko, S. (2022). Problems of Organization of Education of Children with Special Educational Needs in the Conditions of Contemporary Primary School (in the Context of Neuropedagogy). *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(4), 383-397. https://doi.org/10.18662/brain/13.4/394

2. Shelever, O., Ribtsun, Y., Shevchenko, V., Shevchenko, S., Soichuk, R., & Kuzava, I. (2025). The evolution of neuroinclusion: historical and semantic

perspectives in European education. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 17(2), 818-833. https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/1006

3. Як вчителям підтримати дитину з особливими освітніми потребами у новому навчальному році. 20 вересня 2023. https://confidence.net.ua/useful/yak-vchytelyam-pidtrymaty-dytynu-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-novomu-navchalnomu-roczi/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=23044301005&utm_content=&utm_term=&gad_source=1&gad_campaignid=23044303177&gbraid=0AAAAA9w-zeV56xG2m7nVCVIV31HOg6hbh&gclid=EAIaIQobChMIsLiDveS7lwMVdgqiAx3MszG2EAAYASAAEgJnOPD_BwE

Шевченко Юлія Василівна,

доктор філософії (PhD) у галузі психології,

Херсонський державний університет

Херсон, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ, КРИЗИ ТА ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

Повномасштабна війна в Україні змінила не лише запит суспільства на психологічну допомогу, а й самі вимоги до професійної підготовки психолога. Майбутній фахівець навчається і входить у професію в умовах тривалого стресу, масового досвіду втрат, вимушеного переміщення, роз'єднання родин, невизначеності та постійної загрози. Водночас він має бути готовим працювати з людьми, для яких кризові й травматичні події є не завершеним епізодом минулого, а частиною актуального життєвого контексту. Тому традиційної моделі підготовки, у якій проблематика кризи й травми представлена окремою дисципліною або кількома тематичними модулями, недостатньо. Потрібна наскрізна інтеграція травма-інформованого, компетентнісного та практико-орієнтованого підходів у зміст освітньої програми.

Науковим підґрунтям такого оновлення можуть слугувати сучасні рекомендації Американської психологічної асоціації щодо компетентностей у

сфері психологічної травми. Оновлена модель, схвалена APA у 2025 р., виходить із розуміння компетентності як єдності знань, умінь і професійних ставлень та охоплює травма-інформоване наукове знання, психологічне оцінювання, втручання, професіоналізм, реляційні й системні компетентності, а також наскрізні складники, зокрема культурну чутливість, урахування вікових особливостей, саморефлексію та турботу фахівця про власне професійне функціонування [1]. Для українських ЗВО цінність цього підходу полягає не в механічному перенесенні американської моделі, а в самій логіці: підготовка до роботи з наслідками травми має бути вимірюваним результатом навчання, а не факультативним доповненням до загальної психологічної освіти.

Досвід Ізраїлю після подій 7 жовтня 2023 р. демонструє іншу важливу закономірність. У дослідженні 264 фахівців сфери психічного здоров'я було встановлено, що навіть за наявності базових знань про посттравматичні розлади професіонали відчувають дефіцит підготовки щодо персоналізації допомоги, вибору втручання, прогнозування перебігу стану та систематичного моніторингу результатів; попереднє навчання у сфері травми було пов'язане з вищою суб'єктивною обізнаністю у більшості досліджених доменів [2]. Для української системи підготовки психологів це означає необхідність переходу від моделі «знати про травму» до моделі «уміти професійно діяти в ситуації травми», зберігаючи межі компетентності, використовуючи доказові підходи та оцінюючи результативність допомоги.

Показовим є і досвід Боснії і Герцеговини після війни 1992–1995 рр. Міжнародна співпраця фахівців Боснії і Герцеговини та Хорватії передбачала тривале поетапне навчання спеціалістів у сфері групової психотерапії, практичну роботу під супервізією та поступове формування власного кадрового потенціалу, здатного надалі навчати нові покоління фахівців [3]. Цей досвід важливий для України щонайменше у двох аспектах: короткотривалі тренінги не можуть замінити системної професійної підготовки, а стійкість національної системи

психологічної допомоги потребує не лише запозичення міжнародних практик, а й розвитку власної мережі викладачів, супервізорів і практиків.

В українських реаліях окремі елементи такої трансформації вже реалізуються. Показовим є міжнародний проєкт Erasmus+ BURN «Boosting University Psychological Resilience and Wellbeing in (Post-)War Ukrainian Nation», що об'єднує університети України, Естонії, Німеччини та Латвії. Серед його завдань – професіоналізація кризової психології в університетах шляхом упровадження нових курсів, удосконалення університетських психологічних служб та створення центрів психологічної стійкості й благополуччя; цільовими групами є, зокрема, студенти-психологи та працівники психологічних служб ЗВО [4]. Важливо, що цей досвід формується безпосередньо в українських університетах, у тому числі в Херсонському державному університеті, а отже, поєднує міжнародні підходи з реальними потребами системи вищої освіти під час війни.

Узагальнення міжнародного досвіду та українських потреб дає підстави запропонувати шість взаємопов'язаних орієнтирів підготовки майбутнього психолога в умовах війни, кризи та хронічного стресу. Перший – фундаментальна травма-інформована грамотність: розуміння реакцій на гострий і тривалий стрес, травматичні події, втрату, вимушене переміщення, моральні дилеми, а також факторів ризику й захисту. При цьому здобувач має навчитися уникати надмірної патологізації нормальних реакцій людини на ненормальні обставини та розрізняти ситуації, у яких потрібна психологічна підтримка, спеціалізоване психологічне втручання або перенаправлення до інших фахівців.

Другий орієнтир – компетентність кризової психологічної допомоги. Її формування доцільно здійснювати не лише через лекційні курси, а через аналіз кейсів, симуляційні вправи, структуровані рольові ситуації, навчання алгоритмів первинної оцінки потреб, планування допомоги, міжпрофесійної комунікації та подальшого супроводу. Здобувач повинен розуміти межі застосування конкретних методів, принципи доказовості та етичні обмеження роботи з

людьми, які пережили травматичні події. Особливо важливо відокремлювати базову психосоціальну підтримку, яку можуть надавати фахівці різних професій, від спеціалізованої психологічної та психотерапевтичної допомоги, що потребує відповідної кваліфікації.

Третій орієнтир – практична підготовка під супервізією. Міжнародний досвід показує, що компетентність у роботі з травмою не формується лише засвоєнням теоретичного матеріалу [1; 3]. Для ЗВО це актуалізує розвиток навчальних лабораторій і психологічних центрів, партнерств із закладами охорони здоров'я, освіти, соціального захисту та громадськими організаціями. Практика має бути поступовою: від спостереження та моделювання професійних ситуацій – до виконання окремих завдань під керівництвом фахівця. Супервізія при цьому виконує не лише контрольну, а й освітню та захисну функцію.

Четвертий орієнтир – професійна стійкість і профілактика вторинного травматичного стресу. В умовах війни здобувач психологічної освіти сам перебуває в тому самому кризовому соціальному середовищі, що й майбутні клієнти. Тому саморегуляція, розпізнавання власних реакцій, професійні межі, звернення по супервізійну й колегіальну підтримку мають розглядатися як складники професійної компетентності, а не як приватна справа фахівця. Це відповідає сучасній моделі травма-компетентностей APA, у якій самосвідомість і професійне піклування про себе належать до наскрізних компетентностей [1].

П'ятий орієнтир – міжвідомча та командна взаємодія. Реальні наслідки війни не вкладаються в межі однієї професії: людина може одночасно потребувати психологічної, медичної, соціальної, освітньої, реабілітаційної та правової підтримки. Тому майбутній психолог має опановувати навички роботи в мультидисциплінарній команді, маршрутизації, професійної комунікації та координації допомоги. В українських умовах розвиток такої взаємодії має поєднувати університетську підготовку з практикою психологічних служб і центрів стійкості, що вже апробується в межах міжнародної університетської співпраці [4].

Шостий орієнтир – цифрова компетентність. Для України дистанційна психологічна допомога стала не лише технологічною альтернативою, а часто необхідною умовою доступу до підтримки для переміщених осіб, мешканців віддалених територій та учасників освітнього процесу, які навчаються або працюють дистанційно. Підготовка психолога має охоплювати етику онлайн-взаємодії, конфіденційність і захист даних, організацію безпечного цифрового контакту, оцінювання придатності дистанційного формату для конкретного випадку, а також уміння працювати з цифровими ресурсами без підміни ними професійного психологічного судження.

Отже, в умовах війни професійна підготовка психологів у ЗВО потребує системного оновлення, що поєднує розуміння травми і стресу, практичну підготовку під супервізією, міждисциплінарну взаємодію та безперервний професійний розвиток. Такий підхід, адаптований до українських реалій, сприятиме підготовці психологів, здатних етично, доказово й професійно працювати в умовах тривалої суспільної кризи.

Список використаних джерел

1. Cook J. M., Newman E., New Haven Trauma Competency Group. Revised trauma competencies for education and training: consensus updates and highlights. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2025. Advance online publication. DOI: 10.1037/tra0002069.

2. Keynan O., Elberg D., Mendlovic S. et al. Beyond trauma: knowledge and training gaps among mental health professionals in the aftermath of October 7th 2023. Israel Journal of Health Policy Research. 2025. Vol. 14. Article 70. DOI: 10.1186/s13584-025-00734-z.

3. Hasanović M., Pajević I., Avdibegović E. et al. Group analysis training for Bosnia-Herzegovina mental health professionals in the aftermath of the 1992–1995 war. Acta Medica Academica. 2012. Vol. 41, No. 2. P. 226–227. DOI: 10.5644/ama2006-124.58.

4. Boosting University Psychological Resilience and Wellbeing in (Post-)War Ukrainian Nation (BURN): Erasmus+ project. 2024–2026. URL: https://burn.kdpu.edu.ua/.

Шумілова Наталія Миколаївна,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

З цифровою трансформацією освіти підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності це положення набуває сьогодні, в умовах розширення інклюзивної освіти та поширення дистанційної й змішаної форм навчання. Фахівцю спеціальної освіти потрібні цифрові інструменти не лише для організації навчання, а й для корекції, компенсації порушених функцій, індивідуалізації освітньої траєкторії та ін. Тому, в процесі підготовки та перепідготовки важливо системно сформувати цифрову компетентність фахівців спеціальної освіти.

В цьому контексті вважаємо за потрібне визначити та охарактеризувати структурні елементи моделі формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців спеціальної освіти засобами діджитал-технологій.

Розроблена структура модель сформована за системно-логічним принципом: мета → зміст → технології → організація → результат**.** Кожен наступний блок логічно випливає з попереднього й водночас перевіряється через нього. Мета визначає, що саме потрібно сформувати. Зміст відповідає на питання, чого навчати. Технологічний блок показує, як це робити. Організаційний – визначає, у якій послідовності та, за яких умов відбувається процес формування інформаційно-цифрової компетентності. Результативний – дає змогу встановити, чи досягнуто мети. Такий ланцюг забезпечує цілісність структури моделі та замкненість циклу: результати діагностики стають підставою для корекції цілей та змісту.

Методологічною основою моделі слугує: системний, компетентнісний, діяльнісний та інклюзивний (корекційно-орієнтований) підходи.

Структура елементів моделі складається з п’яти взаємопов’язаних блоків:

1. Цільовий блок спрямований на формування готовності фахівця спеціальної освіти до ефективного застосування діджитал-технологій у корекційно-розвитковому процесі. До завдань цільового блоку входить: підвищення мотивації до цифрового розвитку; формування знань про цифрові та асистивні засоби навчання, корекції та розвитку дітей з особливими освітніми потребами; розвиток практичних вмінь фахівців спеціальної освіти щодо їх добору та адаптації; формування рефлексивних навичок.

2. Змістовий блок, орієнтирами змісту якого слугують європейські рамки DigComp 2.2 і DigCompEdu [2; 3], рамка ЮНЕСКО щодо ІКТ-компетентностей учителів [4] та Концепція розвитку цифрових компетентностей в Україні [1], охоплює такі модулі:

– цифрова грамотність і робота з інформацією: пошук, критичне оцінювання, зберігання даних;

– цифрова комунікація та співпраця з батьками, командою психолого-педагогічного супроводу, колегами;

– створення та адаптація цифрового контенту: інтерактивні вправи, візуальні розклади, соціальні історії, мультимедійні дидактичні матеріали;

– асистивні технології та альтернативна комунікація: екранні диктори, синтез і розпізнавання мовлення, комунікативні додатки, пристрої для керування комп’ютером;

– цифрова безпека, етика та захист персональних даних дітей;

– цифрове оцінювання, моніторинг динаміки розвитку, ведення індивідуальної програми розвитку;

– інноваційні технології: VR/AR, геймифікація, елементи штучного інтелекту.

3. Технологічний блок об'єднує методи, форми й засоби формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців спеціальної освіти:

- *методи*: проєктний, кейс-метод, тренінгові вправи, майстер-класи, навчання через практику, рефлексивні практики;
- *форми*: змішане навчання, вебінари, практикуми, профільні онлайн-курси, віртуальні професійні спільноти, наставництво;
- *засоби*: LMS (Moodle, Google Classroom), хмарні сервіси, інтерактивні платформи (Wordwall, LearningApps, Genially, Canva), симулятори, застосунки для корекції мовлення, слуху, зору, моторики та мислення.

4. Організаційно-педагогічний блок передбачає, на основі вхідного рівня інформаційно-цифрової компетентності фахівця спеціальної освіти, реалізацію формувального процесу та охоплює чотири взаємопов'язані етапи:

– *діагностико-мотиваційний*: визначення вихідного рівня, аналіз потреб, постановка індивідуальних цілей;

– *інформаційно-навчальний*: опанування теоретичних основ і базових цифрових інструментів;

– *практико-діяльнісний*: створення цифрових продуктів, апробація в роботі з дітьми, педагогічне моделювання;

– *рефлексивно-оцінювальний*: аналіз результатів, портфоліо, корекція індивідуальної траєкторії.

Для успішної реалізації формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців спеціальної освіти та її ефективного застосування у професійній діяльності необхідно створити відповідні педагогічні умови: доступне цифрове середовище закладу освіти, наставництво та взаємодія професійних спільнот, поєднання теорії з практикою корекційно-розвиткової роботи з дітьми, дотримання етичних норм і захисту персональних даних при використанні діджитал-технологій тощо.

5. Результативний блок містить критерії, показники та рівні сформованості цифрової компетентності фахівця спеціальної освіти.

Сформованість інформаційно-цифрової компетентності фахівця спеціальної освіти вимірюється чотирма взаємопов'язаними компонентами: *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення фахівцем цифрових технологій як ресурсу корекційно-розвиткового процесу, інтерес до інновацій, готовність до змін; *когнітивно-змістовий* – знання про цифрові та асистивні засоби, нормативну базу, принципи цифрової безпеки й універсального дизайну; *діяльнісно-операційний* – уміння добирати, адаптувати й створювати цифрові матеріали, інтегрувати їх у корекційно-розвиткові заняття, працювати з даними; *рефлексивно-оцінювальний* – самоаналіз цифрової практики, оцінювання ефективності технологій, планування власного розвитку.

Виокремлено чотири рівні сформованості інформаційно-цифрової компетентності фахівця спеціальної освіти: *початковий* (використання базових засобів за зразком), *базовий* (системне застосування готових ресурсів), *прогресивний* (самостійна адаптація та створення власних матеріалів), *творчий* (авторські цифрові рішення, наставництво). Діагностика охоплює анкетування, самооцінювання за DigCompEdu, експертне оцінювання цифрових продуктів, спостереження та аналіз портфоліо.

Отже, схарактризована структура та елементи моделі дають змогу розглядати процес формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців спеціальної освіти засобами діджитал-технологій як керований і замкнений, у якому результати діагностики безпосередньо впливають на подальше коригування цілей, змісту та технологій. Специфіка корекційно-розвиткової діяльності фахівця спеціальної освіти закладена в самій логіці моделі: вона визначає добір змісту, засобів і критеріїв оцінювання, тому модель не зводиться до універсального переліку цифрових умінь фахівця. Узгодженість із європейськими та вітчизняними рамками цифрових компетентностей створює підстави для її співвіднесення з іншими програмами професійного розвитку.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення діагностичного інструментарію та експериментальну перевірку ефективності

моделі для фахівців, які працюють і галузі спеціальної та інклюзивної освіти, використовуючи інформаційно-цифрові технології.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p

2. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

3. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

4. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris: UNESCO, 2018. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

Ярмола Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ГІБРИДНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна докорінно змінила умови функціонування української системи освіти. Руйнування закладів, повітряні тривоги, відключення електроенергії, вимушене переміщення родин і перебування частини дітей за кордоном зробили неможливим стале очне навчання для значної кількості здобувачів освіти. На початку 2025/2026 н. р. 88 % із приблизно 3,5 млн школярів навчалися в очному чи змішаному форматах, тоді як близько 400 тис. учнів – дистанційно [7]. Водночас продовжує зростати кількість здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивних класах: у 2024/2025 н. р.

їх налічувалося 47 610 [6]. Саме ця категорія учнів є найбільш вразливою до освітніх розривів, адже для неї перерва в навчанні означає не лише втрату знань, а й переривання корекційно-розвиткової роботи, регрес набутих навичок і соціальну ізоляцію.

За таких умов гібридне (змішане) навчання постає не тимчасовим вимушеним рішенням, а стратегічним інструментом забезпечення безперервності освіти. Його нормативне підґрунтя становлять закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», які передбачають можливість поєднання різних форм здобуття освіти [1; 2], Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти [4] та Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, який визначає рівні підтримки учнів з ООП [3]. Стратегічні орієнтири розвитку інклюзивного навчання, зокрема створення доступного освітнього середовища, задає Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [5].

Мета тез – обґрунтувати потенціал гібридного навчання для забезпечення безперервності освіти здобувачів з ООП в умовах війни, окреслити обмеження цієї моделі та визначити умови її ефективного впровадження.

Гібридне навчання розглядаємо як цілеспрямовану інтеграцію очної та дистанційної (синхронної й асинхронної) взаємодії учасників освітнього процесу в межах єдиної освітньої програми [8; 9]. Принципова відмінність від простого чергування форматів полягає в тому, що кожен компонент виконує власну дидактичну функцію: очна взаємодія забезпечує соціалізацію, практичну діяльність і корекційні заняття, що потребують фізичної присутності; дистанційна – індивідуальний темп, повторення матеріалу, доступ до ресурсів у будь-який час і збереження зв’язку з класом під час вимушених перерв. Для здобувачів з ООП така модель особливо цінна, оскільки дає змогу гнучко поєднувати формати відповідно до стану дитини, безпекової ситуації та рекомендованого рівня підтримки.

Можливості гібридного навчання для здобувачів з ООП. По-перше, гібридна модель забезпечує безперервність освітнього процесу: у разі тривог, відключень електроенергії чи погіршення стану здоров'я дитина не випадає з навчання, а переходить на дистанційний компонент без втрати зв'язку з учителем і однокласниками. По-друге, вона створює умови для індивідуалізації: асинхронні матеріали (відеопояснення, інтерактивні вправи, візуальні опори) дозволяють учневі працювати у власному темпі, повертатися до складних тем, що відповідає принципам універсального дизайну навчання – множинності способів подання інформації, залучення та вираження [10]. По-третє, цифрові інструменти розширюють можливості допоміжних технологій: функції збільшення та озвучення тексту, субтитри, альтернативна комунікація, програми для розвитку мовлення й моторики. По-четверте, гібридний формат дає змогу зберегти частину корекційно-розвиткових занять у дистанційному режимі, а також залучати фахівців, які фізично перебувають в іншому місті. По-п'яте, модель зміцнює партнерство з батьками, які стають активними учасниками освітнього процесу, отримують чіткі інструкції та можуть підтримувати дитину вдома. Нарешті, для внутрішньо переміщених дітей та учнів за кордоном гібридне навчання є способом зберегти належність до освітньої спільноти й українського освітнього простору.

Обмеження та ризики. Водночас гібридне навчання має суттєві обмеження саме для здобувачів з ООП. Насамперед, не всі види підтримки можна перенести в цифровий формат: значна частина корекційної роботи (сенсорна інтеграція, кінезіотерапія, розвиток дрібної моторики, робота з дітьми з порушеннями аутистичного спектра) потребує безпосереднього контакту. Другий ризик – цифрова нерівність: брак пристроїв, нестабільний інтернет, відсутність спеціалізованого обладнання та програм. Третій – зростання навантаження на батьків, які під час дистанційного компонента фактично виконують функції асистента, що не завжди можливо через роботу чи власний стрес. Четвертий – недостатня готовність педагогів та асистентів до адаптації цифрового контенту,

добору доступних інструментів і дистанційного психолого-педагогічного супроводу. П'ятий – ризик соціальної ізоляції та зниження мотивації за тривалого переважання дистанційного компонента. Крім того, учні з певними нозологіями швидко втомлюються від роботи з екраном, що потребує чіткого дозування онлайн-активностей.

Аналіз практики дає змогу визначити низку умов, за яких гібридне навчання стає дієвим інструментом безперервності освіти для здобувачів з ООП.

Організаційні умови: закріплення гібридної моделі в освітній програмі закладу та індивідуальній програмі розвитку учня; визначення командою психолого-педагогічного супроводу, які компоненти підтримки реалізуються очно, а які – дистанційно; наявність заздалегідь розробленого алгоритму переходу між форматами у разі загрози чи надзвичайної ситуації; облаштування укриттів з можливістю продовжувати навчання.

Технологічні умови: використання єдиного цифрового освітнього середовища закладу; забезпечення учнів з ООП пристроями та допоміжними засобами; добір платформ і ресурсів, що відповідають вимогам цифрової доступності; використання державних ресурсів, зокрема «Всеукраїнської школи онлайн», як бази асинхронних матеріалів з подальшою адаптацією.

Педагогічні умови: адаптація та модифікація навчальних матеріалів із застосуванням принципів універсального дизайну; поєднання коротких синхронних сесій з асинхронними завданнями; використання візуальних розкладів і чітких інструкцій; формувальне оцінювання з урахуванням індивідуальної динаміки; дозування екранного часу.

Кадрові та партнерські умови: підвищення цифрової та інклюзивної компетентності вчителів і асистентів; методичний супровід з боку інклюзивно-ресурсних центрів; консультування та навчання батьків; співпраця з громадськими організаціями та донорами для забезпечення технікою й спеціалізованим програмним забезпеченням.

Отже, гібридне навчання в умовах війни є дієвим інструментом забезпечення безперервності освіти здобувачів з особливими освітніми потребами, оскільки поєднує переваги очної взаємодії (соціалізація, корекційна робота, безпосередня підтримка) з гнучкістю дистанційного компонента (індивідуальний темп, доступ до ресурсів, збереження зв'язку під час вимушених перерв). Водночас його ефективність залежить від виконання низки організаційних, технологічних, педагогічних і кадрових умов, а також від чіткого розуміння, що цифровий формат не може повністю замінити безпосередню корекційно-розвиткову роботу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей гібридного навчання для різних категорій здобувачів з ООП та критеріїв оцінювання їх ефективності.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 29.10.2026).

2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 29.10.2026).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957 (в редакції постанови КМУ від 05.02.2026 № 129). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п (дата звернення: 29.10.2026).

4. Деякі питання організації дистанційного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115 (зі змінами, внесеними наказом МОН від 18.07.2025 № 1020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20 (дата звернення: 29.10.2026).

5. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р (дата звернення: 29.10.2026).

6. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України : офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 29.10.2026).

7. МОН: Із вересня 88 % школярів навчатимуться в очному чи змішаному форматах. Українська правда. Життя. 2025. URL: https://life.pravda.com.ua/society/skilki-v-ukrajini-ditey-navchatimutsya-distanciyno-dani-mon-310006/ (дата звернення: 29.10.2026).

8. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
9. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / ed. by C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco : Pfeiffer, 2006. P. 3–21.
10. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org (дата звернення: 29.10.2026).

Ярошинська Наталія Броніславівна,
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради
Березівка, Україна

РАННЄ ВТРУЧАННЯ: СУЧАСНІ МОДЕЛІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ПІДТРИМКИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (ООП)

Формування системи раннього втручання в Україні розпочалося в 1990–2000-х роках після здобуття незалежності, коли було ухвалено перші нормативно-правові акти для захисту прав і потреб дітей з особливими освітніми потребами. Це складний і багатогранний процес, успіх якого забезпечується тісною співпрацею державних структур, громадського сектору та спеціалістів у сферах охорони здоров'я, освіти й соціального захисту[1, с. 190].

Впровадження систем раннього втручання є критично важливим елементом реформ у сферах охорони здоров'я, освіти та соціальних послуг. На сьогодні в Україні відповідні послуги родинам із дітьми надають установи різних відомств і громадські організації, об'єднуючи зусилля задля забезпечення рівних можливостей, соціальної інклюзії та повноцінної підтримки розвитку малечі й їхніх сімей. Головною складовою цього процесу є ранній доступ до медичної діагностики та втручання, що дозволяє дітям із потенційними ризиками чи порушеннями своєчасно отримувати необхідну допомогу в найближчих медичних закладах[2].

Трансформація системи раннього втручання в Україні відзначена двома ключовими векторами: переходом від класичної медичної моделі до інклюзивної науково-педагогічної парадигми та забезпеченням загальної доступності послуг. Замість зосередження виключно на діагностиці й лікуванні, новий підхід акцентує увагу на розвитку, навчанні та соціальній інтеграції дітей із особливими потребами, що дозволяє максимально ефективно використовувати наявні державні ресурси. Водночас масштабування системи покликане подолати такі бар'єри, як geographical віддаленість закладів, брак кваліфікованих кадрів та фінансові обмеження, створюючи рівні й інклюзивні умови для підтримки кожної дитини, яка цього потребує [3, с. 110]. Важливим напрямом розвитку галузі є гармонізація українського законодавства та державних політик із міжнародними нормами. Зокрема, ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю юридично зобов'язує Україну гарантувати якісні, ефективні та безбар'єрні послуги раннього втручання для кожної дитини з особливими потребами [4].

Раннє втручання в Україні функціонує як міждисциплінарна, сімейно-центрована система підтримки дітей з особливими потребами та їхніх родин. Цей підхід передбачає виявлення порушень і початок допомоги в найбільш сприятливий для розвитку період — до досягнення дитиною трьох років — шляхом консолідації зусиль медиків, психологів, педагогів і соціальних працівників.

Правовим підґрунтям для розбудови мережі відповідних ресурсних центрів, інфраструктури та розробки спеціалізованих програм виступають Закони України Про освіту, Про соціальні послуги, а також Національна концепція розвитку системи. Ключовим принципом є залучення родини як рівноправного учасника: її потреби та запити лежать в основі розробки індивідуальної програми, а фахівці забезпечують консультативний і навчальний супровід батьків.

Структурно система раннього втручання охоплює шість основних напрямів:

1. Комплексну діагностику та оцінку — психолого-педагогічне й медичне обстеження фізичного та психологічного стану дитини;

2. Інтервенційні програми — розробку персоналізованих маршрутів ранньої реабілітації та тренінгів для батьків;

3. Медичне обслуговування — систематичний нагляд, фізіотерапевтичні та реабілітаційні заходи;

4. Психолого-педагогічну підтримку — консультування родини й формування навичок ефективної взаємодії з дитиною;

5. Соціальний супровід — інформаційну допомогу, сприяння в отриманні пільг і залучення до груп взаємодопомоги;

6. Інклюзивну освіту — адаптацію навчальних програм, залучення асистентів та соціалізацію серед однолітків.

Попри активне розширення діяльності цієї системи в Україні, актуальними завданнями залишаються подальше удосконалення нормативно-правової бази, розширення доступності послуг для всіх родин та забезпечення стабільного фінансування галузі.

Розбудова вітчизняної системи раннього втручання спирається на низку фундаментальних засад, що гарантують її ефективність і орієнтованість на дитину та її родину.

Першочерговим є принцип інклюзії, який гарантує рівні права й можливості для кожної дитини, незалежно від її фізичних, сенсорних чи когнітивних особливостей, забезпечуючи повноцінну участь у всіх відновлювальних і навчальних програмах. Для досягнення максимальних результатів застосовують системний підхід, що передбачає міжвідомчу взаємодію міністерств, організацій та профільних фахівців, які об'єднують свої ресурси й експертизу задля всебічної підтримки.

Операційна діяльність системи характеризується цілеспрямованістю — кожна програма має чітко визначені завдання для розвитку мовленнєвих, соціальних та пізнавальних навичок малюка. Водночас фундаментальне

значення має доступність послуг: фінансова, соціальна та територіальна рівність забезпечує можливість кожній родині отримати кваліфіковану допомогу за місцем проживання або безпосередньо вдома.

Ключовим елементом системи є активна взаємодія з сім'єю, адже саме батьки виступають повноправними партнерами у визначенні цілей, виборі методик і безпосередній реалізації інтервенційних заходів. Нарешті, індивідуальний підхід дозволяє глибоко враховувати унікальний потенціал, особливості та специфічні потреби кожної дитини при складанні та коригуванні персоналізованого маршруту розвитку.

У працях дослідниці О. Склянської виокремлено кілька провідних моделей надання послуг раннього втручання, кожна з яких орієнтована на конкретні завдання та потреби дитини й родини. Першою є модель медичної діагностики та втручання, в основі якої лежить своєчасне виявлення відхилень або ризиків у розвитку під час регулярних медичних оглядів. На основі отриманих результатів дитині призначають необхідний спектр медичних, лікувальних та реабілітаційних заходів. Другий напрям реалізується через модель центрів раннього розвитку, яка передбачає мультидисциплінарний підхід. У таких закладах команда фахівців — педагоги, психологи, логопеди та фізіотерапевти — забезпечує всебічний супровід дітей через систему індивідуальних і групових занять. Важливе місце посідає модель сімейної підтримки, де фокус уваги зміщується на розширення можливостей батьків. Фахівці консультують родину, надають необхідні знання й практичні інструменти, допомагаючи створити вдома розвивальне середовище для малюка. Для залучення дитини до соціуму застосовують інклюзивну модель, покликану інтегрувати дітей із особливими потребами до загальноосвітніх закладів. У цьому випадку експерти раннього втручання тісно співпрацюють із педагогами, надаючи їм методичну та ресурсну підтримку. Окремим сучасним напрямом є дистанційна підтримка, яка завдяки цифровим технологіям дозволяє проводити онлайн-консультації, навчання та супровід родин. Це рішення є особливо цінним для сімей, які проживають у

віддалених регіонах і мають обмежений доступ до очних послуг спеціалістів [5, с. 310].

Міждисциплінарний аспект виступає фундаментальною складовою української системи раннього втручання, забезпечуючи всебічну та інтегровану підтримку дітей із особливими потребами та їхніх родин.

Ефективність цього підходу досягається завдяки міжгалузевій співпраці фахівців, коли лікарі, логопеди, психологи, педагоги, реабілітологи та соціальні працівники об’єднують зусилля для комплексної аналітики стану дитини. На основі результатів спільної оцінки фізичного, мовленнєвого, когнітивного та соціально-емоційного розвитку команда формує індивідуальний план втручання, орієнтований на унікальні можливості й потреби конкретного малюка [6, с. 32].

Практична реалізація супроводу спирається на регулярне спільне планування та обговорення, під час якого спеціалісти коригують стратегію та підбивають підсумки роботи. При цьому ключовим партнером залишається родина: батьки беруть безпосередню участь у прийнятті рішень і отримують практичні рекомендації для розвитку дитини в домашньому середовищі.

Функціонування та сталість системи підкріплюються нормативно-правовою та фінансовою базою, а також високими вимогами до професійного розвитку фахівців, які систематично підвищують кваліфікацію. У підсумку такий мультидисциплінарний формат гарантує цілісність допомоги й дає змогу досягти максимального прогресу в розвитку дитини.

Висновки. У результаті дослідження з'ясовано, що система раннього втручання в Україні трансформується з вузькомедичної моделі в комплексну міждисциплінарну та сімейно-центровану практику підтримки дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Доведено, що раннє виявлення порушень у віці до трьох років є вирішальним чинником для збереження потенціалу розвитку дитини, запобігання інвалідизації та її подальшої успішної соціалізації. Встановлено, що ця система виступає необхідним підґрунтям для

реалізації масштабних державних реформ у галузях охорони здоров'я, освіти й соціального захисту.

З'ясовано, що ключовою умовою ефективності раннього втручання є мультидисциплінарний підхід, який об'єднує зусилля лікарів, психологів, логопедів, спеціальних педагогів і соціальних працівників. Дослідження довело, що саме спільна комплексна оцінка фізичного, когнітивного та соціально-емоційного стану дитини дозволяє сформувати якісний індивідуальний маршрут її розвитку. Обґрунтовано провідну роль сімейно-центрованого принципу, відповідно до якого батьки є рівноправними партнерами фахівців, а не лише пасивними отримувачами послуг. Визначено, що основними завданнями спеціалістів у цьому контексті є підвищення батьківських компетентностей та адаптація розвивального середовища до умов конкретної родини.

Аналіз наукових підходів дозволив систематизувати ключові моделі надання послуг, серед яких виокремлено медико-діагностичну, модель центрів розвитку, модель сімейної підтримки, інклюзивну та дистанційну. При цьому доведено високу практичну цінність дистанційного формату, який завдяки цифровим технологіям забезпечує охоплення послугами родин із віддалених регіонів країни.

Список використаних джерел

1. Кукуруза Г. В. Методологічні засади раннього втручання як системи психологічного супроводу родин, які виховують дітей з порушеннями розвитку. Український вісник психоневрології. 2012. Т. 20, вип. 3. С. 190-191.

2. Формування політики раннього втручання: тренінговий модуль. Л.Ю. Байда, Є. Б. Павлова, О.Л. Іванова, Г.В. Кукуруза. К., 2017. 62 с.

3. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 14 (225)*, Ч. III, 2011. С. 108-112.

4. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Міжнародний документ від 13.12.2006 / ратифіковано Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI (редакція від 06.07.2016). *Законодавство України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71(дата звернення: 13.10.2026).

5. Склянська О.В. Супровід первинної соціалізації дитини з особливими потребами в програмах раннього втручання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Випуск 30. С. 307–312.

6. Логвиненко, В. Реалізація державної політики України щодо запровадження послуги раннього втручання. Ввічливість. Humanitas, 4, 2021. С. 31–37.

Suslu Fevzi

EXTERNALIZING PROBLEMS AND RISKY BEHAVIORS IN ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. This review examines externalization problems and risky behaviors in adolescents with Autism Spectrum Disorder within a developmental, clinical, and psychosocial framework. Adolescence presents unique risks and support needs for individuals with ASD due to identity development, the search for autonomy, the increasing importance of peer relationships, and increased interaction with the digital environment. In this study, externalization problems are addressed through aggression, irritability, impulsivity, defiance, and behavioral control difficulties; Risky behaviors were evaluated within the scope of substance use risk, health-related risks, peer pressure, social vulnerability, and online safety issues. The study was prepared using a structured narrative review approach; empirical research, review studies, and theoretical contributions in international and national literature were examined thematically. The literature review showed that externalization problems and risky behaviors in adolescents with ASD cannot be reduced to a single cause. Emotion regulation difficulties, ADHD symptoms, anxiety, sleep problems, sensory sensitivities, family-school support, peer relationships, and the digital environment have emerged as key variables in understanding these behaviors. Consequently, it has been emphasized that behavioral difficulties in adolescents with ASD should be evaluated not only at the symptom level but also considering the function of the behavior and the environmental conditions in which it occurs. It is recommended that

clinical, family-based, and school-based interventions be planned in an individualized, developmentally appropriate, and multidimensional manner.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Adolescence, Externalization Problems, Risky Behaviors

ЗМІСТ

Андрєєва Олена

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ВЕБ ПЛАТФОРМИ ТА ЖЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……..... 3

Аркадьєва Ольга

СТАНОВЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ: СУЧАСНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ……..…… 7

Бабяк Ольга

ЕМОЦІЙНИЙ СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ……..…. 10

Балинська Марина

ТЕХНОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ: ЗМІСТ І ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ ……...…. 15

Біланова Ольга

КІНЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ ЖЕСТОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……..…. 20

Білюк Оксана

ВІД СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ДО РОЗУМІННЯ: ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……..… 24

Блеч Ганна

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ……..….. 27

Бобренко Інна

ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 31

Боголюбська Марія, Плиска Олександр

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДИСМЕТАБОЛІЧНИХ РОЗЛАДІВ, СКОЛІОЗУ З

ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОЇ, СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ, НЕРВОВОЇ СИСТЕМ ТА РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ АДАПТАЦІЇ ОРГАНІЗМУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ …… 36

Боярчук Андрій

РОДИННОЦЕНТРОВА ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ …… 45

Бурда Ольга

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ …….. 49

Бурлака Ольга

ОСОБЛИВОСТІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ……... 57

Вовченко Ольга

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ДЕСТРУКТИВНИХ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ З ООП: ПРАКТИЧНИЙ КЕЙС …… 63

Возняк Марія

ВІЗУАЛЬНО-ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ……..….. 67

Возчикова Наталія

МОВЛЕННЄВИЙ ДИЗОНТОГЕНЕЗ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРИФРОНТОВИХ ТЕРИТОРІЙ …… 71

Войцик Ірина

СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА КОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПЕРЕДУМОВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ …… 76

Воробель Галина

СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА В УМОВАХ ВІЙНИ: БЕЗПЕЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, НАВЧАННЯ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД …… 81

Гладищук Анна

ВІД ВИСНОВКУ ДО РЕАЛЬНИХ ЗМІН: РОЛЬ ІРЦ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ООП …….. 86

Гладченко Ірина

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ОПОР ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ……..….. 91

Гладченко Ірина, Чеботарьова Олена, Супрун Дар'я, Супрун Микола

НАШІ ВЧИТЕЛІ: ПРОФЕСОР ІВАН ГАВРИЛОВИЧ ЄРЕМЕНКО (ДО 110-РІЧЧЯ ІЗ ДНЯ НАРОДЖЕННЯ) ……..…….. 97

Головик Наталія

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО ТА ТЯЖКОГО СТУПЕНІВ ……..……... 101

Горбатюк Олена, Рожкова Ксенія

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ……..…… 109

Горішна Надія

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ГРОМАДІ: ВІД РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ……...… 114

Грицюта Вікторія

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС ……..…… 118

Гуменюк Ольга

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ …..…… 122

Дергач Маргарита

МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ У БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ: СИНЕРГІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ …….……. 126

Джердж Галина

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ……...…… 131

Дичківська Ілона

АСИСТИВНІ ТА АЛЬТЕРНАТИВНІ СИСТЕМИ КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ ……...…….. 134

Дністрянський Богдан

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИХ КОМАНД, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ ……..…… 138

Дністрянська Марія

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……..…..… 142

Довгопола Катерина

БАТЬКІВСЬКІ ПРАКТИКИ ТА СПІВРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ ……..……. 146

Душка Алла

ПІДТРИМКА БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……...….. 150

Жук Валентина

НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ ……. 154

Зелена Зоряна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ …….. 158

Іващенко Лаура

УКРАЇНСЬКА ЖЕСТОВА МОВА ЯК МОВНИЙ ФУНДАМЕНТ РОЗВИТКУ ГЛУХОЇ ДИТИНИ: ВІД РАННЬОГО ВІКУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ……..……... 165

Ігнатченко Олена, Горлова Наталя

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЯК ОСНОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ …….……. 168

Ільченко Оксана

ВІД СЛУХОВОЇ ОЦІНКИ ДО ВІЗУАЛІЗАЦІЇ АРТИКУЛЯЦІЇ: МОЖЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ ……..…… 173

Іщенко Олена, Таран Оксана

АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ……..……. 178

Казьмір Христина

ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО ТА ТЯЖКОГО СТУПЕНІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ …… 182

Karpenko Roman

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: THEORETICAL ASPECTS AND INNOVATIVE PRACTICES UNDER MARTIAL LAW ……..……... 186

Квітка Наталія

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ВІД БАР'ЄРІВ ДО ДОСТУПНОСТІ ……..…… 188

Кіргізов Олексій

ІГРИ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕДІА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РДУГ ……..… 194

Кисла Оксана

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ РЕТТА ……..…… 197

Кобильченко Вадим

РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ……..…. 203

Коваленко Вікторія

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ПІДЗЕМНОЇ ШКОЛИ ……...…. 207

Ковальова Олена

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……...…… 213

Ковальська Стефанія

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ …… 217

Когтєв Андрій

ПРАКТИКА ПОДОЛАННЯ ПТСР У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ …….. 220

Колдов Владислав

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА БАЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ……. 224

Коломієць Євгеній

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ БЕЗБАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ ……. 228

Корольчук Юлія

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …… 232

Кравчук Людмила

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В УНІВЕРСАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ……..… 237

Крамчанінов Юрій

ЕРГОНОМІЧНИЙ АУДИТ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З РАС ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ……..… 241

Кривоногова Оксана, Головченко Тетяна

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ ……..…… 246

Круглик Оксана

ДИТИНА З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ І МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ СТОСУНКІВ: ПІДГОТОВКА СУРДОПЕДАГОГІВ І ЛОГОПЕДІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ РІВНІВ ПІДТРИМКИ ……..… 250

Кудряшова Наталія

ВПРОВАДЖЕННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ НА БАЗІ GOOGLE SITES - ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В НАВЧАННІ ФІЗИКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……..…… 253

Кульбіда Світлана

КАТЕГОРІЇ МОВИ У ЖЕСТОВОМУ МОВОЗНАВСТВІ ……..… 258

Купрас Віра

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ШІ ……... 262

Курєнкова Анна

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТВОРЕННІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ …… 266

Куц Павло

РОЛЬ ЕРГОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТА ФІЗИЧНИХ ВТРУЧАНЬ У СТВОРЕННІ БЕЗБАР'ЄРНОГО РОЗВИТКОВОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ООП ……..… 270

Лавріненко Лідія

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ …….…….. 274

Лапін Андрій

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ЯК ІМПЕРАТИВ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПРОСТОРУ ……... 279

Легкий Олег, Топузов Михайло, Кондратенко Світлана

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ …….. 286

Линдіна Євгенія Юріївна

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ: НАСТУПНІСТЬ ТРАДИЦІЙ ТА СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ …….. 291

Литовченко Віталій

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я З ЧИСЛА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ В США І КАНАДІ ……296

Литовченко Світлана

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: ДІАГНОСТИКА, СУПРОВІД ПАРТНЕРСТВО …… 301

Ломакіна Оксана

АЛЬТЕРНАТИВНА І ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ….. 306

Макогон Вікторія

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ І ТАКТИЛЬНИХ МЕТОДІВ ТВОРЧИХ ПРАКТИК ТА РЕЛАКСАЦІЇ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ …….. 311

Маматова Зульфія, Ковтун Анастасія

ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……... 315

Мартинчук Олена, Скрипник Тетяна

ФУНКЦІОНАЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ …….. 321

Мартинюк Зоряна

ІНДИВІДУАЛЬНА МОДЕЛЬ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ …… 326

Медвідь Лілія

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ МОВЛЕННЄВОЇ СИСТЕМИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ……. 330

Мінчева Ольга

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ……. 334

Міронова Вікторія

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ВІД РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ДО МОНІТОРИНГУ РЕЗУЛЬТАТІВ …… 338

Міськов Геннадій

МІЖМОВНІ КОНТАКТИ УКРАЇНСЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВ ……..…. 347

Москалець Тетяна

ВІЗУАЛЬНА ПІДТРИМКА ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ……. 350

Мякушко Оксана

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ……..…….. 355

Новгородський Руслан

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП ……361

Недозим Інна

РОЗШИРЮЮЧИ МОЖЛИВОСТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ……..…… 366

Норенко Олена, Скрябіна Наталія

ПОЧУТИ ДИТИНУ БЕЗ СЛІВ: ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ……. 370

Нестеренко Оксана

ПСИХОСОМАТИЧНИЙ БАЛАНС У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА МИСЛЕННЯ ТА СТРЕС …….. 376

Нечипоренко Валентина, Храпач Катерина

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …… 381

Омельченко Марина

СУЧАСНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ ……..…… 388

Омельянович Ірина

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ ……..…… 393

Орленко Ірина

СУЧАСНА КОМУНІКАТИВНА ФІЛОСОФІЯ: ЛОГОПЕДИЧНІ ПРАКТИКИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ……..….. 397

Перетяга Людмила

ВИКОРИСТАННЯ SUNO AI ДЛЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ……. 402

Погорєлова Олена

ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ ……. 409

Позднякова Олена, Гордієнко Наталія, Тихоновська Марія

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ……..... 414

Попович Ігор, Плохіх Віктор

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ЗАПОБІГАННЯ ДИСТРЕСУ ……...……. 418

Прохоренко Денис

МОНІТОРИНГ ДОСТУПНОСТІ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ……...…… 423

Прохоренко Леся

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ПРОЯВАМИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ ……..... 428

Прохоренко Ніколь

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ ГОНЧАРСТВА У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІДНОВЛЕННІ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ВІЙНИ …… 432

Рапіна Лідія

ФАХОВІ ВИДАННЯ ІНСТИТУТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ: СТАРІ ПРОБЛЕМИ І НОВИЙ ЗАКОН ПРО АКАДЕМІЧНУ ДОБРОЧЕСНІСТЬ ……. 437

Рибак Ольга

РОЛЬ НОВОЖЕСТІВ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ……... 442

Рібцун Юлія

ВИКОРИСТАННЯ ПАРАДИГМАТИЧНО І СИНТАГМАТИЧНО ОРГАНІЗОВАНИХ МОВЛЕННЄВИХ АВТОМАТИЗМІВ У РОБОТІ З ПОДОЛАННЯ АФАЗІЙ …….. 446

Родь Петро

ПЕРСПЕКТИВИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ …… 451

Рудик Олександр

ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ЖЕСТОВИХ ОДИНИЦЬ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ НОВИННОГО КОНТЕНТУ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ …… 455

Сіденко Юлія

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В СИСТЕМІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ …….. 459

Слозанська Ганна

БАР’ЄРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ ……..… 463

Слюсаренко Вікторія

ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ БАР’ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ …… 468

Солонинка Руслана

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ) ……..… 474

Соколова Ганна, Колохатирська Олена

РОЗВИТОК АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ …… 484

Соловйова Тетяна

КОМУНІКАТИВНА УЧАСТЬ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЯК КРИТЕРІЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ……..… 489

Старецька Оксана, Гладченко Ірина

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР …… 493

Стецула Наталія

НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР У ЧАС ЗМІН: УПРАВЛІНСЬКІ РІШЕННЯ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …… 497

Суменко Тетяна

ДЕКЛАРАТИВНА ІНКЛЮЗИВНА ТРАЄКТОРІЯ ТА РЕАЛІЇ ПРИФРОНТОВОГО СЬОГОДЕННЯ: ГНУЧКИЙ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ МАРШРУТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ …… 451

Супрун Ганна, Кушнірук Альона

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ПАТЕРНІВ У ДІТЕЙ ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ …… 507

Сухіна Ірина

ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП …… 511

Сушинська Тетяна, Приходько Світлана

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З (РАС) І ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ) …… 515

Таранченко Оксана

ЄДИНИЙ ЦИКЛ ПЕДАГОГІЧНОГО РІШЕННЯ: АДАПТАЦІЇ, МОДИФІКАЦІЇ, ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …… 520

Тарасова Тетяна

ІНТЕГРАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ В СТРУКТУРУ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НУШ ……..… 526

Трикоз Сніжана

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПІЗНАЄМО ПРИРОДУ» …… 531

Трофименко Людмила

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ: ГРАМАТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ……..…. 537

Уманська Інна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 542

Федоренко Марина

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……. 548

Цвігун Анастасія

БІНАУРАЛЬНЕ СЛУХОПРОТЕЗУВАННЯ В СУЧАСНІЙ КОРЕКЦІЙНІЙ ПРАКТИЦІ: ВІД ФІЗІОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ СЛУХУ ДО ПОВНОЦІННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ……. 551

Хотенюк Олег

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА ЕМОЦІЙНИЙ КОМФОРТ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ …….. 555

Чеботарьова Олена

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ……..… 560

Шевцов Андрій

НОВІ ПРИНЦИПИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ……. 565

Шевченко Володимир

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА ІНКЛЮЗІЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН: ВІД ПАРАЛЕЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ДО ЄДИНОГО ПРОСТОРУ ПІДТРИМКИ ……..….. 574

Шевченко Світлана

ПСИХОСОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ: СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ …… 578

Шевченко Юлія

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ, КРИЗИ ТА ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ …… 583

Шумілова Наталія

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ……..…… 588

Ярмола Наталія

ГІБРИДНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ …….. 592

Ярошинська Наталія

РАННЄ ВТРУЧАННЯ: СУЧАСНІ МОДЕЛІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ПІДТРИМКИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (ООП) ……..597

Suslu Fevzi

EXTERNALIZING PROBLEMS AND RISKY BEHAVIORS IN ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER ……..…… 603

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ

Електронне видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЦИФРОВІЗАЦІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Матеріали XII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології

21-22 жовтня 2026 року