



ІНСТИТУТ  
педагогічної освіти  
і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна  
НАПН України



UNIVERSITÄT  
BAYREUTH



# «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ»

*Матеріали*

*III Всеукраїнської міждисциплінарної  
науково-практичної конференції з міжнародною участю,  
яка відбулась на базі інклюзивно-ресурсного центру*

*Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка*

23–24 квітня 2023 р.

*III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю  
«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (23–24 квітня 2023 р.)*

*Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
Інклюзивно-ресурсний центр ТНПУ імені Володимира Гнатюка  
Центр післядипломної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка  
Кафедра педагогіки та менеджменту освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
Управління культури і мистецтв Тернопільської міської ради  
Асоціація психологів вищої школи України  
Національний заповідник «Замки Тернопілля»  
Проект «Learnopolis+: За допомогою цифрових медіа до міжнародного  
навчального досвіду» (Байройтський університет (Німеччина))*

# **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ**

*Матеріали*

*III Всеукраїнської міждисциплінарної  
науково-практичної конференції з міжнародною участю,  
23–24 квітня 2023 р.  
(онлайн)*

Тернопіль 2023

УДК376(005.745)  
ISBN 978-617-595-125-5

*Рецензенти:*

*Мешко Г.М.*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

*Хомич Л.О.*, доктор педагогічних наук, професор заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

*Ярмола Н.А.*, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
(Протокол № 11 від 27 червня 2023 р.)*

**Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат :** Матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р.) / Упоряд. З. І. Удич, І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 340 с.

До збірника увійшли статті, подані на III Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію з міжнародною участю, яка відбулася 23–24 квітня 2023 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У матеріалах висвітлені результати наукових досліджень з проблем впровадження інклюзії у сферу освіти. Зокрема, розкриті питання складових інклюзивного середовища закладу освіти; організації освітнього процесу в умовах пандемії для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами; інклюзивної компетентності педагогів нового покоління; ресурсного аспекту системи інклюзивної освіти; методики організації навчання в умовах інклюзії; управління закладом освіти з інклюзивною формою навчання; інституційного аудиту та стратегування інклюзивного розвитку закладу освіти; медичного, психологопедагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу здобувачів освіти; командної роботи з організації інклюзивного едукативного процесу; універсального дизайну та інженерного забезпечення функціонування інклюзивного закладу освіти; взаємодії соціальних та державних інституцій у реалізації інклюзії в освітній сфері; нормативноправових засад інклюзивного освітнього процесу; світового досвіду впровадження принципів інклюзії в освітню галузь.

ISBN 978-617-595-125-5

© Автори тез доповідей, 2023  
© Інклюзивно-ресурсний центр  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка, 2023

Конференція відбулася за підтримки Міністерства освіти і науки України.

**Організатор конференції:** інклюзивно-ресурсний центр Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Партнери конференції:**

Центр післядипломної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка, Кафедра педагогіки та менеджменту освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Департамент освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації, Управління культури і мистецтв Тернопільської міської ради, Асоціація психологів вищої школи України, Національний заповідник «Замки Тернопілля», Проект «Learnopolis+: За допомогою цифрових медіа до міжнародного навчального досвіду» (Байройтський університет (Німеччина))

**Організаційний комітет:**

- ✓ голова: **Буяк Богдан Богданович**, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор філософських наук, кандидат історичних наук, професор кафедри філософії та суспільних наук, член-кореспондент НАПН України по відділенню загальної педагогіки та філософії освіти;
- ✓ **Удич Зоряна Ігорівна**, керівник інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- ✓ **Шульга Ірина Мирославівна**, методист інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

*Редакційний комітет не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних і посилань. Матеріали друкуються за авторським варіантом.*

## ЗМІСТ

Вступне слово від організаторів	8	
Резолюція конференції	12	
Список використаних скорочень	15	
<i>Барладин Ольга, Гончаренко Ольга, Задорожна Марія</i>	Фізична реабілітація дітей з особливими потребами в інклюзивних закладах освіти	16
<i>Боднар Оксана, Сопрун Ірина</i>	Проектування інклюзивного компоненту в річному плані роботи закладу дошкільної освіти в умовах автономії	21
<i>Буйняк Мар'яна</i>	Сучасні тенденції підготовки педагогів в контексті запровадження інклюзивного навчання	27
<i>Валько Тетяна</i>	Формування уявлень про сім'ю у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	32
<i>Василак Ольга</i>	Підходи до класифікації осіб з особливими освітніми потребами	35
<i>Василюк Алла</i>	Теоретичні засади інклюзивної освіти	40
<i>Ветрова Ольга</i>	Сутність та особливості інклюзивної освіти	46
<i>Власенко Дарія</i>	Емоційне вигорання у студентів та шляхи його запобігання	50
<i>Вовченко Ольга</i>	Конгруентний спосіб життя дитини з особливими освітніми потребами: динаміка розвитку	53
<i>Воронцова Емілія</i>	Діагностичні критерії для своєчасного виявлення дітей, які потребують підтримки	57
<i>Гавриленко Наталія</i>	Концептуальні підходи щодо створення регіональної моделі інклюзивної освіти «Школа» – «Коледж» – «Виш»	63
<i>Гаяш Оксана</i>	Формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів з особливими освітніми потребами (на прикладі шкіл Канади та Франції)	67
<i>Голочинська Ірина</i>	Особливості навчання учнів з особливими освітніми потребами на уроках іноземної (німецької) мови	73
<i>Гончарук Ірина</i>	Робота вчителів початкової школи із дітьми з особливими освітніми потребами	78
<i>Горішина Надія, Слозанська Ганна</i>	Підготовка педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами і травматичним досвідом війни: виклики та можливості	82
<i>Гринців Мар'яна, Шевчук Оксана, Шевчук Ярослав</i>	Використання арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра	86
<i>Громяк Олена</i>	Навчання та супровід дітей з ООП в умовах воєнного стану (з досвіду роботи ІРЦ Шумської міської ради)	92
<i>Груць Галина</i>	Формування культурологічної компетенції студентів в умовах інклюзивної освіти	96
<i>Дрібас Світлана</i>	Особливості використання арт-терапії у системі освіти з інклюзивною формою навчання	101
<i>Думська Тетяна</i>	Стратегування інклюзивного розвитку Національного заповідника «Замки Тернопілля»	104
<i>Дяченко Владислава, Шукалова Ольга</i>	Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у закладах вищої освіти	111
<i>Ємельяненко Ангеліна</i>	Вихователь як учасник команди педагогічного супроводу дитини з ООП	115

<i>Єфименко Микола</i>	Методичні можливості моторної сфери дітей в поліпшенні психомовленнєвого розвитку	119
<i>Загутіна-Візер Яна, Денисюк Олена</i>	Готовність до ефективної співпраці фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами	124
<i>Закревська Анжела, Кузьмін Віктор</i>	Арттерапія з людьми похилого віку	129
<i>Соколова Ганна, Златова Юлія</i>	Педагогічні умови розвитку мовлення гіперактивних дітей-логопатів в умовах інклюзивної групи	132
<i>Зобенько Наталія</i>	Впровадження технологій індивідуалізації освітнього процесу в роботу інклюзивних класів	138
<i>Зорочкіна Тетяна</i>	Тактильні посібники як засіб корекції сенсорного розвитку молодших школярів із порушеннями зору	144
<i>Ілляшенко Тамара</i>	З досвіду застосування рівнів підтримки в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами	149
<i>Калаур Світлана, Гончарук Наталія, Гейко Юлія</i>	Методичні засади формування інклюзивної компетентності в системі післядипломної освіти	155
<i>Кіндрачук Надія</i>	Логопедична робота в умовах інклюзії: історична ретроспектива теоретичного та практичного досвіду спеціальної освіти в Україні протягом ХХ – початку ХХІ ст.	161
<i>Кобильченко Вадим, Омельченко Ірина</i>	Психолого-педагогічний супровід школярів з особливими освітніми потребами як детермінанта їх успішного соціального функціонування в інклюзивному освітньому середовищі	165
<i>Кононенко Олена, Вовк Надія</i>	Корекційно-розвиткові послуги та психологічна допомога в умовах воєнного стану	171
<i>Коробко Яна</i>	Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти	176
<i>Кузьміна Марія</i>	Формування професійних компетентностей майбутнього випускника закладу вищої освіти на прикладі спеціальності «231 – соціальна робота»	180
<i>Куцєбова Анастасія</i>	Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою для дітей з ООП	185
<i>Литвиненко Ольга</i>	Ресурсний аспект закладу вищої освіти	188
<i>Литв'яков Михайло</i>	Можливості плавання в інклюзивній освіті дітей з особливими освітніми потребами	192
<i>Матвєєва Олена</i>	Теоретична модель професійної допомоги інклюзивно-ресурсних центрів батькам дітей з розладом аутичного спектра	198
<i>Мельничук Оксана, Ярощук Наталія</i>	Особливості розвитку пізнавальної сфери у дітей з особливими освітніми потребами	204
<i>Мешко Галина, Мешко Олександр</i>	Психологічна безпека в координатах психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	210
<i>Мірошник Валентина</i>	Співпраця педагогів ЗДО з батьками дітей з особливими освітніми потребами у навчанні	214
<i>Музика Людмила</i>	Мультидисциплінарний підхід в практичній діяльності інклюзивного середовища	218
<i>Нестайко Ірина, Сеньовська Надія</i>	Організація навчальної діяльності дітей зі спеціальними освітніми потребами у польській системі освіти	222
<i>Новосолова Світлана</i>	Інклюзивна освіта – крок до рівності: практичний аспект	228
<i>Обухівська Антоніна</i>	Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів у підтримці дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	232

<i>Онуферко Юлія</i>	Принципи та рівні сформованості організаційної культури інклюзивного закладу загальної середньої освіти	237
<i>Печериця Наталія, Анголенко Валентина</i>	Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	243
<i>Пончко Тетяна</i>	Педагогіка партнерства як основа взаємодії педагогічного колективу з родиною здобувача освіти з особливими освітніми потребами	246
<i>Ротко Ольга</i>	Дослідження сформованості особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору	250
<i>Сампара Наталія</i>	Підготовка учнів інклюзивного класу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами: теоретичні та правові орієнтири	254
<i>Сахно Лариса</i>	Розвиток освітнього середовища закладу загальної середньої освіти на інклюзивних засадах	258
<i>Сич Юлія</i>	Умови успішної соціалізації молодших школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі	266
<i>Сікорська Леся, Богоніс Юлія, Граб Юлія, Славич Оксана</i>	Травматерапія та психологічний супровід дітей з розладами аутичного спектру	271
<i>Старинська Олена</i>	Основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі	278
<i>Столяр Ірина</i>	Особливості розроблення інтерактивних дидактичних матеріалів для дітей з ООП	281
<i>Суятинова Катерина</i>	Управління закладом дошкільної освіти з інклюзивним навчанням	284
<i>Тріпак Мар'ян, Волощук Марина</i>	Проблеми розвитку інклюзивної освіти та інклюзивних інституцій у системі ЗВО	289
<i>Удич Зоряна</i>	Інклюзивно-ресурсний центр у структурі закладу вищої освіти України: досвід Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка	294
<i>Удич Мар'яна</i>	Еволюція соціальних стереотипів щодо людей з інвалідністю в українському суспільстві	301
<i>Фунтікова Ольга</i>	Безбар'єрний дизайн інклюзивного середовища: перспективні стратегії	307
<i>Шевченко Володимир</i>	Формування інклюзивної компетентності у фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	311
<i>Шевчук Іванна</i>	Профілактика булінгу в інклюзивному середовищі	316
<i>Шульга Ірина</i>	Освіта дітей з особливими освітніми потребами: досвід Данії	320
<i>Якимчук Ганна</i>	Психологічний супровід дитини з особливими мовленнєвими потребами в умовах інклюзивного навчання під час війни	325
<i>Яковцова Юлія</i>	Батьківський супровід адаптації дітей з особливими потребами до умов закладу дошкільної освіти	330
<i>Яшевська Олександра</i>	Арт-терапевтичні техніки як засіб підвищення мотивації до навчання молодших школярів із особливими освітніми потребами	333

## ВСТУПНЕ СЛОВО ВІД ОРГАНІЗАТОРІВ

Якісне впровадження інклюзії у всі сфери життєдіяльності суспільства потребує консолідації фахівців, батьків, представників маломобільних груп населення та усіх зацікавлених. Ратифікація Україною ряду міжнародних документів з прав людини, в тому ж числі осіб з інвалідністю, спонукає імплементувати їх положення не лише на законодавчому рівні, але й у практичній площині.

Сьогодні ми об'єднуємо зусилля батьків дітей із порушенням у розвитку, представників громадських організацій, науковців, законодавців, освітян, представників органів місцевого самоврядування, фахівців з питань інклюзивної освіти, міжнародних партнерів з метою визначення пріоритетних напрямів подальшого руху інклюзії в суспільстві. В Україні станом на 2023 р. функціонує 700 інклюзивно-ресурсних центрів, які вже надали 338 047 висновків комплексної оцінки особам із особливим освітніми потребами, відкрито 7 608 закладів освіти, які реалізують інклюзивне навчання... Звичайно, що воєнний стан через агресію російської федерації та бойові дії внесли свої корективи у впровадження інклюзії в Україні, але не зупинили цей процес.

Започаткована нами щорічна **Всеукраїнська міждисциплінарна конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»** покликана надавати платформу для обговорення проміжних результатів моніторингу впровадження інклюзивної освіти, виявлення інноваційних підходів у діагностуванні, адаптаціях та модифікаціях освітнього й предметно-просторового середовища, здійсненні психолого-педагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу, наданні послуг з раннього втручання, формуванні в педагогів інклюзивної компетентності, підготовці асистентів, стратегуванні інклюзивного розвитку закладу освіти, презентації досвіду роботи громадських організацій, а також апробації результатів наукових досліджень. Відрадно, що під час підготовки та проведення конференції зароджуються нові проекти, результати яких будуть представлені на наших наступних заходах.

Щорічно ми обираємо мотиваційне гасло для конференції. У попередні роки вони звучали так: «Інклюзія починається з кожного нас і завершується доступним суспільством!» (2021 р.), «Ми маємо перемагати на усіх фронтах!» (2023 р.). У 2023 р. таким гаслом стало: **«Дієва інклюзія – це ознака громадянського суспільства!»**. Ми вже довели усьому світові, що український народ здатний об'єднуватися і давати відсіч будь-яким зазіханням на державний суверенітет, громадянські свободи. Зараз ми на шляху до перемоги, збереження громадянського суспільства, подолання усіх перешкод у реалізації особистості в соціумі незалежно від її можливостей. Попереду у нас відновлення втрачених здобутків та побудова таких суспільних відносин, які б задовольняли потреби громадян у життєдіяльності.

Здійснюючи промоцію конференції, ми пропонували потенційним учасникам долучитися до обговорення таких напрямів роботи конференції:

- ✓ інклюзивне середовище закладу освіти;



- ✓ організація освітнього процесу в умовах пандемії та воєнного стану для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами;
- ✓ формування інклюзивної компетентності у педагогів нового покоління;
- ✓ ресурсний аспект системи інклюзивної освіти;
- ✓ методика організації навчання в умовах інклюзії;
- ✓ особливості управління закладом освіти з інклюзивною формою навчання;
- ✓ інституційний аудит та стратегування інклюзивного розвитку закладу освіти;
- ✓ командна робота з організації інклюзивного едукативного процесу;
- ✓ універсальний дизайн та інженерне забезпечення функціонування закладу освіти;
- ✓ взаємодія соціальних та державних інституцій у реалізації інклюзії в освітній сфері;
- ✓ нормативно-правові засади інклюзивного освітнього процесу;
- ✓ світовий досвід упровадження принципів інклюзії в освітню галузь;
- ✓ медичний, психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід здобувачів освіти;
- ✓ інклюзивний аспект в системі медичного обслуговування;
- ✓ соціальна послуга супроводу здобувача освіти із особливими освітніми потребами;
- ✓ доступ до освітніх послуг осіб похилого віку;
- ✓ арт-терапевтичні технології у розвитку особистості.

Впродовж 23–24 квітня в онлайн форматі виступили спікери із актуальними темами доповідей:

<p style="text-align: center;"><b>Богдан Буяк</b></p> <p>Доктор філософських наук, кандидат історичних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюк</p>	<p><i>Мілітаризація ЗВО через структуроване волонтерство в умовах воєнного стану</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Світлана Калаур</b></p> <p>Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності, керівник Центру післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка</p>	<p><i>Методичні засади формування інклюзивної компетентності в системі післядипломної освіти</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Марія Васюник-Кулієва</b></p> <p>Головна спеціалістка департаменту освіти і науки Львівської облдержадміністрації, спеціальний педагог, магістр державного управління</p>	<p><i>Кращі практики інклюзивно-ресурсних центрів Львівщини</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Микола Бармак</b></p> <p>Професор, доктор історичних наук, завідувач кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка</p>	<p><i>Інклюзія, породжена війною</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Тетяна Думська</b></p> <p>Заступниця директора з наукової та культурно-просвітницької роботи Національного заповідника «Замки Тернопілля»</p>	<p><i>Стратегування інклюзивного розвитку музею: з досвіду Національного заповідника «Замки Тернопілля»</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Людмила Михайлова</b></p> <p>Керівниця Інклюзивно-ресурсного центру Коломийської міської ради, вчитель-дефектолог, логопед</p>	<p><i>Інклюзивно-ресурсний центр + благодійний фонд = результат</i></p>

<p><b>Людмила Опанасенко</b> Кандидатка психологічних наук, завідувачка Навчально-методичного кабінету соціально-психологічної підтримки, професійного розвитку та сприяння працевлаштуванню Чорноморського національного університету імені Петра Могили, членкиня Асоціації психологів вищої школи України</p>	<p><i>Інклюзивний простір: у вирі актуальних питань і потенційних рішень</i></p>
<p><b>Лада Захарова</b> Практичний психолог Навчально-методичного кабінету соціально-психологічної підтримки, професійного розвитку та сприяння працевлаштуванню Чорноморського національного університету імені Петра Могили, членкиня Асоціації психологів вищої школи України</p>	<p><i>Відновлення та стратегування: кейс Маріупольського університету</i></p>
<p><b>Юлія Демидова</b> Кандидатка педагогічних наук, доцентка, виконувачка обов'язків завідувачки кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету</p>	<p><i>Розвиток освітнього середовища закладу загальної середньої освіти на інклюзивних засадах</i></p>
<p><b>Лариса Сахно</b> Заступниця директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Крисинський ліцей» Богодухівської міської ради Богодухівського району Харківської області</p>	<p><i>Міждисциплінарна термінологія інклюзії</i></p>
<p><b>Ірина Шульга</b> Кандидатка педагогічних наук, викладачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, методистка інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка</p>	<p><i>Непомітна інвалідність: не інтерв'ю... з життя</i></p>
<p><b>Олеся Прокоф'єва</b> Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету, голова громадської організації «Інститут психодрами, сучасної психології і психотерапії», ведуча психотерапевтичної групи для батьків, які виховують дітей з особливими потребами</p>	<p><i>Арт-терапевтичний супровід родин дітей з особливими освітніми потребами в абілітаційних таборах</i></p>
<p><b>Оксана Таран</b> Аналітично орієнтований психолог, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка</p>	<p><i>Сучасні арттерапевтичні технології підтримки інклюзивного навчання</i></p>
<p><b>Надія Кубрак</b> Аналітично орієнтований психолог, арт-терапевт, практичний психолог дошкільного навчального закладу № 704 для дітей з порушеннями зору м. Києва</p>	<p><i>Сучасна послуга раннього втручання. Програма переходу</i></p>
<p><b>Зоряна Ленів</b> Кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри професійної освіти та інноваційних технологій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, директорка «Міжнародного інституту інклюзії», голова ГО «СМАРТ-Персона»</p>	<p><i>Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах інклюзивного середовища</i></p>
<p><b>Аліна Торба</b> Логопед вищої категорії, психологиня, національна тренерка з раннього втручання, Благодійний фонд «Інститут раннього втручання» м. Харків</p>	<p><i>Методичні можливості моторної сфери дітей в поліпшенні психомовленнєвого розвитку</i></p>
<p><b>Юлія Рібцун</b> Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України</p>	<p><i>Методичні можливості моторної сфери дітей в поліпшенні психомовленнєвого розвитку</i></p>
<p><b>Микола Єфименко</b> Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету</p>	<p><i>Методичні можливості моторної сфери дітей в поліпшенні психомовленнєвого розвитку</i></p>

<b>Ірина Столяр</b> Асистентка учителя Слов'янського опорного закладу загальної середньої освіти, вчитель-дефектолог, логопед, авторка дидактичних матеріалів на Національній освітній платформі «Всеосвіта»	<i>Особливості розроблення інтерактивних дидактичних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами</i>
<b>Тетяна Валько</b> Асистентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка	<i>Формування уявлень про сім'ю у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання</i>
<b>Євгенія Курагіна</b> Голова громадської організації «Асоціація психологів вищої школи України»	<i>Громадська організація «Асоціація психологів вищої школи України» в контексті інклюзії</i>
<b>Зоряна Удич</b> Кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, керівниця інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка	<i>Стресогенні фактори у роботі асистента вчителя</i>
<b>Ніколай Тойфель</b> Науковий співробітник Центру підвищення кваліфікації університетських викладачів Байройтського університету, керівник проекту «Learnopolis+» Німецької служби академічних обмінів з метою оцифрування та інтернаціоналізації українських університетів (партнери: ЛНУ, ТНПУ та ДонНУ)	<i>Цифрове навчання для всіх: Створення безбар'єрних навчальних матеріалів для курсів підвищення кваліфікації вчителів закладах вищої освіти Баварії</i>
<b>Олена Кононенко</b> Директор Комунальної установи «Богодухівський інклюзивно-ресурсний» Богодухівської міської ради Харківської області, волонтер-психолог	<i>Корекційно-розвиткові послуги та психологічна допомога в умовах воєнного стану</i>
<b>Олена Коваль</b> голова громадської організації «РУХ – ЖИТТЯ БЕЗ МЕЖ», організаторка культурно-дозвільної діяльності Тернопільського обласного центру комплексної реабілітації, психологиня	<i>Рух Життя Без Меж – руйнування стереотипів про сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю</i>

Переглянути виступи спікерів конференції 2023 р. можна за покликаннями:

✓ 23 квітня: <https://www.youtube.com/watch?v=rbrozUKJY6c>

✓ 24 квітня: <https://www.youtube.com/watch?v=s7AE7hSPjtc&t=0s>

Запрошуємо також ознайомитися із результатами попередніх конференцій:

2021 р.

✓ збірка матеріалів: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18577>

✓ відеозапис: <https://www.youtube.com/watch?v=TYS35NaVFMg>

2022 р.

✓ збірка матеріалів: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27098>

✓ відеозапис: <https://www.youtube.com/watch?v=SMdKi6UjT64&t=14828s>

Робота учасників Всеукраїнської міждисциплінарної конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» 2023 р. завершилася укладанням та погодженням змісту резолюції. Даний документ покликаний акцентувати увагу на першочергових завданнях, які необхідно розв'язати для якісного впровадження інклюзії. Текст резолюції подаємо без скорочень з наступної сторінки.



## РЕЗОЛЮЦІЯ

### III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (23–24 квітня 2023 р.)

*Організатор конференції:* інклюзивно-ресурсний центр Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

*Партнери конференції:*

- Міністерство освіти і науки України
- Центр післядипломної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
- Кафедра педагогіки та менеджменту освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
- Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
- Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
- Департамент освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації
- Управління культури і мистецтв Тернопільської міської ради
- Асоціація психологів вищої школи України
- Національний заповідник «Замки Тернопілля»
- Проєкт «Learnopolis+: За допомогою цифрових медіа до міжнародного навчального досвіду» (Байройтський університет (Німеччина))

*Мета конференції:* консолідація здобутків впровадження інклюзії у сфері освіти в Україні; популяризація передового інноваційного досвіду надання якісних освітніх послуг особам із порушенням здоров'я, особливими освітніми потребами; обмін досвідом психолого-педагогічного та соціального супроводу осіб, які потребують адаптації й модифікації освітнього простору; об'єднання зусиль різних фахівців та суспільних інституцій зі створення інклюзивного освітнього середовища; визначення перспектив розвитку інклюзивної освіти в Україні та актуальних напрямів науково-методичних досліджень окресленої теми.

*Учасники конференції:* у роботі конференції взяли участь понад 400 учасників, серед яких науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, педагоги інших типів закладів освіти, асистенти педагогів та асистенти дитини, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (практичні психологи, логопеди, вчителі-дефектологи), керівники закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів, здобувачі вищої освіти та батьки дітей із особливими освітніми потребами.

*Спікери конференції:* під час конференції прозвучали виступи 25 спікерів на різну тематику, що стосується інклюзивного освітнього середовища та розвитку здобувача із особливим освітніми потребами. Серед спікерів були представники науково-педагогічної спільноти, культурної сфери, психологи, асистенти учителя, представники департаменту освіти і науки, інклюзивно-ресурсних центрів, громадських та благодійних організацій.

Результати проведеного опитування до початку конференції та обговорені питання під час заходу дали можливість констатувати: інклюзивна освіта – це еволюція усієї освітньої системи. Її реалізація покликана створити умови для якісної соціалізації та розвитку особистості у межах її можливостей, що є підґрунтям її подальшої активної життєвої позиції та самореалізації. В Україні на достатньому рівні розроблена нормативно-правова база із забезпечення інклюзивного підходу у всі сфери суспільного життя. Та, попри позитивну динаміку останніх років, реалізація інклюзивної освіти гальмується рядом обставин, які потребують налагодження якісної міжвідомчої співпраці, достатнього фінансування, об'єднання зусиль не лише фахівців, але й соціальних інституцій, подолання формалізму у роботі команди психолого-педагогічного супроводу.

З метою забезпечення права здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на отримання якісних освітніх послуг, корекційно-розвиткових та інших послуг учасники конференції пропонують:

- збільшити фінансування інклюзивної освіти, зокрема на реалізацію принципів універсального дизайну та розумного пристосування; забезпечення функціонування ресурсних та сенсорних кімнат у закладах освіти та інклюзивно-ресурсних центрах; забезпечення необхідними допоміжними засобами для навчання; а також на формування інклюзивної компетентності освітян й підвищення заробітної плати фахівців, які працюють у сфері інклюзивної освіти;
- забезпечити реалізацію усіх прав дітей, які перебувають на особливо небезпечних територіях, зокрема фаховий супровід тих, хто має статус інвалідності;
- збільшити практичний компонент професійної підготовки фахівців інклюзивної та спеціальної освіти, передбачити в освітніх програмах закладів вищої освіти навчальні дисципліни, які є актуальними для формування здатності фахівця працювати із здобувачами освіти з різними освітніми потребами та труднощами;
- забезпечити функціонування центрів раннього втручання у всіх територіальних громадах;
- створити умови для формування інклюзивної компетентності педагогів та інших фахівців під час підвищення кваліфікації із залученням провідних експертів, педагогів-новаторів, які володіють практичним досвідом, зарубіжних фахівців;
- передбачити стратегування інклюзивного розвитку освітнього середовища у всіх закладах освіти;
- передбачити командотворення як обов'язковий компонент налагодження взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу;

- забезпечити заклади дошкільної, загальної середньої освіти достатньою кількістю фахівців (практичними психологами, соціальними педагогами, вчителями-логопедами) шляхом збільшення відповідних ставок;
- удосконалити та розширити інструктивно-методичні матеріали, психолого-педагогічний інструментарій та надати його на безоплатних умовах фахівцям інклюзивної освіти;
- забезпечити якісну підготовку асистентів здобувачів освіти із особливими освітніми потребами;
- розробити механізм надання фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів платних послуг;
- здійснити реорганізацію мережі логопедичних пунктів, з метою включення їх до мережі інклюзивно-ресурсних центрів;
- стимулювати територіальні громади до укладання угод про співпрацю щодо надання послуг маломобільним групам населення та створення умов доступності, реалізації інклюзивної освіти для осіб із особливими освітніми потребами, відкриття інклюзивно-ресурсних центрів;
- переглянути зміст нормативно-правових документів на відповідність запитам суспільства щодо функціонування інклюзивної освіти та удосконалити їх (зокрема порядки, що регламентують організацію інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, загальної середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти);
- відкрити центри з юридичного та психолого-педагогічного супроводу / консультування педагогів, керівників закладів освіти, працівників органів державного управління освіти, батьків та самих здобувачів із особливими освітніми потребами з метою надання допомоги у розв'язанні конкретних ситуаційних задач.

Резолюція направляється окремими листами до Освітнього омбудсмена, Уповноваженого Президента України з прав дитини та дитячої реабілітації, профільних комітетів парламенту України, органів державного управління освіти, наукових інститутів Національної академії педагогічних наук України, закладів вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також набуде широкого розповсюдження через канали організаторів та партнерів конференції, її учасників.

*Резолюцію прийнято учасниками*

*III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції  
з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»  
(23–24 квітня 2023 р.), проведеної на базі інклюзивно-ресурсного центру  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка*

## СПИСОК

### використаних авторами скорочень:

ВПО	– внутрішньо переміщені особи
ДЦП	– дитячий церебральний параліч
ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗДО	– заклад дошкільної освіти
ЗПР	– затримка психічного розвитку
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
ІКТ	– інформаційні та комунікативні технології
ІНП	– індивідуальний навчальний план
ІПР	– індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр
КМУ	– Кабінет Міністрів України
МОН України	– Міністерство освіти і науки України
НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України
НУШ	– Нова українська школа
ОМЗ	– обмежені можливості здоров'я
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ООП	– особливі освітні потреби
ПТСР	– посттравматичний стресовий розлад
РАС	– розлади аутичного спектру
СДУГ	– синдром дефіциту уваги та гіперактивності
ЦПО	– Центр післядипломної освіти

## **ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Ольга Барладин**

кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичного виховання та реабілітації,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [olga.barlady1@gmail.com](mailto:olga.barlady1@gmail.com)

**Ольга Гончаренко**

інструктор з фізичної культури,  
Сумський дошкільний навчальний заклад  
(ясла-садок № 39 «Теремок»),  
E-mail: [honcharenko@ukr.net](mailto:honcharenko@ukr.net)

**Марія Задорожна**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання  
(спеціальність 017 Фізична культура і спорт),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [maria.fsk@gmail.com](mailto:maria.fsk@gmail.com)

Впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти наразі є домінуючим напрямом у стратегії освітнього розвитку дітей з порушеннями інтелектуального, емоційно-вольового розвитку та різними аналізами (слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату).

Відповідно до Конституції України та законодавства у сфері освіти, держава має забезпечити здобуття дітьми з особливими потребами, якісної освіти на належному рівні з урахуванням здібностей, можливостей, прагнень та інтересів кожної дитини [1].

Закон України «Про освіту» визначає дитину з особливими освітніми потребами (ООП) як «особу, яка потребує постійної або тимчасової додаткової підтримки в освітньому процесі для забезпечення права на освіту» [2].

На сьогодні Міністерство освіти і науки України розробило проект «Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки», яка



забезпечить учням можливість здобувати освіту на всіх рівнях освіти впродовж усього життя [3].

Однією з головних проблем сучасної освіти дітей з ООП є пошук нових підходів, форм і методів навчання та виховання, які відповідають здібностям і потребам таких дітей та сприяють розвитку їхніх здібностей, фізичних і розумових навичок.

З кожним роком у соціально-педагогічній, реабілітаційній роботі використовується все більше методів та технологій роботи, які спрямовані на надання допомоги дітям з особливими потребами.

У цьому контексті фізична реабілітація посідає важливе місце як ефективний спосіб відновлення загального фізичного здоров'я та працездатності. Вона базується на широкому ознайомленні з основами здорового способу життя та використанні різноманітних фізичних вправ і природних стихій як засобу оздоровлення, реабілітації та профілактики багатьох захворювань і травм.

Одним з перших нормативних документів щодо розвитку фізичної культури і спорту для людей з інвалідністю є Комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Президентом України. У проєкті вказується на важливість науково-методичного та інформаційного забезпечення фізкультурно-спортивної та реабілітаційної діяльності людей з інвалідністю [4].

Встановлено, що фізична культура є одним з основних засобів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики та вольових якостей людей з інвалідністю, навчання їх рухової грамотності та залучення до трудової діяльності, самообслуговування та соціальної адаптації [5].

Значне зростання кількості таких осіб свідчить про те, що досліджувана проблема сьогодні є досить актуальною.

Особливого значення набуває питання формування гармонійної, духовно розвиненої особистості, підкреслюючи важливість роботи з дітьми, які мають обмежені можливості щодо власного здоров'я.

Важливу роль у цьому процесі відіграють спеціалісти у галузі спеціальної освіти та фізичної реабілітації. Це повинні бути висококваліфіковані, конкурентоспроможні, інтегровані в європейський і світовий науково-освітній простір фахівці, здатні забезпечити навчальної, профілактичної та реабілітаційної допомоги для різних груп населення із застосуванням методів фізичної реабілітації і сучасних психолого-педагогічних прийомів.

Зараз у світі налічується 37 мільйонів незрячих і 124 мільйони людей із порушеннями зору, або понад 160 мільйонів людей із серйозними порушеннями зорового аналізатора. Відомо, що в Україні 420 тисяч дорослих і 250 тисяч дітей мають короткозорість. Частота цього порушення серед студентів коливалася від 4,5% до 43,7%.

Фізична реабілітація таких дітей є складним і тривалим процесом, який потребує систематичного та поступового використання різноманітних засобів. Встановлено, що наслідком слабозорості є недостатня рухова активність дітей, що в свою чергу призводить до затримки у фізичному розвитку, погіршення рухової функції, координації рухів, орієнтації в просторі [6].

Учені Р. Бабенкова, О. Катаєва, Н. Рау, Л. Рябова, Г. Трофімова та ін. досліджували фізичний і моторний розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. При цьому виявлено особливості зниження слуху та порушення вестибулярного апарату внаслідок тяжкого перебігу захворювання у дітей. Встановлено, що діти з порушеннями слуху відрізняються від своїх чуючих однолітків соматичною ослабленістю, недостатньою рухливістю. Різде зниження або повна відсутність функціональної активності слухового аналізатора призводить до гальмування моторного аналізаторного центру, зовнішньою ознакою цього процесу є різке обмеження рухової активності у слабчуючих дітей і нездатність контролювати кожен свій рух у будь-який час.

Під час фізичних вправ вдосконалюються функції аналізатора: зір, слух і рух. Стає чіткішим орієнтування в просторі, розвивається почуття ритму, підвищується точність і чіткість рухів тощо. Усе це створює необхідні

передумови для кращого сприйняття навколишнього і певною мірою впливає на естетичний розвиток.

У розвинених країнах світу реалізація соціальної адаптації дітей з інвалідністю з переважним діагнозом «ДЦП» є пріоритетним напрямом наукових досліджень. За останні роки це порушення займає одне з перших місць у всіх країнах світу. В Україні діти з вродженими порушеннями становлять близько 41,9% від загальної кількості та щороку реєструють близько 3000 нових випадків [7].

Рухливі ігри займають особливе місце як у фізичному вихованні дитини, так і в лікуванні такого порушення як дитячий церебральний параліч, забезпечуючи комплексний вплив на її організм і високу емоційність. Вони розвивають рухові якості, стабілізують їх взаємозв'язки, формують оптимальну структуру координаційних здібностей. Це допомагає корегувати проблемні зони постави дитини, залучати та розвивати слаборозвинуті групи м'язів, не піддаючи їх надмірному навантаженню.

Зокрема, фізична активність позитивно впливає на увагу, здатність зберігати положення тіла в просторі та часі, пропріоцептивну чутливість. Під час активних або пасивних тренувань розвивається координація, дрібна моторика, усувається спазми, покращується іннервація і кровообіг в ураженій зоні і в усьому тілі.

Варто зазначити, що фахівці з фізичної реабілітації повинні вміти діагностувати особливості фізичного і психічного розвитку осіб з особливими потребами та визначати характер рухових порушень; розробляти перспективні корекційні програми на основі отриманих у процесі діагностики результатів; проводити заняття лікувальної фізкультури з використанням інноваційних методів як ефективного способу фізичної реабілітації осіб з особливими потребами; оцінювати результати фізіотерапевтичного впливу на інтеграцію дітей з особливими потребами в соціум.

Таким чином, належне фізичне виховання може доповнити фізичний розвиток і моторику дітей з особливими потребами. За допомогою фізичного

виховання можна скоригувати деякі порушення таких дітей, компенсувати фізичні порушення, поліпшити функціональний стан рухового аналізатора, попередити розвиток різних патологій.

*Список використаних джерел:*

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Загальні положення. URL: <https://studfiles.net/preview/5242153/page:16/> (дата звернення: 31.10.2022).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Урядовий кур'єр*. 2017. 4 жовт. (№ 186).
3. Стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти до 2030 р. Проект Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-do-2030-roku> (дата звернення: 19.05.2023).
4. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації»: Указ Президента України від 01.09.1998 р. № 963/98. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98> (дата звернення: 19.05.2023).
5. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»: Указ Президента України від 09.02.2016 р. № 42/2016. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/422016-19772> (дата звернення: 19.05.2022).
6. Pärssinen O., Kauppinen M., Viljanen A. The progression of myopia from its onset at age 8–12 to adulthood and the influence of heredity and external factors on myopic progression. A 23-year follow-up study. *Acta Ophthalmologica*. 2014. Vol. 92, Issue 8. P. 730–739. DOI: <https://doi.org/10.1111/aos.12387>.
7. Таран І. В. Ефективність комплексного впливу фізичної реабілітації дітей з церебральним паралічем спастичної форми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фіз. культура і спорт)*. 2013. Вип. 7, т. 2. С. 287–291. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/179> (дата звернення: 19.05.2023).

## **ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КОМПОНЕНТУ В РІЧНОМУ ПЛАНІ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ**

**Оксана Боднар**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [Bodnarotern@ukr.net](mailto:Bodnarotern@ukr.net)

**Ірина Сопрун**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки і психології  
(спеціальність 073 Менеджмент),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [iryna.soprun2019@gmail.com](mailto:iryna.soprun2019@gmail.com)

Сьогодні проєктування та планування нерозривно зв'язані між собою і активно використовуються у практиці управління у закладі дошкільної освіти. Попри спільність характеристик науковці розрізняють ці два поняття.

Проєктування розглядається як соціокультурний феномен, основними характеристиками якого виступає: спрямованість цільових зусиль на перетворення, формування й розвиток нових способів діяльності; зверненість до обрисів майбутнього, яке народжується в мисленні й забезпечується завдяки рефлексії; націленість на розвиток проєктованого об'єкта [5, с. 6].

На думку вчених, проєктування є творчою, інноваційною, перетворювальною діяльністю, результатом якої має бути матеріальний або інтелектуальний продукт, який визначається суб'єктивною чи об'єктивною новизною, наділений практичною або теоретичною цінністю, виконаний в умовах керування й консультування вчителя [3].

Планування роботи школи є однією з найважливіших функцій управління, що підтверджує вивчення першоджерел з проблем управління закладами освіти (В. Маслов, Г. Єлтнікова, Л. Даниленко, З. Рябова, Т. Сорочан та ін.).

Планування, з нашої точки зору, це одна з алгоритмічних функцій керівника закладу освіти, яка включає системну роботу щодо колективного вибору пріоритетних цілей, прогностичних рішень, очікуваних результатів з метою поступального планомірного розвитку закладу освіти з урахуванням методологічних засад та практики освітнього менеджменту [1].

Отже, розглядаємо планування як функцію керівника закладу освіти, а проєктування як систему роботи для реалізації відповідних цілей. Планування повинно відповідати таким принципам вимогам: єдність цілей та умов; довгострокового і короткострокового планування; здійснення принципу дотримання нормативно-правових засад; забезпечення комплексного характеру прогнозування і планування; стабільність і гнучкість його реалізації; врахування сучасних викликів та запитів суспільства. Розглядають такі основні етапи планування: визначення ключових результатів; визначення допоміжних результатів; постановка завдань; реалізація завдань у плані; експертиза та формалізація.

Умовами ефективного планування пов'язують з цілями (прогностичними; соціально-прогностичними; психологічними; організаційними; соціально-правовими, педагогічними; кадровими; ергономічними та медичними; фінансово-господарськими) [8].

На думку О. Мармази, планування – це процеси вирішення комплексу задач, результати яких спрямовані на завчасне прийняття й оцінку взаємозалежної сукупності рішень для досягнення бажаного стану в майбутньому, але не можна очікувати, що він настане сам по собі [6, с. 172].

Головне у проєктуванні та планування – побудова цілей, до процесу якого встановлено такі вимоги: загальна генеральна мета розкладається на окремі цілі; визначаються головні і другорядні цілі; цілі мають обговорюватись та узгоджуватись зі всіма педагогами; недостатньо сформулювати мету, необхідно переконати співробітників у необхідності її досягнення; цілі мають реалізуватись у заходах; не можна проєктувати суперечливі цілі; цілі мають орієнтуватись на результати; необхідно забезпечити науково-методичну та

матеріально-технічну підтримку у досягненні цілей; успіх досягнення цілей базується на індивідуальних змінах, змінах режиму відразу усієї організації; основні цілі мають бути спрямовані на результати системи, зорієнтовані на нові дії.

Автономія дошкільного закладу дозволяє належним чином адаптувати річний план роботи до наявних інтелектуальних та матеріальних ресурсів, також педагоги мають змогу вибирати різні моделі плану та тримати їх на паперових та електронних носіях, забезпечуючи оптимальні умови для розвитку кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивний компонент в річному плані роботи дошкільного закладу – це стратегічно важлива складова, що сприяє забезпеченню доступної освіти для всіх дітей. Проектування інклюзивного компоненту в річному плані роботи передбачає врахування різноманітних потреб та рівнів готовності дітей з різними освітніми потребами до навчання та взаємодії; розуміння можливості для розвитку дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи їх індивідуальні особливості, темпи та стилі навчання; а також включає розробку індивідуальних планів, використання різних педагогічних стратегій та ресурсів, сприяння взаємодії та співпраці між педагогами, батьками та фахівцями.

Оцінка ефективності реалізації інклюзивного компоненту в річному плані роботи дозволяє забезпечувати стале вдосконалення роботи закладу дошкільної освіти. Для ефективного річного плану роботи передбачено підрозділ «Забезпечення інклюзивного середовища». Для його підготовки на початку навчального року збирається команда вихователів, які працюють за таким алгоритмом:

- вивчення досвіду створення інклюзивного середовища у закладі освіти;
- аналіз власних матеріально-технічних ресурсів;
- аналіз ефективності виконання попереднього річного плану роботи;
- аналіз інтернет-ресурсів, на яких подається інформація про заходи, які сприяють розвитку інклюзивного середовища;
- розробка та впровадження індивідуальних програм навчання для дітей з різними особливостями розвитку;

- розробка спеціальних методик та матеріалів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- розроблення плану щодо адаптації інфраструктури до потреб різних дітей, включаючи доступність архітектурних елементів, допоміжних технічних засобів тощо;
- підготовка першої моделі плану та організація громадської експертизи плану.

Для розробки алгоритму ефективного планування, керівнику закладу освіти спершу треба зрозуміти такі концептуальні складові планування: місія; головна мета; запити та вимоги споживачів освітніх послуг; можливі варіанти шляху до успіху; наявність програми реалізації якості шкільної освіти; аналіз кадрових і матеріально-технічних ресурсів; та механізми оцінювання ефективності самого планування та результатів діяльності закладу освіти.

Аналіз річного плану буде дійовим і колегіальним, якщо керівник закладу освіти отримає інформацію щодо думки кожного члена колективу про результативність власної педагогічної праці та роботи всього колективу, про рівень виконання завдань, запланованої системи заходів, окреслених у річному плані та ступінь участі кожного педагога в них.

У річному плані роботи варто передбачати такі заходи:

- створення батьківського poradnika «Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами»;
- консультації для педагогів «Створення безбар'єрного середовища в навчанні дітей»;
- проблемний стіл «Навчання і розвиток дітей з розладами аутистичного спектру»;
- участь педагогів у проблемній бесіді «Адаптація в середовище дітей з особливими освітніми потребами»;
- педрада-синтез думок «Вдосконалення моторики (рухливі ігри, вправи, використання спортивного обладнання, маніпулювання предметами)»;



- година спілкування «Використання засобів мистецтва для розвитку особистості»;
- квест «Як створити інклюзивне освітнє середовище: вивчаємо документ МОНУ за 5 хвилин»;
- зустрічі із медичним працівником;
- розробка порад спеціаліста «Дотримання режиму дня та режиму прогулянок; денний сон»;
- бюро педагогічних знахідок «Поділись надбаннями».

Важливо, щоб у проєктуванні було приділено вагоме місце формуванню інклюзивного середовища у закладі дошкільної освіти, яке трактують як «створення умов, що сприяють рівному доступу, участі та включеності всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей та потреб». Створення інклюзивного середовища передбачає розробку та реалізацію різноманітних стратегій, які враховують особливості кожної дитини, її рівень готовності до навчання та розвитку. Інклюзивне середовище в дошкільному закладі передбачає фізичну, соціальну та педагогічну доступність приміщень, матеріалів, програм та послуг для всіх дітей. Забезпечення взаємодії та співпраці між педагогами, батьками, фахівцями та іншими стейкхолдерами є важливою складовою інклюзивного середовища в дошкільному закладі. Інклюзивне середовище в дошкільному закладі передбачає використання різноманітних педагогічних стратегій, таких як диференційований підхід, індивідуалізація навчання та використання адаптивних ресурсів. Створення інклюзивного середовища в дошкільному закладі сприяє розвитку соціальної компетентності, емоційної стійкості та самостійності всіх дітей, їхньому рівноправному участю в житті дошкільного колективу, а також вихованню толерантності [4; 7].

Як тільки річний план ухвалюють на педагогічній раді й він набирає чинності обов'язкового документа, то починає здійснюватися функція управління – організація, що спрямована на виконання річного плану роботи, вона передбачає більш детальне розроблення сценарію дій всього педагогічного колективу [1].

Отже, цивілізаційні виклики щодо рівного доступу до освіти зумовлюють розробку відповідних заходів щодо розвитку інклюзивного середовища у закладі дошкільної освіти. Проектування такого компонента передбачає залучення всього педагогічного персоналу для генерування ідей та моделювання заходів для річного плану роботи закладу дошкільної освіти.

*Список використаних джерел:*

1. Боднар О. Системні характеристики процесу планування у структурі діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми управління закладами освіти у контексті стратегії модернізації освітньої галузі* : колективна монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 220. С. 3–19.
2. Вчимося жити разом : посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа) / Т. В. Воронцова та ін. Київ : Видавництво «Алатон», 2016. 232 с.
3. Дика Н., Глазова О. Організація проектної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення неологізмів. *The pedagogical process: theory and practice. Series: Pedagogy*. 2019. № 3–4 (66–67). С. 145–152.
4. Колупасва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та переробл. Київ : Видавнична група «Атопол», 2011. 274 с.
5. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. Проектна діяльність у школі / упоряд. М. Голубенко. Київ : Шкільний світ, 2006. С. 5–18.
6. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків : Основа, 2007. 448 с. (Серія «Адміністратору школи»).
7. Середовище, що належить дітям. Порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / за заг. ред. В. В. Засенка. Київ 2019. 66 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/4726/file> (дата звернення 18.03.2023).
8. Черниш А. П. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навчальний посібник. Київ : Видавництво «Університет» КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 55 с. URL: [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com) (дата звернення 18.03.2023).

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Мар'яна Буйняк*

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка,  
E-mail: [maryana.buinyak@gmail.com](mailto:maryana.buinyak@gmail.com)

Міжнародна практика впровадження інклюзивної освіти, яка реалізується з 1960-х рр. й до сьогодні, характеризується довгостроковою стратегією, послідовністю, безперервністю і комплексним підходом до її реалізації. Аналіз зарубіжного досвіду засвідчує, що розвиток інклюзивної освіти пройшов декілька етапів: від подолання негативних суспільних стереотипів і формування громадянської позиції, спрямованої на реалізацію права на освіту дітей з інвалідністю, до розробки нормативно-правових актів та організаційно-методичних засад реалізації цього права. Тільки після цих етапів й відбувся перехід до практичної реалізації концептуальних ідей інклюзивної освіти [1].

Практична реалізація концепції інклюзивної освіти передбачає, в першу чергу, створення інклюзивної культури закладу освіти, яка пов'язана з прийняттям шкільною спільнотою цінностей інклюзії, утвердженням позитивного, толерантного, позбавленого упередженості, ставлення до учнів з ООП, розумінням необхідності підтримки індивідуальності, реалізації потреби в розвитку кожної дитини незалежно від її «стартових» можливостей та особливостей [1; 2].

Інклюзивна культура в аспекті професійної педагогічної діяльності є складовою педагогічної культури вчителя і визначається вченими як «інтегративна особистісна якість, що сприяє засвоєнню цінностей і технологій інклюзивної освіти, інтегрує систему знань, умінь, соціально-особистісних і професійних компетентностей, які дозволяють педагогу ефективно працювати в умовах інклюзії [2].

На часі Україна знаходиться на шляху розбудови інклюзивної освіти і, не зважаючи на набутий позитивний досвід, ідея інклюзії й досі викликає суперечливі думки з боку науковців і практиків, а проблеми, пов'язані з її запровадженням, є об'єктом дослідження цілого ряду дослідників як у нашій країні, так і за її межами.

У сучасній спеціальній педагогічній та психологічній літературі є значна кількість наукових праць, присвячених розробці теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними категоріями освітніх потреб (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Проблему підготовки педагогів закладів загальної середньої та дошкільної освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП у своїх працях розглядали М. Буйняк, В. Гладуш, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Кузава, Н. Софій, О. Таранченко та ін. Особливості підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору висвітлено у дослідженнях І. Демченко, З. Ленів, О. Мартинчук, В. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Всі науковці поділяють думку, що одним із найбільш суттєвих бар'єрів інклюзивного навчання є психологічна та методична неготовність педагогів закладів загальної середньої (далі – ЗЗСО) та дошкільної освіти (далі – ЗДО), яка перешкоджає ефективному здійсненню педагогічної діяльності та створенню інклюзивного освітнього середовища. Саме тому формування інклюзивної компетентності педагогів є пріоритетним завданням як в Україні, так і за її межами. Головним викликом у підготовці вчителів на сучасному етапі є переосмислення інклюзивних компетентностей у межах, які є ширшими за методичні уміння і навички, орієнтація на індивідуальні потреби учнів та партнерську співпрацю з ними [3].

Європейське агентство з особливих потреб та інклюзивної освіти розробило профіль вчителів інклюзивних закладів і виокремило чотири основні цінності в їхній професійній діяльності:

1. Цінування різноманітності учнів – різниця між учнями розглядається як ресурс та переваги для освіти.

2. Підтримка всіх учнів – викладачі мають великі очікування щодо досягнень усіх учнів.

3. Робота з іншими – співпраця та робота в команді є важливими підходами для всіх учителів.

4. Постійний персональний і професійний розвиток – викладання є навчальною діяльністю, і викладачі беруть на себе відповідальність за власне навчання протягом усього життя [3].

В Україні проблема підготовки педагогічних кадрів для роботи в інклюзивних закладах також є важливим напрямом освітньої політики. Підтвердженням цього є низка нормативно-правових документів (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти та ін.), у яких на законодавчому рівні затверджено право на здобуття освіти дітьми з ООП та визначено механізми і шляхи його реалізації.

Запровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО та ЗДО змінило й вимоги до сучасного педагога, відповідно до яких він має мати високий рівень компетентності не тільки у сфері навчання і виховання дітей з типовим розвитком, а й надавати якісні освітні послуги дітям з ООП у загальноосвітньому просторі, забезпечуючи індивідуальні освітні потреби кожного учня [1; 2; 4].

У зв'язку із цим, підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів для роботи в інклюзивних закладах на сучасному етапі здійснюється у двох напрямках: підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та вчителів-

предметів, які вже працюють в інклюзивних закладах та підготовка здобувачів вищої освіти у ЗВО.

Міністерством освіти і науки України здійснено заходи, спрямовані на реалізацію вищевказаних напрямів. Зокрема, МОН України було ініційовано обов'язкове включення модулю з інклюзії в програми курсів підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітньої підготовки інклюзивних закладів.

Не менш важливим аспектом підготовки педагогів для роботи в закладах інклюзивної освіти є формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти, які навчаються за галуззю знань 01 Освіта / Педагогіка. Адже саме вони, по закінченні ЗВО, підуть працювати в інклюзивні заклади дошкільної та загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсні центри, що вимагатиме не тільки знань, умінь і навичок навчання дітей з різними категоріями освітніх потреб, а й навичок ефективної взаємодії з ними. Всі означені процеси зумовили необхідність зміни концептуальних підходів до підготовки майбутніх педагогів. Саме тому, на сучасному етапі, в Державні стандарти вищої освіти України за галуззю знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальностями 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 016 Спеціальна освіта у перелік спеціальних (фахових, предметних) компетентностей та результатів навчання введено такі, що стосуються навчання й охорони здоров'я дітей з ООП, а отже, передбачають формування саме інклюзивної компетентності [5; 6; 7]. Також з цією метою до навчальних планів підготовки фахівців за вищезазначеними спеціальностями введено для вивчення модуль «Основи корекційної педагогіки» (у складі освітньої компоненти «Педагогіка») та освітні компоненти «Основи інклюзивної освіти», «Педагогіка інклюзивної освіти» (або «Основи інклюзивної педагогіки»), які є обов'язковими або вибірковими в залежності від специфіки спеціальності.

У затвердженому 2020 р. професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом

молодшого спеціаліста)» інклюзивну компетентність визначено як одну з обов'язкових фахових компетентностей сучасного вчителя [8].

Всі ці процеси є відображенням освітньої політики держави та суспільних тенденцій, які спрямовані на подолання упередженості щодо осіб з ООП та реалізації їхнього права освіти. На нашу думку, формування інклюзивної компетентності педагогів, в тому числі й психологічної готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами, є першочерговим завданням для формування інклюзивної культури закладу освіти та створення інклюзивного освітнього середовища, яке відповідало б потребам та можливостям всіх учнів.

*Список використаних джерел:*

1. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.
2. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 322 с.
3. Головіна О. Професійна підтримка вчителів в інклюзії: європейський досвід. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/profesijna-pidtrymka-vchyteliv-v-inklyuziyi-yevropejskyj-dosvid/> (дата звернення: 19.05.2023).
4. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник психології і педагогіки*: зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. 16. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 19.05.2023).
5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 19.05.2023).
6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 19.05.2023).
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/014-Sered.osv.bak.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).
8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://osvita.ua/school/reform/78707/> (дата звернення: 19.05.2023).

## ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

**Тетяна Валько**

асистентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка,  
E-mail: [tanya.valko@ukr.net](mailto:tanya.valko@ukr.net)

Проблема формування уявлень про сім'ю у дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною, оскільки вони часто відчують труднощі у розумінні та формуванні сімейних взаємин. Діти потребують підтримки та допомоги у процесі усвідомлення значення родини, відповідальності та труднощів її створення. Водночас порушення інтелектуального розвитку обумовлює звужений обсяг та недостатню диференційованість змісту уявлень про самостійне сімейне життя.

Окремі аспекти проблеми підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями різних вікових категорій до самостійного сімейного життя в контексті їхнього статевого виховання представлені в наукових працях Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної та ін.; морального – О. Вержиховської, І. Єременка, О. Хохліної та ін.; сімейної соціалізації – О. Мастюкової, Н. Павлюк та ін.; психологічної готовності – А. Іваненко та ін..

**Метою статті** є узагальнення умов ефективного формування уявлень про сім'ю в учнів з інтелектуальними порушеннями в межах інклюзивного навчання.

Оскільки навчання дітей з інтелектуальними порушеннями відрізняється від навчання дітей з типовим розвитком, потрібні спеціальні програми, методики та підходи їх підготовки до створення власної сім'ї. Важливо, щоб ці підходи були індивідуалізованими та враховували особисті потреби та можливості кожної дитини. Важливість цієї роботи полягає у тому, що це допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями усвідомити значення



сімейних стосунків в житті людини. Уявлення про сім'ю розширюють спектр соціальних уявлень.

Важливими умовами ефективного формування уявлень про сім'ю дітей з інтелектуальними порушеннями в межах інклюзивного навчання є:

1. Створення безбар'єрного середовища. Це означає, що необхідно забезпечити наявність доступу до фізичного середовища, інформації та матеріалів, які можуть допомогти дітям з інтелектуальними порушеннями зрозуміти та засвоїти інформацію про сімейне життя.

2. Залучення батьків. Фахівцям інклюзивного закладу освіти необхідно забезпечити ефективну взаємодію з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями та надавати їм необхідну інформацію у процесі формування уявлень про сім'ю. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім'ї діти з інтелектуальними порушеннями наслідують близьких, орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини. Батьки мають забезпечити дітям позитивний досвід спілкування та взаємодії з родиною, а також підтримувати розвиток соціальної компетентності у повсякденному житті. Вони можуть допомогти педагогам зрозуміти потреби та особливості своєї дитини, а також надавати інформацію про актуальний стан родинних взаємин.

3. Комбінування різних методів навчання. Фахівці можуть використовувати візуальні засоби, зокрема: малюнки, фотографії та відео, щоб допомогти дітям з інтелектуальними порушеннями зрозуміти та запам'ятати інформацію про родину. Наприклад, можна показувати фотографії різних родин та спільно обговорювати їх структуру та особливості. Цінним засобом формування уявлень про сімейне життя є обговорення творів художньої літератури. Доцільно використовувати різноманітні ігрові засоби. Наприклад, організовувати рольові ігри під час яких учні відтворюють різні аспекти

ведення сімейного побуту. Важливо регулярно проводити бесіди з метою своєчасної корекції деструктивних уявлень про сімейне життя.

4. Використання позитивного підкріплення для мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями до вивчення понять про сім'ю. Це може містити похвалу, особистий зразковий приклад, акцент на позитивні аспекти сімейного життя.

Отже, формування уявлень про сімейне життя у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим напрямом корекційно-виховної роботи в умовах інклюзивного навчання, що допомагає розвивати соціальну компетентність, навички взаємодії та спілкування з членами родини, розв'язання конфліктів, розуміння емоцій та ін. Перспективою розгортання дослідження в зазначеному напрямі є розробка змісту та методів формування уявлень про сім'ю у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

*Список використаних джерел:*

1. Валько Т. І. Уявлення про сімейні стосунки як умова створення своєї власної сім'ї особами з інтелектуальними порушеннями: *Актуальні питання колекційної освіти* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 16., т. 2. С. 46–56.
2. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08. Київ, 2016. 254 с.
3. Левицький В. Е. Особливості підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до сімейного життя. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 17 (2). С. 116–121.
4. Павлюк Н. В. Рівень підготовки до сімейного життя розумово відсталих старшокласників як предмет соціально-педагогічного дослідження. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (8). С. 185–193.

## ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Ольга Васи́лак**

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [olavasilak37@gmail.com](mailto:olavasilak37@gmail.com)

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства [10, с. 10]. Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [3].

У сучасних умовах організація інклюзивного простору направлена на забезпечення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) повноцінним і рівноправним доступом до освітніх послуг. Визначальну роль у забезпеченні функціонування та впровадження програм інклюзивної освіти відіграє держава. Основні положення та визначення, що стосуються інклюзивної освіти та дітей з ООП визначені в Законі України «Про освіту». Згідно з Законом, особа з особливими освітніми потребами – це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [5]. Для права особи з ООП на освіту створюються вечірні (змінні) школи, інклюзивні та/або спеціальні класи, групи з очною, заочною, дистанційною формами навчання у закладах освіти [5]. Зарахування осіб з ООП до закладів освіти здійснюється до початку навчального року та відповідно до території обслуговування (крім закладів освіти II, II–III ступенів та III ступеня) згідно наказу керівника, що видається на підставі заяви, поданої одним із батьків дитини (чи повнолітньою особою, яка має намір здобувати освіту) [2]. Зарахування осіб з ООП до спеціальних закладів освіти, їх відрахування чи переведення до іншого закладу проводиться з урахуванням особливостей їх розвитку, стану здоров'я, освітніх потреб згідно наказу керівника, що видається

на підставі заяви одного з батьків дитини або її законних представників чи повнолітньої особи, поданої особисто.

З метою удосконалення порядку зарахування осіб з ООП до спеціальних ЗЗСО, їх відрахування чи переведення до іншого закладу затверджено «Порядок зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти». У Порядку також категоризовано осіб з ООП – це особи з порушеннями слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату у поєднанні з інтелектуальними або іншими порушеннями розвитку, особи сліпоглухі, з розладами спектра аутизму, синдромом Дауна, та діти, які себе не обслуговують і відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини (особи) з інвалідністю потребують індивідуального супроводу, але вони можуть перебувати у дитячому колективі згідно з рекомендованим лікарями режимом [6]. Кабінетом Міністрів України розроблений проект Постанови про затвердження переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами де висвітлена трохи інша класифікація дітей з ООП:

- особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення (у тому числі з дислексією);
- іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектра аутизму);
- особи, яким встановлено електрокардіо-стимулятор або інший електронний імплантат чи пристрій;
- особи, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ;
- особи, які мають захворювання, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом;

- особи, які потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу;
- особи, які опинились у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації;
- особи, які проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;
- особи, які мають статус внутрішньо переміщених;
- діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;
- особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;
- особи, які здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту – мовою корінних народів (особи з особливими мовними освітніми потребами) [8].

Слід зазначити, що низка науковців пропонують власні підходи до класифікації дітей з ООП. Зокрема В. Лапшин і Б. Пузанов виділяють такі типи порушень у дітей: сенсорні (зору, слуху); інтелектуальні (розумова відсталість та затримка психічного розвитку); мовленнєві; комплексні, комбіновані; викривленого (дисгармонійного) розвитку [1].

Учені Т. Власова та М. Певзнер пропонують таке групування дітей з ООП: діти з порушеннями в розвитку, що пов'язане з ЦНС (центральної нервової системи); діти з порушеннями в розвитку пов'язаними з функціональною незрілістю ЦНС; діти з порушеннями пов'язаними з деприваційними ситуаціями [1].

У класифікації ЮНЕСКО виокремлено каті категорії дітей з ООП:

- діти з емоційними та поведінковими порушеннями;
- діти з порушеннями мови та спілкування;
- діти із затримкою/обмеженням інтелектуального розвитку;
- діти з фізичними/нейромоторними порушеннями;
- діти з порушенням зору;
- діти з порушенням слуху;
- діти з труднощами у навчанні [10].

Цей список доповнюється іншими соціальними чинниками, які становлять ризик для дітей бути виключеними з освітнього процесу:

- діти вулиці;
- діти, що ростуть в несприятливому середовищі;
- діти хворі на СНІД;
- діти, які належать до груп етнічних меншин;
- діти з поведінковими порушеннями [10].

Усім категоріям дітей з ООП, незалежно від класифікації, притаманні специфічні освітні труднощі і проблеми розвитку. Це зумовлено характером і певним ступенем виразності порушення. Саме тому в інклюзивній освіті питання освітніх труднощів для категорій дітей з ООП розглядають як окреме поняття. Освітні труднощі – це «труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей відповідного року навчання у відповідному закладі освіти» [7]. Тоді як рівень підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти – це «обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних потреб». У залежності від ступеня прояву тих чи інших освітніх труднощів визначається рівень підтримки дитини з ООП [9].

Отже, існують різні класифікації дітей з ООП, зумовлені певним характером і ступенем порушення. Власні класифікації дітей з ООП запропонували низка вчених таких як: Т. Власов, Г. Коберник, В. Лапшин, М. Певзнер. Вище перелічені автори, при класифікації дітей ООП, беруть за

основу найбільш характерні типові форми порушень розвитку дітей, що стосуються зору, слуху, інтелектуального розвитку, тяжких мовленнєвих порушень, порушень опорно-рухового апарату. Однак, сьогодні в умовах реалізації нових підходів до провадження інклюзивної освіти в Україні, ці класифікації не є етичними. Відтак, варто опиратися при формулюванні наукових висновків на класифікацію типів освітніх труднощів та рівні підтримки дітей з ООП у ЗЗСО.

*Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : навч.-метод. посіб. Київ, 2010. 260 с.
2. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 28. 230 с.
3. Про освіту : Закон України від 30.03.2020 р. № 1369-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.05.2023).
4. Про освіту : Закон України від 16.01.2020 р. №463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.05.2023).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (витяг). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.05.2023).
6. Порядок зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 р. № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18> (дата звернення: 19.05.2023).
7. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.05.2023).
8. Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами : Проект Постанови Кабінету Міністрів України. URL: <https://auc.org.ua/novyna/uvaga-obgovorennya-proektu-postanovy-kmu-pro-zatverdzhennya-pereliku-deyakyh-kategoriy-osib-z> (дата звернення: 19.05.2023).
9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.05.2023).
10. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Алла Василюк**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри початкової освіти,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського,  
E-mail: [allawasyluk@gmail.com](mailto:allawasyluk@gmail.com)

Сучасний світовий освітній простір відрізняється варіативністю систем освіти. Однак у ньому простежуються й загальні тенденції, однією з яких є реалізація інклюзії. Її головна мета полягає в забезпеченні доступності якісної освіти для всіх. Основоположною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку є суспільно-соціальна концепція інклюзії, яка була представлена на всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами (Іспанія, м. Саламанка 1994 р.), а також в Саламанській декларації. У прийнятій на конференції програмі «Рамки дій» акцентовано, що школи повинні приймати всіх дітей попри їхні індивідуальні особливості (фізичні, інтелектуальні, емоційні, мовні та ін.). Таким чином інклюзія стала парадигмою несегрегованої освіти. Поширення ідеї інклюзивності у суспільній свідомості є компонентом загальної орієнтації сучасного світу на цінності гуманізму, людяності, справедливості, рівності, миру, толерантності, екологічної безпеки, дотримання прав та самоцінності кожної людини.

Інклюзивна освіта є педагогічним феноменом, фундаментальною основою якого є визнання унікальності та різноманітності всіх дітей. Її теоретичні засади охоплюють комплекс філософських, правових, економічних, соціолінгвістичних, психологічних, антропологічних та інших концепцій. Різні наукові підходи (системний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, середовищний) формують фундаментальне підґрунтя освітньої інклюзії. Унікальність кожного з них дає змогу аналізувати і здійснювати інклюзію як цілісну динамічну систему, що містить сукупність взаємопов'язаних функцій та підсистем.



Філософія інклюзії ґрунтується на рівних правах кожного індивіда, його особистої свободи, можливостей вибору й доступу. Інклюзивне суспільство дає можливість кожному члену соціуму робити свій вибір з усіх аспектів повсякденного життя. Спираючись на цінності демократії, рівності та справедливості, інклюзивне суспільство надає впевненості у своїх силах абсолютно кожній дитині: обдарованій, із соціально-неблагополучної родини, поганим знанням державної (як нерідної) мови та дитині з інвалідністю [2].

Важливу роль у впровадженні інклюзивної освіти відіграє позитивна психологія з акцентуванням уваги на потенціалі та здатності людини до дій, а не на її порушеннях і недоліках.

У сфері корекційної педагогіки активізувалися наукові дослідження, присвячені питанням навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема Л. Байди, В. Бондаря, О. Будник, І. Білозерської, Л. Даниленко, К. Кольченко, А. Колупаєвої, Д. Лупарт, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикеевої, П. Таланчука, М. Швед, З. Шевців та ін. З огляду на поставлені завдання щодо освіти дітей з особливостями розвитку змінюються концептуальні, структурні, методичні й організаційні засади, обґрунтовується нова методологія навчання.

Доробок вітчизняних та зарубіжних учених з питань інклюзії сприяє змінам у розумінні даної проблематики та необхідності переходу від концентрації уваги на психофізичних порушеннях (медична модель) до акцентування на особливостях і можливостях розвитку (соціальна модель). На протипагу медичній, соціальна модель трактує ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки проблема пов'язана з непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами.

Ще Л. Виготський вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій дитина з обмеженими можливостями не вилучалася б із суспільства дітей з нормальним розвитком. Оскільки спеціальна школа замикає свого вихованця у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в

якому все пристосовано до порушення дитини, фіксує її увагу на власному порушенні і не вводить дитину у справжнє життя [3].

Теоретичні засади інклюзивного навчання становлять різні підходи, серед яких: прагматичний, персоналістичний, соціально-феноменологічний, соціально-екологічний та інші. Зокрема, ідеї прагматизму спрямовують дослідника пізнавати не лише біологічні, соціальні, психофізичні, а й духовні чинники розвитку особистості. А також дозволяють: дослідити унікальність і неповторність кожної дитини з особливими освітніми потребами; визначитися із ефективними формами педагогічного спілкування (у процесі якого реалізується принцип інтеріоризації і розкривається духовний світ суб'єкта в освітньому процесі); позитивно впливати на формування цілісної особистості, долаючи внутрішній чи зовнішній опір щодо фізичного та/чи духовного вдосконалення [2].

Прагматична педагогіка акцентує на освітні інтереси, здібності та потенційні можливості учнів. Згідно з концепцією Дж. Дьюї, не учень має пристосовуватися до школи, а школа змушена вносити корективи в організацію освітнього процесу таким чином, щоб адаптуватися до особливостей дитини та сприяти її розвитку. Оскільки дитина має природний потяг до розвитку, то завдання вчителя і школи полягають лише у підтримці й розвитку цього потягу. Як зауважує Дж. Дьюї, дитина є соціальною істотою і може повноцінно розвиватися лише завдяки соціальним контактам. Індивідуальний розвиток дитини підтримується завдяки постійній інтеграції з учнівським колективом класу.

Важливими для інклюзивного навчання є наступні ідеї Дж. Дьюї:

- організація навчання і виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, а також визнання її унікальності як умови цілісного формування особистості;
- практична спрямованість навчання та врахування життєвого досвіду;
- стимулювання активності дитини із застосуванням проектною і дослідницької діяльності в поєднанні з проблемним підходом до навчання [4].

Філософські та психолого-педагогічні ідеї прагматизму з питань свідомості, мислення і досвіду особистості мають вагомe методологічне значення для дослідження феномену інклюзії. Адже це уможлиблює: сприйняття людини як найвищої цінності, оскільки вона має потенційні можливості вдосконалення світу; усвідомлення, що всі відомі істини є релевантними, змінними, а тому підлягають переоцінці й переосмисленню; вивчення сутності та змісту свідомості, мислення, які допоможуть дитині з особливостями здоров'я здійснювати процес верифікації істини й власного емпіричного досвіду; розуміння, що досвід людини є суб'єктивним; аналіз механізму формування досвіду у кожної особистості, яка має особливі потреби; переконання, що прагматизм є не стільки теорією, скільки емпіричним методом пізнання реальності, тому потребує ретельного вивчення умов життєдіяльності дитини з особливими потребами, можливостями її адаптації в освітньому середовищі закладу освіти; визнання, що кожна людина прагне душевної рівноваги (важливо дослідити душевно-духовний стан особистості з особливими потребами та спроєкувати дієві шляхи формування віри у власні сили, смисли буття, протидії конфліктним ситуаціям, страху); дотримання позиції теорії прагматизму стосовно успішного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку на засадах толерантності, гуманної педагогічної дії учителя [2, с. 244].

Натомість у центрі уваги персоналістів постає ідея творчої суб'єктивності людини, яка визначає сутність і якість її буття. Персоналістичний підхід для аналізу проблеми інклюзії наголошує, що кожна дитина з особливими потребами розвитку володіє лише їй притаманним творчим потенціалом. Сенс полягає у виявленні та спрямуванні цього потенціалу на активну реалізацію, що можливо завдяки науково розробленій методології та створенні відповідної «Я-концепції». Актуальною в персоналізмі є ідея унікальності, незалежності і недоторканості особистості. Людина народжена космосом, живе в космосі і заряджається його енергією. На певному етапі вона не осмислює свого буття та є безликою, не здатною до творчості. Самоусвідомлення є першою ознакою, що

особистість виокремлює своє «Я» серед інших, творить саму себе. Особистість утверджує свою неповторність, відкривається для інших і для самої себе. У даному контексті цей факт є архіважливим, адже дитина з особливими потребами «запізнюється» у своєму розвитку, для цього їй потрібний час і відповідне середовище, в якому вона має почуватися вільно і комфортно. Таку взаємодію персоналісти називають екстеріоризацією, як зовнішню самореалізацію. Але більш вартісним виступає внутрішній духовний світ – інтеріоризація. Саме при взаємодії цих складових уможлиблюється рух до цінностей істини, краси, блага. Таке пробудження людини в людині персоналісти називають «особистісним первинним початком», на якому має ґрунтуватися педагогіка добра і щастя [2, с. 246–247].

Соціально-феноменологічний підхід передбачає вивчення соціального світу як повсякденного життєсвіту людини з її відчуттями, переживаннями, прагненнями. У даному контексті соціальний світ перетворюється в світ феноменальний, світ суб'єктивного досвіду (в якому дії людей мають суб'єктивне значення і залежать від впливу об'єктів). Оточуючий світ є результатом діяльності та творіннями людей. Він стає значущим, коли люди його сприймають і коли він із зовнішнього стає внутрішнім, суб'єктивним. При цьому люди сприймають не сам світ, а його явища. Відтак, отримані поза соціумом знання і вміння не можуть допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання різних життєвих труднощів та реалізуватися в повній мірі як рівноправні члени суспільства.

Сучасне навчання дітей із особливими освітніми потребами охоплює: загальноосвітню підготовку (засвоєння змісту освітньої програми, формування вмінь і навичок навчання, умінь спілкування із однокласниками та вчителями та ін.); корекційно-розвивальне навчання (подолання труднощів у навчанні через соціальну ізоляцію, корекцію психічних функцій, активізацію пізнавальної діяльності дітей); компенсаторно-адаптаційне навчання (для дітей із низькими навчальними можливостями, пов'язаними із порушеннями в емоційно-вольовій

сфері, інтелектуальними або комбінованими порушеннями розвитку). Розробляються та впроваджуються різноманітні технології, прийоми та підходи, які сприяють більш ефективному забезпеченню інклюзивного навчання. Серед яких: індивідуалізація процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; диференційоване викладання; коригування труднощів у навчанні та поведінці осіб з особливими освітніми потребами, спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів; педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході. Поєднання різних технологій інклюзивного навчання забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє розвитку інтересів, нахилів і здібностей учнів з ООП.

Отже, реалізація ідей інклюзії можлива на рівні шкільної освіти за умови належної організації та пристосування таким чином, щоб кожна дитина знайшла в ньому своє місце, могла отримувати нові знання, уміння і навички згідно з освітньої програмою, а також розвивати свої здібності та інтереси.

*Список використаних джерел:*

1. Василюк А. Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, 10–11 грудня 2020 р.). Вінниця, 2020. Вип. 3. С. 138–141.
2. Васянович Г., Будник О. Актуальні проблеми філософії інклюзивної освіти. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід*: монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 241–257.
3. Выготский Л. Собрание починений : в 6-ти т. Москва : Изд. Акад. пед. наук, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии. 369 с.
4. Дьюї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

## СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Ольга Ветрова**

кандидат педагогічних наук, викладач,  
Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж  
Сумського державного університету,  
E-mail: [odvetrova@gmail.com](mailto:odvetrova@gmail.com)

Інклюзивна освіта – це особлива система освітніх послуг, яка має на меті забезпечити рівні можливості доступу для отримання освіти кожною дитиною, незалежно від її особливих можливостей, психофізичного розвитку та індивідуальних потреб. Саме інклюзивна освіта підкреслює цінність особистості кожної дитини, тим самим гарантуючи рівноцінне відношення до всіх дітей у закладах освіти, проте формує спеціальні умови дітям, які мають особливі потреби: забезпечення соціальної активності дітей з особливостями психофізичного розвитку, формування у них ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини, а також розвиток інтелектуальної сфери.

Запровадженню інклюзивної освіти слугував Українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», результати якого мали велике значення для наступного успішного впровадження інклюзивного навчання в українському суспільстві та формування загальнодержавної нормативно-правової бази.

Основна ідея інклюзивної освіти – від соціалізації у закладі освіти до соціалізації у суспільстві. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з особливими потребами не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати той заклад освіти, який би вона відвідувала, коли б була здоровою

Термін «інклюзія» в дослівному перекладі з англійської мови означає «включення» або «приєднання». На Міжнародному консорціумі розвитку осіб з особливими потребами у 1998 році було визначено наступний зміст інклюзивної освіти:

- визнає, що усі діти можуть навчатися;
- визнає та поважає відмінності у дітях: вік, стать, етнічну належність, мову, стан здоров'я тощо;
- є частиною ширшої стратегії розвитку інклюзивного суспільства;
- є динамічним процесом, що постійно розвивається;
- не повинна залежати від величини класу чи браку матеріальних ресурсів.

Поняття «інклюзія» не є тотожним поняттю «інтеграція». Слід розмежовувати інтеграцію та інклюзію. Так, у документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» інтеграція визначається як процес, який спрямований на введення дітей з обмеженими можливостями здоров'я у регулярний освітній простір, їх просте залучення до закладів освіти без застосування індивідуального підходу до кожної дитини. Метою інтеграції в освіті є залучення дітей з особливими потребами у вже існуючу модель освіти. Згідно чого дитина повинна оволодіти навчально-виховною програмою закладу дошкільної освіти або закладу загальної середньої освіти, а також прийняти та дотримуватися встановлених правил і норм [1].

На противагу від інтеграції, інклюзивна освіта є значно гуманнішою та дієвішою освітньою системою, яка бере до уваги індивідуальні потреби і можливості кожної дитини, незалежно від рівня її психофізичного розвитку. Основними засадами розвитку інклюзивної освіти є: науковість, системність, варіативність, корекційна спрямованість, індивідуалізація, соціальна відповідальність сім'ї, міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство.

Навчально-виховний процес для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти здійснюється в напрямку особистісно-орієнтованого підходу, з використанням різноманітних індивідуальних та групових форм роботи, наявністю індивідуальної програми розвитку та індивідуального плану навчання відповідно до особливих потреб та можливостей дитини [4].

Запровадження інклюзивної освіти в нашій державі має ґрунтуватися на таких принципах:

- цінність дитини не повинна залежати від її здібностей і досягнень;
- кожна дитина здатна відчувати і думати;
- кожна дитина має право на спілкування;
- усі люди потребують одне одного;
- ефективну освіту можна забезпечити лише в контексті реальних стосунків;
- усі діти потребують підтримки і дружби однолітків;
- тільки на реальній взаємодії здійснюється справжня освіта;
- залучення батьків до освітнього процесу дітей як перших їх учителів та рівноправних партнерів.

Важливим аспектом інклюзивної освіти є поєднання інтересів звичайних дітей і дітей особливостями розвитку. Це досить складний процес, який вимагає знань, умінь, навичок і зусиль фахівців. Основна місія – налагодити сприятливе, максимально комфортне соціальне життя дітей. Пріоритетом в роботі з дітьми з особливими потребами в першу чергу мають виступати не конкретні знання і навички, а самопочуття і розвиток дитини [3].

До переваг інклюзивної освіти можна віднести набуття дитиною важливого соціального досвіду, взаємодія з іншими дітьми, соціалізація у групі однолітків. Відчуваючи таке саме ставлення до себе, як і до всіх інших, дитина з особливими потребами не сприймає себе безталанною, адже до неї висувають ті ж вимоги, що і до інших, завдяки чому її розвиток мало чим відрізняється від розвитку здорової дитини [2].

Отже, інклюзивна освіта є одним із основних напрямків державної політики в Україні, що полягає в забезпеченні рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, та є важливою формою їх соціального захисту та реальною можливістю створити умови для подальшого самостійного життя.



*Список використаних джерел:*

1. Болдирева В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. 2012. № 9 (11). С. 10–17.
2. Дмитриенко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : ВГ «Основа», 2018. 120 с. (Серія «Нові формати освіти»).
3. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Київ : Наук. світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

## ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ЗАПОБІГАННЯ

*Дарія Власенко*

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету туризму, бізнесу і психології,  
Київський національний лінгвістичний університет,  
E-mail: [vlaskodasha0@gmail.com](mailto:vlaskodasha0@gmail.com)

Науковий керівник:

*Кириленко В. Г.*

кандидат психологічних наук, доцент,  
Київський національний лінгвістичний університет

Значна кількість дослідників вважають, що термін «синдром емоційного вигорання» було введено в кінці 1970-х років для опису психічного стану здорових людей, які виконують професійну діяльність, пов'язану з емоційними навантаженнями, особливо у взаєминах з пацієнтами (клієнтами).

За результатами зарубіжних досліджень, емоційне вигорання у студентів є наслідком зростання психологічного тиску, що виникає під час навчання, і пов'язано з відсутністю внутрішніх запасів для подолання стресових ситуацій. Це може призвести до зниження успішності у навчанні та погіршення стосунків з іншими студентами та викладачами.

Аналізуючи наукові праці українських дослідників [1; 3], можна відокремити наступні чинники, які формують емоційне вигорання студентів: соціальні; мотиваційні; навчальні; міжособистісні; особистісні.

Дослідження вчених, таких як G. Kinman, S. Wray & C. Strange, K. Maslach та S. Jackson, а також Н. Булатевич та інших, були спрямовані на дослідження стадій та моделей синдрому емоційного вигорання. Згідно з цими дослідженнями, існує трьохкомпонентна модель синдрому емоційного вигорання, що складається з наступних стадій: напруження, резистенція та виснаження.

При вивченні синдрому емоційного вигорання варто враховувати фактори, що можуть впливати на його розвиток, такі як настрій, рівень активності, соціальна фрустрація, тривога, депресія та невротичність.

Науковцями доведено [2; 4; 5], особи, які мають непомірно високі вимоги до себе і асоціюють свою працю із своїм призначенням та місією, є більш схильними до розвитку синдрому емоційного вигорання, оскільки у них може стертись межа між навчанням та особистим життям. За результатами досліджень було визначено ще три типи людей, які також знаходяться під великим ризиком розвитку синдрому емоційного вигорання: педантичні, демонстративні та емотивні.

Дослідники вважають, що основними ознаками синдрому емоційного вигорання є: погіршення взаємин з оточуючими, включаючи колег та родичів; наростаючий негативізм та критичне ставлення до інших людей; зловживання стимуляторами, такими як кава, алкоголь або наркотики; втрата почуття гумору, стійке почуття провини та невдачі; збільшена роздратованість та недостатність терпіння; бажання змінити роботу або навчання; неухважність та недбалість; проблеми зі сном; підвищена вразливість до інфекційних захворювань; відчуття постійної втоми та зниження енергії протягом дня.

Учений А. Мудрик зазначає, що у студентів синдром емоційного вигорання може проявлятися через три основні ознаки: відчуття виснаження та втоми, відчуття відокремленості від оточуючих, в тому числі від одногрупників та навчальної діяльності, а також відчуття нездатності досягати ефективності та успіху [6].

Синдром емоційного вигорання характеризується п'ятьма основними групами симптомів, згідно з дослідниками: фізичні, поведінкові, інтелектуальні та соціальні симптоми.

На нашу думку, особливу увагу необхідно приділяти здобувачам освіти, які мають особливі освітні потреби, оскільки сам процес пристосування може бути одним з факторів, які сприяють появі симптомів емоційного вигорання. Це в свою чергу може погіршувати психічне та фізичне здоров'я цих осіб.

Синдром емоційного вигорання проявляється через різноманітні симптоми, що відображають порушення в різних сферах життя, включаючи психічну, соматичну та соціальну. Такі люди зазвичай мають комбінацію психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів та соціальної дисфункції. Це може включати хронічну втому, порушення уваги і пам'яті, проблеми зі сном і зміни особистості. Крім того, такі особи можуть розвивати тривожні і депресивні розлади, залежність від психоактивних речовин і схильність до самогубства.

*Список використаних джерел:*

1. Булатевич Н. Синдром емоційного вигорання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2004. 19 с.
2. Зайчикова Т. В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів : методичні рекомендації. Київ ; Рівне, 2033. 24 с.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів інститутів післядипломн. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.
5. Міщенко М. С. Феномен емоційного вигорання особистості – теоретичний аналіз проблеми. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 36, ч. 2: Педагогіка і психологія. Ялта : РВВ КГУ, С. 212–216.
6. Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. *Освіта регіону*. 2013. № 3. С. 238.

## КОНГРУЕНТНИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДИНАМІКА РОЗВИТКУ

**Ольга Вовченко**

доктор психологічних наук, старший дослідник,  
старший науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями слуху,  
Інститут спеціальної педагогіки та психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
E-mail: [olgawow4enko@gmail.com](mailto:olgawow4enko@gmail.com)

Категорія «конгруентності» визначається як ступінь відповідності між тим, що дитина говорить, транслює, демонструє і тим, що вона дійсно переживає. Це феномен, який характеризує відмінності між досвідом і усвідомленням, свідомістю дитини, зокрема і дитини з ООП (\*далі дитина з ООП). Високий рівень конгруентності свідчить про те, що знання, досвід і свідомість сформовані однаково, рівно- та різнобічно. Період, коли є відмінності між усвідомленням, досвідом і «проголошенням» досвіду в наукових колах має назву неконгруентності.

Учений К. Роджерс вважав, що в кожній людині є прагнення стати компетентним, цілісним, повним – «тенденція до самоактуалізації» [4]. Фундамент його психологічних уявлень складала твердження, що розвиток можливий і тенденція для самоактуалізації є, власне, основоположними для зростаючої особистості. Переважно, психолог не допускав думки про «постійну неконгруентність». На його думку, перешкоду природнього розвитку можна вбачати, як таку, що виникає саме в дитинстві, але із формуванням і розвитком особистості, усвідомленням свого «Я» має нівелюватися. Вчений розумів це, наприклад, так: те що вивчила дитина з ООП на одній стадії, має бути переоцінене на наступній. Ніби спадковість досвіду, або як ускладнення в комп'ютерних іграх, коли дитина переходить з простого на все більш складні рівні. Перехід до складних рівнів унеможливорює неконгруентність, оскільки дитина має усвідомити, що «подолала», «впоралась» із складним завданням, як наслідок, має себе хвалити, сприймати та бути конгруентною. Але теорія його

знала певної критики та уточнень сутності, процесу та імплементації у життя дітей, особливо підліткового віку.

Мотиви, що переважають у ранньому дитинстві особистості з ООП, пізніше можуть стати на перешкоді її розвитку. Коли дитина починає усвідомлювати себе, в ній розвивається і формується потреба в любові і позитивній увазі. Оскільки діти не сепарують своїх дій від себе в цілому, вони сприймають схвалення вчинку, як схвалення себе. Такий же механізм і з покараннями. Нарікання, сварки у свою сторону, покарання діти інтерпретують, як несхвалення особистості в цілому. Для зростаючої дитини, особливо з особливими потребами, любов є дуже важливою, оскільки всі вчинки, поведінка керуються бажанням, прагненням до отримання її від близьких, знайомих, «важливого» дорослого. Дитина починає діяти так, щоб отримати любов або схвалення незалежно від того, чи добре це для власного здоров'я. Так, вони можуть діяти проти власних інтересів, вважаючи своїм початковим призначенням – відповідність оцінками інших. Так, зростає дитина, яку можна охарактеризувати як неконгруентну особистість. Тобто теорія К. Роджерса, що дитина виконала складне завдання і має себе похвалити є не релевантним. Дитині потрібно не лише перейти на більш складний рівень і самооцінитися, а в першу чергу, отримати схвалення сторонніх осіб.

Конгруентність і неконгруентність все частіше використовують під час практичних сесій психотерапевти. Оскільки конгруентна особистість («відповідна», «узгоджена») єдина і цілісна у своїх почуттях, емоціях, поведінці, їх сприйнятті та висловлюванні про них, не має психологічних «захистів», «бар'єрів» і може бути такою, якою хоче бути або є насправді. «Конгруентність-неконгруентність» виступають в якості значущого параметра, за яким прогнозують ймовірність виникнення соціально-психологічних протиріч у взаємодії особистості дитини з ООП і соціокультурного оточення. Зовнішнім критерієм для визначення конгруентності особистісних властивостей виступає певний психологічний прояв групи, організації, суспільства або культури [3].

Неконгруентність може бути помітною у досить ранньому віці. Наприклад, у динамічної, матері-екстраверта народжується дитина з більш повільною нервовою системою та ознаками інтроверта. У процесі виховання мати підсвідомо привчає дитину до швидкого темпу життя, ритму, який є близьким для неї, підганяє, прискорює життєвий ритм зростаючої особистості, вважаючи, що цим виховує дитину більш самостійною, адаптованою, дисциплінованою до прискореного темпу сучасного життя.

У дитини, особливо, якщо розглядати особистість з ООП, організм та свідомість реагує на такі прискорення психосоматичними та патопсихологічними порушеннями. Ці порушення, в свою чергу, призводять до різних захворювань, які загострюють вже існуючу «особливість» дитини та яскраво виявляються у період раннього підліткового віку.

Підкреслимо, що тип нервової системи формується генетично, ще до народження дитини (під час вагітності) і є не змінним упродовж життя людини. Однак у дорослому свідомому житті є можливість відкоригувати, удосконалити певні характерологічні особливості темпераменту. Тут можна говорити про енергетичні (мотивація, активність, моторика, емоційність) і часові (темп, ритм, швидкість) характеристики функціонування підструктур особистості, які мають відповідати, але не відповідають тим нормам, на які запрограмована від народження нервова система, і які визначаються темпераментом особистості [2].

Психічні новоутворення особистості, особливо дитини у підлітковому віці, набувають інших психодинамічних характеристик, аніж тих, на які розрахована нервова система [1]. Як наслідок, можна спостерігати прискорений (для інтровертів) чи уповільнений (для екстравертів) або неконгруентний спосіб життя (поведінкової сфери, емоційних реакцій, саморегуляції тощо), що може призводити до виникнення психосоматичних захворювань та низки інших наслідків.

Особливої актуальності проблеми «конгруентності» та «неконгруентності» набувають в умовах динамічних змін (вибір місця

проживання, вибір професії чи країни, де отримувати освіту, військові дії тощо). Такий тиск призводить та інтенсифікує надмірне інтелектуальне та фізичне напруження у дитини з ООП, появу особистісних дисгармоній. Згідно з сучасними результатами наукових досліджень українських вчених, встановлено, що в умовах швидкої інформатизації освітнього простору особистісний розвиток дітей, особливо старшокласників з ООП, супроводжується такими проявами дисгармоній як перевтома, підвищена тривожність, невротичні стани, агресії, панічні атаки, внутрішньо особистісні конфлікти, порушення акцентуацій характеру та самооцінки, загрози суїциду тощо [1]. Значна частина школярів за таких неконгруентних станів має проблеми з фізичним та психічним здоров'ям, зокрема, наголосимо на такому явищі, як девіантна поведінка.

Крім того, Д. Сьюпер ще у 1963 році сформулював положення про «конгруентність Я-концепції і професії особистості». Згідно означеної теорії, важливою детермінантою професійного шляху і життєвої успішності є уявлення зростаючої особистості про себе самого, про своє «Я». Дитина/доросла людина, на думку науковця, несвідомо шукає професію, спосіб життя, де вона зможе зберігати відповідність своєї уяви про себе, своє «Я», а обираючи, вивчаючи професію – буде здійснювати пошук цієї відповідності [5].

Відтак, конгруентність особистості, зокрема особистості з ООП, можна вважати важливим чинником її саморозвитку та прагнення до пошуку себе, власної «Я-концепції». Все це зумовлює необхідність подальшого пошуку психолого-педагогічних засобів гармонізації особистісного розвитку дітей та молоді з ООП.

*Список використаних джерел:*

1. Кандзюба Я. Підтримка дитини з особливими освітніми потребами в умовах емоційного напруження : навч.-метод. посіб. Київ : КВПЦ, 2022. 179 с.
2. Помиткіна Л. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування : монографія. Київ : Книжкове видавництво НАУ, 2007. 180 с.
3. Сечейко О. Диференціальна психологія : підручник. Київ : НАУ, 2014. 300 с.
4. Rogers R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*. 1960. Vol 3. P. 184–256.
5. Triandis C. Cross-cultural studies of individualism and collectivism. *Nebraska Symposium on Motivation*. 1999. Vol. 11. P. 41–133.



## ДІАГНОСТИЧНІ КРИТЕРІЇ ДЛЯ СВОЄЧАСНОГО ВИЯВЛЕННЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ПІДТРИМКИ

**Емілія Воронцова**  
науковий співробітник,  
Державна наукова установа  
«Інститут модернізації змісту освіти»,  
E-mail: [amelyvo@ukr.net](mailto:amelyvo@ukr.net)

Актуальність полягає в необхідності підготовки педагогічних працівників закладів дошкільної освіти до реалізації вимог законодавства, зокрема Конституції України, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», «Про охорону дитинства» роботи в інклюзивному освітньому середовищі в контексті сучасного розуміння інклюзивної освіти як можливості ранньої діагностики особливих освітніх потреб здобувачів дошкільної освіти.

Проблема виявлення дітей, які потребують організації індивідуального освітнього маршруту та особливих психолого-педагогічних умов його реалізації (в рамках розробленої Індивідуальної програми розвитку) зараз набуває особливої важливості. В цій ситуації більшість батьків, які бажають, щоб їх діти набували освіти в колективі здорових однолітків, а також батьки, які не володіють спеціальними знаннями і тому просто не вважають своїх дітей такими, які мають особливі освітні потреби, просто записують своїх дітей в загальноосвітні дошкільні установи. Таким чином складається ситуація, коли саме фахівцям освітньої установи необхідно проводити певні заходи щодо виявлення дітей, які потребують особливих умов здобуття освіти – дітей з вираженими труднощами оволодіння освітньою програмою через наявність найрізноманітніших особливостей розвитку, що не дозволяють цим дітям нарівні з іншими дітьми опановувати програмний матеріал. Процес виявлення дітей, які потребують додаткової підтримки, повинен бути ефективним і пройти якнайшвидше, щоб педагогічні працівники закладу змогли адекватно здійснити психолого-педагогічне вивчення дитини, розробити індивідуальний освітній маршрут (при першому рівні підтримки), або при потребі рекомендувати

батькам звернутися до інклюзивно-ресурсного центру для проведення комплексної оцінки розвитку дитини.

Педагогічні працівники закладів дошкільної освіти мають бути ознайомленими з діагностичним та технічним обладнанням (базовий рівень) в організації інклюзії для всіх здобувачів дошкільної освіти з метою створення інклюзивного освітнього середовища, готовності до виявлення дітей, які потребують тимчасової чи постійної підтримки в освітньому процесі та подальшого спрямування їх до відповідних інституцій.

Вчасна діагностика ООП дитини є запорукою ефективності втручання, створення відповідних умов для підготовки дитини до школи, своєчасного створення інклюзивної групи. Тому виникає потреба в узгоджених між різними суб'єктами взаємодії індикаторів, що можуть свідчити про ознаки ООП дитини, оскільки не всіх фахівці однаково розуміють і сприймають певні поведінкові та інші особливості дитини, які можуть спостерігати під час надання відповідних послуг.

Крім того, виявлення, діагностика ООП дитини та надання своєчасної допомоги може бути забезпечено в межах послуги раннього втручання. Послуга раннього втручання призначена для усіх дітей віком до чотирьох років, які мають ризик порушення у розвитку, та їх сімей і має на меті раннє обстеження дитини командою спеціалістів різного профілю (лікарем, реабілітологом, дитячим психологом, педагогом-дефектологом, логопедом, іншими спеціалістами за потребою) і планування та реалізацію відповідної роботи щодо ранньої реабілітації дитини та підтримки її сім'ї.

Таблиця індикаторів, що пропонується для опрацювання, укладено на матеріалі вітчизняних та зарубіжних психологів, спеціалістів у віковій психології [3].

Таблиця 1

Орієнтовні діагностичні індикатори розвитку дитини від 15 до 72 місяців

Віковий період / Діагностичний індикатор	Сфери діагностики (Ю. Гільбух)					Розвиток крупної моторики
	Розвиток сенсорно-когнітивної діяльності	Розвиток навичок самообслуговування	Розвиток образотворчої діяльності	Емоційно-соціальний розвиток	Розвиток експресивного мовлення	
<b>15 місяців</b>	Ставить п'ять кубиків один на один	Тримає ложку під час їжі	Може тримати олівець і залишать сліди	Виконує два завдання за вказівкою дорослого	Користується активно 10 і більше словами	Ходить, хоча можливі часті падіння
<b>18 місяців</b>	Відтворює побачене у діях з іграшками	Робить спробу їсти самостійно	Креслить спонтанно і старанно	Хоче все робити самостійно	Робить спробу зв'язати два слова у речення	Ходить впевнено, падає рідко
<b>21 місяців</b>	Кидає м'ячик у коробку (корзинку)	Їсть самостійно	Креслить у межах аркуша	Шукає допомоги дорослого, коли хтось забирає іграшку	Може назвати п'ять зображень на картинці	Робить спроби бігти (темп рухів рук і ніг вдвічі швидший, ніж ходіння)
<b>24 місяців</b>	Перегинає надвоє аркуш паперу	Майже не мочить штани	Наслідуючи, креслить вертикальні і горизонтальні лінії	Вступає в контакт з іншими дітьми	Ставить перші запитання: «що це?», «де?»	Сходить і спускається східцями, тримаючись за поручні
<b>30 місяців</b>	Розстібає три гудзики на макеті або на одязі	Систематично сповіщає про фізіологічні потреби	Креслить криву замкнену лінію	Можна впевнити словами відмовитись від чогось	Ставить різноманітні запитання: «чому?», «як?»	Бігає значно краще, пробігає не менше 10 м
<b>36 місяців</b>	Виставляє п'ять кубиків за розміром	Самостійно роздягається і роззувається	Малює кульку, м'ячик, яблуко	В іграх відображає навколишнє життя, входить у роль	Може зв'язно переказати простий випадок або оповідання	Сходить і спускається східцями без опори
<b>42–(48) місяців</b>	Складає піраміду з 4 елементів за розміром, сортує кружечки по п'яти кольорах, складає розрізну картинку з 3-частин, виконує вправу «втулки» або вкладки з 4 елементів, конструюванні	Самостійно роздягається і роззувається, розстібає і застібає гудзики, розв'язує і розв'язує шнурки	Малює примітивно будинок, дерево, людину	Соціальні рольові ігри – мама, тато, використання ляльки в ролі дитини	Використовує речення з 4-х слів	Стоїть на одній нозі, стрибає на місці, бігає. Піднімається по шведській драбині або по ігровим конструкціям приставним кроком. їздить на самокаті, грає в м'яч ногами

	я з 4 елементів,					
<b>54–(60) місяців</b>	Складає пірамідку з 6 елементів, сортує кружечки по 7 кольорах, складає картинку з 4 частин, «втулки» або вкладки з 5 частин, конструювання з 5 елементів	Самостійно роздягається і роззувається, розстібає і застібає гудзики, розв’язує і розв’язує шнурки, справляється з кнопками і застібками	Малює примітивно будинок, дерево, людину, тварину, машину.	Професійні рольові ігри, ігри за правилами	Має вимовляти майже всі звуки, визначати перший звук у слові на слух.	Стрибає на одній нозі, може стрибнути на двох ногах на відстань до 30 см., або перестрибнути мотузку, піднімається по шведській драбині переставляючи кроками. Їздить на триколісному велосипеді
<b>66–(72) міс</b>	Додає предмети до понятійного ряду – назвати меблі, овочі тощо, класифікація по призначенню, знаходить картинки відповідно пори року. Складає послідовно сюжетні картинки, знаходить або домальовує елементи, яких не вистачає	Самостійно роздягається і роззувається, розстібає і застібає гудзики, розв’язує і розв’язує шнурки, справляється з кнопками і застібками, складає свої речі, розміщує їх акуратно	Малює будинок, дерево, людину, сюжетний малюнок. Тримає олівець трьома пальцями. Малює друковану першу літеру свого імені	Добре розрізняє «своїх» і «чужих» дорослих, спілкується відповідно, використовує займенники «ти» для своїх та «ви» для чужих дорослих. Має визначену соціальну позицію майбутнього школяра. Знає, навіщо йде до школи, обирає шкільні принадлежності з перевагою до іграшок.	Може визначати перший, останній звуки в слові. Може добирати слова на заданий звук. Мовлення має розвинуту структуру, використовує складні речення. Будує розповідь про подію з кількох (5-7) речень, з яких не менше ніж 2 можуть бути складними	Може стрибати на одній нозі на 15 см в бік або перестрибнути мотузку, опановує двохколісний велосипед, може влучити м’ячем в ціль ногою на відстані 1,5 м.
<b>Результат</b>						

Спосіб використання таблиці індикаторів розвитку: необхідно пам’ятати, що розвиток дитини є нерівномірним, одні функції можуть бути розвинуті з випередженням, а інші з деякою затримкою.

Першим кроком педагог, спостерігаючи за дитиною, може відповідно таблиці, визначити розвиток в кожній сфері окремо. Для розрахунку

використовується нижнє значення (кількість місяців), якщо рівень розвитку менше або відповідає віку, або верхнє значення, якщо реальний вік дитини більше.

Другим кроком треба знайти суму чисел (кількості місяців розвитку в кожній сфері). Наступним кроком треба отриману в другому кроці суму поділити на кількість сфер діагностики (шість). Отримане значення, має дорівнювати календарному віку дитини.

Необхідно пам'ятати, що чим менше дитина, тим більше вона потребує уваги і тим краще її корекційний потенціал. При затримці у немовляти розвитку більше ніж на 2 тижні необхідно додаткове обстеження вузьких спеціалістів. Для малюка 3–4 років така увага потрібна в разі затримки на 2 місяці.

Приклад практичного застосування таблиці.

Перший крок: спостерігаючи за дитиною, визначити рівень навичок у відповідних сферах.

Дитина Сергій Ш., хлопчик, вік 31 місяць.

Таблиця 2

Сфери діагностики (Ю. Гільбух)

Розвиток сенсорно-когнітивної діяльності	Розвиток навичок самообслуговування	Розвиток образотворчої діяльності	Емоційно-соціальний розвиток	Розвиток експресивного мовлення	Розвиток крупної моторики
Виставляє п'ять кубиків за розміром +	Майже не мочить штани ( <i>справляє потреби, коли йому пропонують скористатися туалетом. Якщо своєчасно не запропонувати, може сходити в штани</i> )	Креслить криву замкнену лінію	Виконує два завдання за вказівкою дорослого	Користується активно 10 і більше словами (вживає окремі слова, речень не має), можна впевнити словами відмовитись від чогось	Сходить і спускається східцями, тримаючись за поручні (використовує приставні кроки)
Відповідає 36 міс	Відповідає 24 міс	Відповідає 30 міс	Відповідає 15 міс	Відповідає 30 міс	Відповідає 24 міс

Крок другий: знайти суму визначених результатів розвитку навичок:

$36+24+30+30+15+24 = 159$ , де: 36 міс. – сенсорно-когнітивна діяльність; 24 міс. – розвиток навичок самообслуговування; 30 міс. – розвиток образотворчої діяльності; 30 міс. – емоційно-соціальний розвиток. У сфері емоційно-соціального розвитку діагностики така: дитина може виконати

2 пов'язаних завдання дорослого (наприклад, візьми іграшку і підійди до мене) це відповідає 15 міс., але не вступає в контакт з іншими дітьми. Також можна вмовити словами не робити щось (ламати те, що побудували з конструктора інші діти) Використовуємо для обчислення 30 міс. (вищий рівень), а для організації підтримки 15 міс. – враховуємо до чого прагнути – намагатися формувати навички спілкування з дітьми та звертатися по допомогу до інших); 15 міс. – розвиток мовлення; 24 міс. – розвиток крупної моторики. Крок третій: знайти середньоарифметичне значення  $159 / 6 = 26,5$  міс.

Де 159 – сума рівня розвитку сфер діяльності у місяцях;

6 – кількість досліджених сфер розвитку;

26,5 міс. – реальний рівень розвитку сфер функціонування

Крок четвертий: порівняти отриманий результат з календарним віком дитини

$31 - 26,5 = 3,5$  місяців, де:

31 – календарний вік дитини;

26,5 – реальний рівень розвитку сфер функціонування.

Висновок: розвиток дитини відповідає 26,5 місяців, тобто є потреба в організації підтримки першого рівня. Треба зазначити, що якщо ця підтримка буде малоефективною, виникне потреба в зверненні до ІРЦ.

#### Список використаних джерел:

1. Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 27.07.2022 р. № 1/8504-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 25.06.2020 р. № 1/9-348. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-stvorennya-inklyuzivnogo-osvitnogo-seredovisha-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 19.05.2023).
3. Измерение интеллекта детей : пособ. для психолога-практика : в 2-х ч. / под ред. Ю. З. Гильбуха. Киев : Укрвузполиграф, 1992.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО СТВОРЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ «ШКОЛА» – «КОЛЕДЖ» – «ВИШ»

*Наталія Гавриленко*

кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри економіки, обліку та підприємництва,  
Національний університет кораблебудування  
імені адмірала Макарова,  
E-mail: [nataliia.havrylenko@nuos.edu.ua](mailto:nataliia.havrylenko@nuos.edu.ua)

Інклюзивна освіта в умовах сьогодення, як доволі пріоритетний напрямок державної політики – це багаторівнева та багатокомпонентна система, яка розвивається, враховує інтереси самої особистості та її найближчого соціуму і, звичайно, держави. Наразі апробуються різноманітні варіативні регіональні концепції інклюзивної освіти, які готують сприятливі умови для створення системи державної координації діяльності щодо впровадження інклюзії [1–4]. Однак досі серйозною проблемою поки що залишається роз'єднаність суб'єктів реалізації інклюзії. Проте її можна вирішити, як майже будь-яку проблему, а варіантом може стати створення єдиного інклюзивного середовища з його несуперечністю, взаємною доповнюваністю, спільністю напрямів роботи та методів організації взаємодії фахівців з врахуванням інтересів здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю. Понад двох мільйонів дітей виїхали з України внаслідок вторгнення російського агресора, але багато з найбільш уразливих – діти з розумовими та фізичними порушеннями – залишилися. Через повномасштабну війну в нашій країні продовжує стрімко зростати кількість людей, які отримали інвалідність і це не тільки військовослужбовці, які зазнали поранень або ж отримали каліцтво і травми під час активних бойових дій, а й мирні громадяни України, багато з яких – діти різного віку.

Діяльність із соціальної інтеграції здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю потребує особливої уваги до їх переходу із ЗОШ до закладів професійної та вищої освіти, а потім і в сферу професійної діяльності. Важливим тут є збереження наступності і забезпеченості безперервності

їхньої соціальної адаптації не лише під час здобування освіти, а й у подальшому житті.

Варто погодитися з думкою щодо інклюзії, яка вважає, що вона є важливою віхою у розвитку системи освіти, неспроможна підміняти, тим більше протиставлятися системі спеціального навчання. Здобувачі освіти з ОМЗ та інвалідністю повинні мати реальну можливість здобуття освіти в будь-якому типі освітньої організації. У свою чергу, інклюзивна освіта, розвиваючись і вдосконалюючись, може розробляти і пропонувати нові, більш досконалі та гнучкі підходи до організації навчального процесу та його супроводу. Так, одним із них виступає забезпечення наступності та безперервності реалізації інклюзії від навчання в школі до навчання у ВИШ. Можливість реалізації такого підходу вимагає від учасників освітнього процесу осмислення моделі інклюзивної освіти «Школа – коледж – ВИШ», обмін думками, дискусії.

Забезпечення інтеграції суб'єктів реалізації обумовленої моделі та їхньої ефективної взаємодії досягнуто може бути різними способами, наприклад: включення до структури регіональної моделі «Школа – коледж – ВИШ» ресурсних центрів, які об'єднують фахівців різного профілю чи кооперація учасників. Для розвитку механізмів соціального партнерства суб'єктів реалізації моделі потрібна відкрита інформаційна політика, формування єдиного інформаційного поля, що забезпечує ефективний обмін досвідом. У свою чергу, горизонтальними механізмами обміну досвідом інклюзії можуть стати вебінари, конференції, семінари, майданчики для практики, спеціалізовані інтернет-портали, форуми та ін. Маючи ресурси міждисциплінарної та колегіальної взаємодії, запропонована модель повинна забезпечувати три напрями супроводу інклюзії: діагностичний, коригувальний та розвиваючий. Діагностичний напрямок, включаючи комплексне психологічне вивчення учнів з ОМЗ та інвалідністю може реалізовуватися вже на початку здобуття освіти в ліцеї або гімназії, забезпечуючи розробку та своєчасне коригування індивідуального освітнього маршруту.



Коригувальний напрямок реалізується на всіх етапах навчання та передбачає при необхідності спеціалізовану допомогу логопеда, дефектолога, сурдопедагога, тифлопедагога.

Розвиваючий напрямок продовжують реалізовувати фахівці, які мають необхідними компетенціями щодо психолого-педагогічної підтримки (батьки, адміністрація, психолог, соціальний педагог, тьютор та інших).

Взаємодія всередині моделі забезпечує відкритість освітніх організацій, сприяє підвищенню професійної компетентності педагогів, дає можливість здійснювати безпосередні контакти, вибудовувати різні шляхи руху для досягнення спільної мети, використовувати спільні ресурси для потреб конкретного учасника.

Результативність представленої моделі забезпечується системою її взаємодії з батьками, які братимуть участь у розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів та програм супроводу, консультаціях. Підвищенню ефективності моделі сприятимуть її зв'язки з такими організаціями, як МСЕК, центрами зайнятості та роботодавцями.

Очікуваними результатами реалізації запропонованої моделі є наступні:

– зовнішні, що передбачають забезпечення якості та доступності освітніх послуг для здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю, функціонування єдиної системи супроводу інклюзії для трьох рівнів освіти, що має ознаки безперервності та наступності;

– внутрішні, що передбачають формування системи компетенцій, яка виступатиме необхідною умовою готовності здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю до ефективної соціальної взаємодії та подальшої професійної діяльності.

Розуміння інклюзії як тривалого за часом та розподіленого за ступенями освіти процесу (від загальної середньої до вищої), усвідомлення необхідності скоординованості дій усіх її суб'єктів дозволяють припускати, що реалізація цієї моделі буде сприяти не лише напрацюванню, а й рефлексії досвіду дедалі більшою кількістю його учасників. Вона забезпечить здобувачам освіти з ОМЗ

та інвалідністю різноманітні освітні послуги, що дозволятимуть їм безперервно здобувати освіту, вибудувувати власну освітню траєкторію, яка відповідатиме їхнім освітнім можливостям.

*Список використаних джерел:*

1. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) : матеріали Міжнародної конференції / за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. Київ : Наук. світ, 2004. 200 с.
2. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
3. Блавт О. З., Козіброда Л. В., Rozhko E. Генерування педагогічних основ формування інклюзивного освітнього середовища у вищій школі засобами фізичного виховання. *Гірська школа Українських Карпат*. 2021. № 25. С. 63–68.
4. Гавриленко Н. В. Україна і інклюзивне цифрове суспільство: шлях до інтеграції. *Взаємодія норм міжнародного і національного права крізь призму процесів глобалізації та інтеграції* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 09 листопада 2022 р.). Київ : Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2022. С. 131–133. URL: [https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/conf\\_09.11.2022.pdf](https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/conf_09.11.2022.pdf) (дата звернення: 19.05.2023).

## **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНИХ ТРАЄКТОРІЙ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (НА ПРИКЛАДІ ШКІЛ КАНАДИ ТА ФРАНЦІЇ)**

*Оксана Гаяш*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної реабілітації,  
Державний вищий навчальний заклад  
«Ужгородський національний університет»,  
E-mail: [oksana.haiash@uzhnu.edu.ua](mailto:oksana.haiash@uzhnu.edu.ua)

В умовах сьогодення стратегічно важливо забезпечити для всіх дітей рівний доступ до освіти, налагодити якісний освітній процес, тому індивідуальні освітні траєкторії зараз набувають особливого значення.

У Законі про освіту сказано: «Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ... суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [1].

Важливе значення для побудови власної системи індивідуальних освітніх траєкторій для дітей з особливими освітніми потребами в Україні має вивчення досвіду зарубіжних країн, зокрема Канади і Франції.

Основою, на якій будується підготовка школяра з особливими освітніми потребами (ООП), є індивідуальний (персональний) освітній план («projet éducatif individual» або «projet éducatif individualisé (PEI)» [7]). В індивідуальному плані (ІП) прописується освітній маршрут дитини та умови її перебування в закладі освіти. У Канаді, згідно із Законом про школу, ІП виробляється спільно колективом учителів (радою школи), працівниками медико-спеціальної служби, вчителями-спеціалістами відповідного профілю та радником-психологом у тісному зв'язку зі школярем та його сім'єю [6].

Згідно з документом Канади Graduation Portfolio Transition Plan [8] індивідуальний освітній план – це офіційний документ, розроблений для учня з ООП, що описує конкретні індивідуальні та загальні цілі навчання; стратегії

досягнення цих цілей; варіанти адаптації та модифікації програми відповідно до виявлених потреб учня; необхідні додаткові послуги. Крім того, він містить перелік спеціальних освітніх послуг і заходів, що допомагають стежити за досягненнями та просуванням учня з ООП протягом усього періоду навчання. Для учнів з найскладнішими потребами в ІП передбачається до 20 освітніх змін та адаптаційних технологій.

Директор школи відповідає за реалізацію складеної освітньої програми. Він призначає координатора розроблення, документування та реалізації ІП для кожного такого учня. Якщо за частину освітньої програми відповідає фахівець (наприклад, логопед), то він має надавати письмовий звіт про успішність учня на додаток до звіту класного вчителя.

Процес розроблення та реалізації індивідуального плану поділено на п'ять фаз:

1. Визначення/оцінка проблеми.
2. Планування.
3. Реалізація індивідуального плану.
4. Оцінка результатів.
5. Звіт.

Разом ці пункти утворюють взаємопов'язаний гнучкий процес, а не серію з п'яти окремих фаз. Необхідно, щоб від одного етапу до іншого відбувався плавний перехід таким чином, щоб відповідно до потреб дитини можна було вдатися до своєчасної допомоги з боку школи, району, громади та/або регіональних і муніципальних служб.

Найефективніше цей процес здійснюється, коли між вчителями, адміністрацією, персоналом, батьками, учнями та представниками районних/муніципальних служб існує постійна співпраця і спільні консультації.

У кожній школі виділяється персонал для організації спільних консультацій і планування з метою надання підтримки, розбору окремих випадків і за необхідності полегшення використання підходів, запропонованих державою або регіональною та муніципальною адміністрацією.

Канадські педагоги переконані, що успішність учня в здобутті освіти багато в чому залежить від того, наскільки адекватно відбувається планування та формування міцних зв'язків школи з іншими службами та партнерами.

У Франції в інклюзивних класах працює кілька педагогів: учителі та спеціалісти, які обслуговують дітей із ООП, у школах стало «більше вчителів, ніж класів» [4]. Включення у загальноосвітній процес дітей з інвалідністю у Франції здійснюється в чотирьох варіантах:

1. Дитина навчається за звичайними шкільними програмами, але під час перебування в школі та поза школою їй надають додаткові послуги: лікувальні процедури, заходи виховного характеру тощо. Наприклад, дитина з порушенням опорно-рухового апарату навчається у звичайному класі та відвідує адаптаційний центр, який відкрито в даній школі або розташований поблизу.

2. Дитина навчається за звичайними шкільними програмами, користується додатковим доглядом і навчається за індивідуальним освітнім планом. Наприклад, дитина з порушенням зору навчається у звичайному класі й отримує допомогу у підготовці уроків, додаткові заняття з вчителем, відвідує заняття з просторового орієнтування та інші спеціальні корекційно-розвиткові заняття.

3. В основний шкільний час дитина проходить навчання в спеціальному класі за індивідуальним планом (як правило, діти із затримкою психічного розвитку). На заняттях, які не потребують особливих навичок, такі діти займаються за звичайною програмою разом з учнями свого віку (фізкультура і плавання, музичні заняття або спів, малювання тощо).

4. Дитина відвідує тільки спеціальний клас і навчається там за спеціальною програмою (зазвичай діти з порушенням інтелекту). Але при цьому вона бере безпосередню участь у житті школи: спільні сніданки, спільні відвідування заходів, пов'язаних із дозвіллям, участь у спортивних змаганнях і всіляких позакласних заходах.

Докладніше таку класифікацію можна описати таким чином.

Для учнів, чий рівень інтелектуального розвитку дорівнює або близький до рівня здорових однолітків, достатнім є індивідуалізація процесу навчання.

Індивідуалізований підхід до навчання дітей з ООП передбачає: поділ завдань на окремі фрагменти та їх покрокове виконання, надання додаткового часу для виконання роботи в класі або складання домашнього завдання, можливість альтернативної форми відповіді (заміна письмової відповіді усною або відповіді у формі тесту) тощо. Відбувається створення умов для включення дітей з ООП в загальну діяльність класу. Це досягається за допомогою виокремлення єдиних тем і занять, завдяки чому всі учні періодично включаються у виконання спільних завдань [2].

Діти з порушеннями слуху, зору або рухового апарату мають можливість навчатися в «класах шкільної інклюзії» (CLIS). Такі класи діють зазвичай у початковій та середній школі і лише в невеликій кількості дитячих садків. Діти мають можливість перебувати у звичайному шкільному середовищі й здобувати освіту, що відповідає їхньому віку, здібностям, нахилам. Чисельність учнів тут не перевищує 10-15 осіб. Заняття ведуть учителі, які мають диплом про професійну підготовку в галузі шкільної інклюзії і підтримки, а також спеціально навчені службовці, відповідальні за догляд за дітьми та надання їм необхідної допомоги. Протягом усього періоду навчання дітей з ООП ведеться «книжка компетенцій» учнів. У ній фіксуються набуті знання, уміння, навички, успіхи та досягнення для визначення подальшої шкільної орієнтації (профорієнтації). Навчання учнів з інтелектуальними порушеннями пов'язане з обов'язковою зміною змісту освіти, оскільки оволодіння програмою навчання в обсязі загальноосвітньої школи для таких дітей недоступне. У процесі розроблення індивідуального освітнього плану відбираються теми і поняття, обов'язкові для вивчення. Основоположним принципом при цьому є відповідність складеної програми можливостям конкретного учня.

Робота над індивідуалізацією підходів до навчання вимагає від педагога спостережливості, терпіння та уваги до дитини з ООП. У рекомендаціях Міністерства освіти Франції йдеться про те, що оцінка успішності учнів повинна брати до уваги насамперед успіхи, прогрес у навчанні, а не

концентруватися на невдачах. Керівництво навчальних закладів має прагнути створити доброзичливу і толерантну атмосферу, щоб перетворити школу на «спільний дім» для учнів і всіх працівників школи [5].

У середній і старшій школі для дітей із складними порушеннями в поведінці функціонують секції адаптованого загального та професійного навчання (SEGPA). Молодим людям, які навчаються в таких класах, перспектива розвитку дається через набуття професії. Шкільне навчання для них організовується на підставі індивідуальної освітньої траєкторії за принципом «змінних занять» у школі та на підприємстві.

Після закінчення школи і складання належного випускного іспиту молоді люди влаштовуються на роботу у сфері послуг або на промислові підприємства.

Але політика інклюзії дітей з ООП далеко не завжди отримує одностайну підтримку навіть у розвинених країнах. Вона часто нашкоджується на опір, тому що створити відповідне середовище, переробити програми та переглянути технології освіти для навчальних закладів виявилось дуже складною справою. Досить гостро стоїть також питання про спеціальну підготовку вчителів для роботи з дітьми з ООП. Учителі змушені опанувати основи корекційної педагогіки та спеціальної психології, щоб мати уявлення про особливості психофізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, методики та технології організації освітнього та реабілітаційного процесу для таких дітей.

Країни, які досягли найбільших успіхів в інклюзивній освіті, володіють щонайменше трьома загальними характеристиками: «якістю підготовки їхніх учителів, спадкоємністю проведеної політики і підвищеним рівнем зобов'язань держави щодо розвитку освіти» [3, с. 27].

Проведене дослідження підтверджує, що ці характеристики притаманні системам інклюзивної освіти Франції та Канади, де поєднання адаптованого змісту навчання з різними видами індивідуальної цілеспрямованої допомоги дає змогу дітям з ООП розвиватися й опанувати програму на доступному для них

рівні, не відчувати себе виключеними з життя суспільства і в міру можливостей будувати свою власну життєву траєкторію.

*Список використаних джерел:*

1. Про освіту: Закон України від 01.01.2023 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.04.2023).
2. Формальна, неформальна та інші форми безперервної освіти. URL: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26456.html> (дата звернення 12.04.2023).
3. Education pour tous – L'exigence de qualite. Rapport mondiale de suivi sur l'EPT 2005. Editions UNESCO. 2004. 461 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf> (дата звернення 16.04.2023).
5. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la Republique. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-dorientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> (дата звернення 17.04.2023).
6. Le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (Електронний журнал Міністерства національної освіти Франції для педагогів-практиків). URL: <http://eduscol.education.fr> (дата звернення 11.04.2023).
7. Loi sur l'École de la fonction publique du Canada. URL: <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-10.13/20120629/P1TT3xt3.html> (дата звернення 17.04.2023).
8. Projet éducatif individuel. URL: <http://eduscol.education.fr/cid45894/le-projet-individuel.html> (дата звернення 19.04.2023).
9. Transition Planning. URL: <http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/portfolio/> (дата звернення 13.04.2023).



## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ (НІМЕЦЬКОЇ) МОВИ

*Ірина Голочинська*

вчитель німецької мови,  
Теребовлянський академічний ліцей  
імені Ярослави Стецько,  
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету іноземних мов,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [plachtynaira@ukr.net](mailto:plachtynaira@ukr.net)

*«У дитини своє особливе вміння бачити, думати і відчувати...»  
Ж-Ж. Руссо*

Щоденні нововведення, які притаманні українській системі освіти, не змогли не зачепити і дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання для всіх учнів є ціллю та викликом для шкільної системи. Інклюзія має бути поруч із домом і в поєднанні з якісною підтримкою для всіх учнів. У класі ніхто не повинен бути відсторонений, а має бути позитивний соціальний клімат. Практика показує, що учні з особливими освітніми потребами показали кращу успішність у спільних класах, ніж в окремих класах чи школах. Природа особливих освітніх потреб відіграє важливу роль у впровадженні інклюзивної освіти.

До проблеми особливостей навчання учнів з особливими освітніми потребами на уроках іноземної мови зверталось багато науковців та педагогів, а саме: О. Казачінер, С. Чиж, К. Шапочка, Н. Щерба та інші.

Основна проблема дітей з фізичними порушеннями полягає в тому, щоб умови навчання були адаптовані до компетенцій учнів, а системи підтримки стали можливими завдяки школі (наприклад, додаткові посібники та навчальні матеріали, а також співпраця терапевтами). Успішним може бути й проведення спільних уроків з учнями з інтелектуальною недостатністю. Учні з інтелектуальною недостатністю досягають значно кращих результатів з математики та німецької мови на спільних уроках, ніж учні з інтелектуальною недостатністю в спеціальних школах.

Загалом можна зробити висновок, що інклюзивне навчання для всіх учнів з особливими освітніми потребами можливе та доцільне. Залежно від потреб учня та можливостей школи батьки повинні мати можливість вибирати з кількох форм підтримки в шкільній системі.

Інклюзивне навчання може забезпечити успішне навчання для всіх учнів. Через різні вимоги до навчання, навчання поетапно неможливе, і інклюзивне навчання має характеризуватися високою часткою відкритих і кооперативних форм навчання.

Як зазначає Н. Щербина, сучасні реалії середньої іншомовної освіти дітей і молоді з інвалідністю такі, що всі розумово збережені учні мають вивчати іноземну мову. Виняток становлять діти з розумовою відсталістю, але водночас затримка психічного розвитку не вважається перешкодою.

«Під час застосування різних форм інтерактивної діяльності учні з особливими потребами працюють у групі однолітків, де вони можуть досить вільно висловити свої думки, мобілізувати знання, проявити творчий, організаторський та лідерський потенціал. До роботи залучається ще й подвійна мотивація: мотив прояву особистості та самоствердження у групі та мотив досягнення колективної мети. Отже, більш продуктивно відбувається процес саморозвитку особистості учнів з особливими потребами...» [1].

Слід зазначити, що кожна дитина повинна володіти іноземною мовою, а, отже, молодий вчитель повинен володіти навичками співпраці із сучасними учнями. Вчительська робота з дітьми з особливими освітніми потребами спонукає вчителя до додаткового пошуку та вибору ефективних форм, методів та прийомів навчання. Кожна з методик навчання дітей з особливими освітніми потребами – специфічна. Наприклад, учневі з порушеннями зору допоможуть орієнтуватися в класі контрастні фарби та додаткове освітлення. А ось у дитини з епілепсією таке оформлення може спричинити погіршення стану здоров'я. Для кожного виду порушення є спеціальні методи, що допомагають повноцінно навчатися. Однак, слід зазначити, що є ряд ознак, які допоможуть усім учням почуватися комфортно.

Робота в інклюзивних класах та з інклюзивними учнями є невід’ємною частиною моєї педагогічної діяльності. У своїй роботі я чітко дотримуюся основних прийомів роботи в інклюзивних класах [3]. Основний акцент зосереджую на партнерській взаємодії не лише вчителя та учнів, але й асистента вчителя, класного керівника і самого учня. Саме це допомагає у зацікавленні дитини іноземною мовою.

Діти з особливими освітніми потребами, зазвичай, краще сприймають інформацію через образи або зображення. Тому, у своїй роботі для подачі нового лексичного матеріалу, опрацювання та перевірки використовую завдання на впорядкування зображень із їхніми назвами. Для цього доцільно використати як картки, так і електронні ресурси [wordwall.net](http://wordwall.net) або [learningsApps.org](http://learningsApps.org). З допомогою цих ресурсів отримуємо можливість навчати учнів з ООП правопису слів. Наприклад, при вивченні тварин корисним буде завдання для розвитку уваги та пам’яті „Wer lebt hier?“. Учні впорядковують зображення та назви тварин із відповідними їм місцями проживання, а також за допомогою аудіо супроводу практикуються у вимові того чи іншого слова. Завдання створені в електронному форматі допоможуть зацікавити учня та залучити його до співпраці.

Вивчення іноземної мови – це не лише засвоєння лексичних одиниць, але й формування навичок читання та сприйняття на слух. Учні із задоволення виконують завдання з читання, в якому передбачені не складні завдання, тобто визначення правильного твердження «Richtig oder falsch». Схожі завдання доцільно використовувати і при сприйнятті тексту на слух. Дані завдання допомагають розвивати навички розуміння тексту та почуватися серед класу комфортно.

Наступним, не менш важливим, моментом у вивченні німецької мови – є навчити учня правильного написання німецьких слів. Тут слід звернути увагу на особливості дитини, оскільки не кожному запропоновані завдання будуть посильними. У своїй роботі використовую вирізану абетку (кожна буква на окремій невеликій картці). Абетка активізує знання учні і він: складає слова із

цих букв; складає слово із перемішаних букв; вставляє пропущені букви. Для полегшення роботи учня, або навпаки, використовую електронні ресурси, що пробуджує в учнів більший інтерес до виконання поставленого завдання.

Кожен шкільний предмет має свої особливості. Іноземна мова, а в даному випадку німецька, моделює свої граматичні конструкції, які деяким учням даються важко. При вивченні граматичних конструкцій використовую у своїй роботі різноманітні завдання та вправи: речення-пазли, гру «Доповни речення», та інші. Особливу увагу приділяю побудові речень із запропонованих слів. При опрацюванні певної лексичної теми корисним буде побудова невеличкого тексту із запропонованих слів.

На початкових етапах вивчення німецької мови при опарюванні граматичних конструкцій використовую електронні ресурси. У програмі [wordwoll.net](http://wordwoll.net) учні отримують можливість практикування та перевірки власних навичок. За допомогою даної програми учні з особливими освітніми потребами будують граматичні конструкції різної складності із легкістю та впевненістю.

Слід зауважити, що не кожній дитині з легкістю вдається освоювати усі мовні особливості. Важливу роль відіграють у вивченні іноземної (німецької) мови знайомство з носіями мови або сприйняття на слух автентичного матеріалу. При підготовці вчитель повинен з особливим розумінням підходити до обирання автентичних матеріалів для своїх уроків для того, щоб зацікавити учнів, а не створити їм дискомфорт.

Учні з особливими освітніми потребами не здатні довго концентрувати свою увагу на одному виді діяльності. Для таких дітей обов'язковим є зміна видів діяльності. Якщо вчитель хоче отримати максимальний результат своєї роботи та засвоєння учнями навчального матеріалу, то він повинен пам'ятати про обов'язкові чотири види діяльності на уроці іноземної мови, їх чергування та поєднання, а також про фізкультхвилинку. З власного досвіду можу сказати, що учні з особливими освітніми потребами з великим задоволенням виконують фізкультхвилинки. Часто практикую засвоєння або повторення лексичних

одиниць при фізкультхвилинках, що дає змогу змінити діяльність учнів під час уроку та пригадати вивчений матеріал.

Отже, проаналізувавши науково-педагогічну та методичну літературу, а також, володіючи власними спостереженнями, можна визначити специфіку та виокремити основні стратегії діяльності вчителя німецької мови щодо навчання цього предмета дітей з особливими освітніми потребами:

- планувати уроки з урахуванням основних принципів корекційно-розвивального навчання;
- адаптувати та модифікувати навчальні матеріали з іноземної мови з урахуванням дитини з ООП;
- застосовувати специфічні форми, методи та прийоми навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами;
- спрямовувати навчання іноземної, а саме німецької мови учнями з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки засобами інтерактивних технологій та ІКТ.

Комунікативна діяльність спонукає школярів до енергійного, цілеспрямованого спілкування, а тому спілкування має бути невід'ємною частиною уроку німецької мови. Лише завдяки комунікативним умінням учнів підвищиться якість освітнього процесу. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє ігрова діяльність, яка підходить для розвитку комунікативних навичок найкраще у такої категорії дітей та допомагає їм оволодіти засобами комунікації.

*Список використаних джерел:*

1. Казачінер О. С. Навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11, т. 1. С. 164–167. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part\\_1/37.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/37.pdf) (дата звернення 17.04.2023).
2. Мірошнікова А. Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу. URL: <https://osvitoria.media/experience/sim-pryjomiv-yaki-dopomozhut-vchytelyu-inklyuzyvno-go-klasu/> (дата звернення 17.04.2023).
3. Трухан О. Психолого-педагогічні й методичні умови навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2022. № 1 (199). С. 175–180. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/254108/251378> (дата звернення 17.04.2023).
4. Щерба Н. С. Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень : навч. посібник. Житомир : Бук Друк, 2019. 283 с.

## РОБОТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Ірина Гончарук*

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки і психології  
(спеціальність 013 Початкова освіта),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
E-mail: [irytagoncharuk123@gmail.com](mailto:irytagoncharuk123@gmail.com)

Науковий керівник:

*Жаркова І. І.*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і методики  
початкової та дошкільної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У сучасному світі все більше уваги приділяється питанням інклюзивної освіти. Розробка та реалізація ефективних методик навчання дітей з особливими освітніми потребами стає важливим завданням для педагогів. У цій статті розглянемо питання роботи вчителів початкової школи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дослідження показують, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає від вчителя початкової школи додаткових знань та навичок. Вчителю необхідно знати, які саме особливості мають діти з різними видами вад розвитку та які методи навчання для них є найбільш ефективними.

Одним із головних завдань вчителя початкової школи є індивідуалізація навчання кожної дитини. Для цього вчитель повинен розуміти, які саме труднощі мають діти з особливими освітніми потребами, і відповідно до цього розробляти індивідуальні програми навчання. Також вчитель повинен уміти створювати сприятливу навчальну атмосферу, що дозволить дітям з особливими потребами зрозуміти та засвоїти навчальний матеріал.

Для досягнення успіху у навчанні дітей з особливими освітніми потребами вчитель початкової школи повинен володіти певними компетентностями [3–4]. Ось декілька з них:

1. Педагогічні знання та навички: вчитель повинен мати глибокі знання з педагогіки та психології, щоб зрозуміти потреби дітей з особливими освітніми потребами та розробляти ефективні методи навчання.

2. Здатність до індивідуалізації навчання: вчитель повинен бути здатним розробляти індивідуальні підходи до навчання кожної дитини з особливими освітніми потребами.

3. Емоційна стійкість та толерантність: робота із дітьми з особливими освітніми потребами може бути складною, тому вчителю потрібно мати емоційну стійкість та толерантність до різних ситуацій.

4. Комунікативні навички: вчителю потрібно мати здатність до ефективного спілкування із дітьми з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити оптимальні умови для їхнього навчання та розвитку.

5. Розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами: вчителю потрібно розуміти, які саме потреби мають діти з різними порушеннями розвитку та які методи навчання для них найбільш ефективні.

6. Для досягнення успіху у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, вчителю також потрібно використовувати інноваційні технології та методи навчання, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку кожної дитини [2].

Робота вчителів початкової школи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливим завданням, яке вимагає від педагогів додаткових знань та навичок. Для досягнення успіху у навчанні дітей з особливими потребами, вчителю потрібно мати здатність до індивідуалізації навчання, емоційну стійкість та толерантність, комунікативні навички та розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, вчителі повинні використовувати інноваційні технології та методи навчання, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку кожної дитини.

Робота вчителів початкової школи з дітьми із особливими освітніми потребами вимагає застосування спеціальних педагогічних підходів та методів.

Нижче наведено кілька прийомів, які можуть допомогти вчителеві успішно працювати з дітьми з особливими потребами:

1. Індивідуалізація навчання. Для кожної дитини з особливими потребами вчителеві необхідно розробити індивідуальний підхід до навчання, враховуючи її потреби та можливості. Це може включати застосування різних методів навчання, використання спеціальних матеріалів, а також індивідуальне визначення темпу та обсягу навчального матеріалу.

2. Використання візуальних засобів. Для дітей з особливими освітніми потребами важливо використовувати візуальні засоби навчання, такі як ілюстрації, діаграми, таблиці та схеми. Це допоможе зрозуміти матеріал і запам'ятати його краще.

3. Застосування різноманітних методів навчання. Для кожної дитини з особливими потребами вчителеві необхідно знайти методи навчання, які їй підходять найкраще. Це можуть бути ігрові методи, методи проєктної діяльності, мультимедійні засоби та інші.

4. Розвиток мовлення. Для дітей із особливими освітніми потребами важливо розвивати мовлення, зокрема, логопедичні навички. Вчителеві можна використовувати різноманітні вправи та ігри, що сприяють розвитку мовлення.

5. Сприяння соціальній адаптації. Для дітей з особливими потребами важливо не тільки навчатися, а й успішно інтегруватися в соціальне середовище. Вчителеві можна використовувати різноманітні соціальні вправи та ігри, що допомагають дітям із особливими освітніми потребами взаємодіяти з навколишніми людьми та розвивати соціальні навички [1].

Таким чином, виконання цих завдань може вимагати додаткових зусиль та ресурсів, але відповідальне виконання цієї роботи є важливим для забезпечення рівних можливостей навчання та розвитку для всіх дітей.



Список використаних джерел:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011. 36 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людиознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 1/3. С. 4–11. URL: [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33\\_1\\_2015/3.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf) (дата звернення: 19.05.2023).
3. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 4. С. 7–11.
4. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. URL: <http://slovyanochka.at.ua> (дата звернення: 19.05.2023).

## **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ І ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ**

***Надія Горішна***

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [nadiahorishna@tnpu.edu.ua](mailto:nadiahorishna@tnpu.edu.ua)

***Ганна Слозанська***

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [kulynyak@elr.tnpu.edu.ua](mailto:kulynyak@elr.tnpu.edu.ua)

Важливим елементом інклюзивної освіти є забезпечення готовності вчителів навчати всіх учнів [1]. Україна зобов'язалася забезпечувати своїм громадянам право на освіту та на рівний доступ до неї шляхом ратифікації ряду міжнародних документів (Всесвітня декларація прав людини, 1948 р.; Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права, 1966 р.; Конвенції ООН про права дитини, 1989 р.) та імплементації відповідних норм у власне законодавство (Конституція України, 1996 р.; Закон України «Про освіту», 2017 р.). Намагаючись забезпечити рівні можливості для здобуття освіти для усіх громадян, особлива увага приділялась особам з інвалідністю та особливими освітніми потребами як найбільш маргіналізованим групам, чії права на доступ до якісної освіти порушувались найчастіше. Підтвердженням готовності до забезпечення інклюзії, у тому числі й в освітній сфері стало доєднання України до Декларації про права інвалідів (ООН, 1975 р.), Конвенції про права дитини (ООН, 1989 р.), Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993 р.), Саламанської Декларації (ЮНЕСКО, 1994) та прийняття власних нормативно-законодавчих актів, ключовими з яких були Постанови Кабміну України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від

15.08.2011 р. та «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07. 2017 р.

Стійкі позитивні тенденції у розвитку інклюзивної освіти, що проявилися у збільшенні кількості інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти та учнів, які навчалися у них, чисельності посад асистентів вчителів [2], почали проявлятися лише на початку 2020-х років. Проте, дві великі кризи – пандемія коронавірусу та російсько-українська війна, стали грандіозними викликами на шляху до її подальшого розвитку. За даними Державної служби якості освіти частка учнів, які мали безперервний доступ до освіти під час пандемії коронавірусу, становила 50%. В умовах воєнного стану 70% учнів мали можливість продовжувати навчання очно і/або дистанційно [3]. У звіті Управління ООН з координації гуманітарних питань (ОСНА) про ситуацію в Україні зазначено, що станом на 24 лютого 2023 року війна порушила освітній процес для 5,7 мільйона дітей [4]. В умовах війни він ускладнений у всіх регіонах країни внаслідок переміщення населення, масового руйнування шкіл, труднощів в організації онлайн-навчання через перебої з Інтернетом та електрикою. Серйозними перешкодами для здатності дітей навчатися є вплив спричинених війною травм та психологічного стресу. Можна передбачити, що кількість дітей, які потребуватимуть інклюзії збільшиться в наступні роки у зв'язку зі збільшенням кількості дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами внаслідок фізичних та/або психологічних травм, отриманих під час війни.

Таким чином, війна в Україні має серйозний вплив на освіту загалом, а також на навчання дітей з ООП зокрема, що проявляється у порушенні їх прав на освіту, особливо тих, які перебувають на окупованих територіях та районах, де ведуться бойові дії; зниженні якості освіти через обмеження доступу до навчальних ресурсів, перерву в навчанні та нестабільність освітнього процесу; зниження здатності та мотивації учнів до навчання через погіршення їх фізичного та психоемоційного стану.

Ключовим фактором, що сприяє участі та навчанню всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами, є професійні компетенції шкільних вчителів у сфері інклюзивної освіти. Однак дослідження показують, що їх не вистачає необхідних загальних та специфічних компетенцій та знань для інклюзивного навчання [5; 6].

Опанування учителями, як тими, що практикують, так і майбутніми, навичками спілкування, навчання, мотивації осіб з ООП до навчання, включаючи учнів з посттравматичними, психологічними проблемами, є пріоритетним завданням системи освіти в Україні у найближчі роки. Його важливість усвідомлюється і на міжнародному рівні. Зокрема, одним зі стратегічних пріоритетів розробленої ООН програми підтримки уряду України у подоланні економічних та соціальних наслідків вторгнення росії та війни проти України під назвою «ООН в Україні. Перехідні рамки» є створення безпечного, безперервного та інклюзивного навчання, впровадження психосоціальної підтримки, соціального та емоційного навчання, навчання життєвих навичок, забезпечення реінтеграції учителів, викладачів та дослідників [7].

Досягнення означених цілей, на нашу думку, може здійснюватися через: опанування вчителями знаннями про вплив травматичного досвіду на навчання та розвиток дітей; опанування ними методами, методиками та інструментами для роботи з дітьми з ООП та травматичним досвідом, такими як техніки релаксації, арт-терапії, ігрової терапії тощо; створення можливостей для відпрацювання практичних навичок їх застосування для студентів педагогічних спеціальностей через практичне навчання у школах і/або стажування чи волонтерство в організаціях, які працюють з даними категоріями дітей; забезпечення учителів психологічною підтримкою та навчанням з питань збереження психічного та емоційного здоров'я.

Шляхами реалізації зазначених завдань, на нашу думку є: розробка та впровадження окремих модулів і/або спеціалізованих курсів на рівні бакалаврату, магістратури та програм підвищення кваліфікації; проведення

тренінгів, семінарів та воркшопів для обміну досвідом та обговорення проблем, що виникають у роботі з даними категоріями дітей; підготовку підручників та методичних розробок для учителів про особливості роботи з дітьми з ООП та травматичним досвідом війни; проведення досліджень та аналізу результатів роботи учителів з метою вдосконалення підходів та методів роботи з ними; створення мережі професійної співпраці між вчителями, які працюють з дітьми з ООП та травматичним досвідом, і закладами вищої освіти з метою обміну досвідом, вдосконалення підходів до навчання дітей та підготовки фахівців. В цілому, реалізація завдань підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП та травматичним досвідом війни потребує комплексного підходу, який охоплює не лише підготовку учителів, але й створення умов для психологічної підтримки дітей та сприяння їхньому соціальному включенню.

*Список використаних джерел:*

1. UNESCO. Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. 2020. URL: <http://surl.li/fhxsg> (дата звернення: 07.03.2023).
2. Horishna N., Polishchuk V., Slozanska H., Hlavatska O. Trends in the development of inclusive education in Ukraine. *Educational Dimension*. 2020. No. 55. P. 103–116.
3. Управління освіти і науки Черкаської ОДВА. URL: <http://surl.li/fhxck> (дата звернення: 06.03.2023).
4. ОСНА. Україна: Гуманітарне реагування у 2022 році. URL: <https://reports.unocha.org/uk/country/ukraine/> (дата звернення: 05.03.2023).
5. Martynchuk O. V., Skrypnyk T. V., Sofiy N. Z., Hanssen N. B. Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. 2021. P. 148–167.
6. Hrabovets I., Kalashnikova L., Chernous L. The problems of implementation of inclusive education in Ukraine: generalization the experience of empirical sociological researches experience. *SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 75, 03011.
7. United Nations in Ukraine Transitional Framework. September 2022–December 2023. URL: <http://surl.li/fhxdf> (дата звернення: 08.03.2023).

## ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

**Мар'яна Гринців**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної педагогіки  
та корекційної освіти,  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка,  
E-mail: [linaandtima123@gmail.com](mailto:linaandtima123@gmail.com)

**Оксана Шевчук**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, педагогіки та психології,  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка,  
E-mail: [okishevchuk@gmail.com](mailto:okishevchuk@gmail.com)

**Ярослав Шевчук**

доктор економічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент, завідувач кафедри фінансів,  
банківської справи та страхування,  
Університет економіки і підприємництва (м. Хмельницький),  
E-mail: [yaroslsh@gmail.com](mailto:yaroslsh@gmail.com)

На сучасному етапі реформування системи корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами актуальною стає проблема розробки та використання інноваційних форм та методів надання своєчасної допомоги цій категорії дітей.

Діти з розладами аутистичного спектра становлять основну масу дітей, які мають найважчі порушення у соціально-особистісному розвитку. Найвні порушення емоційно-вольової сфери у цієї категорії дітей вимагають комплексного використання різних технологій, серед яких важливе місце посідає арттерапія.

Арттерапевтичні технології відіграють особливу роль у корекційній роботі, тому що вони дають можливість виходу почуттів, які, в силу тих чи інших причин не можуть бути виражені вербально. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що практичний досвід роботи

засобами арттерапії надає їй великий терапевтичний та корекційний ефект у роботі з дітьми з РАС.

Це пояснюється тим, що арттерапевтичні технології дають можливість широко використовувати не лише групову, а й індивідуальну форми роботи з дитиною із проблемами, ставити та вирішувати конкретні корекційні завдання щодо створення нових мотивів, установок за допомогою засобів мистецтва.

Тому є актуальним розглянути використання арттерапевтичних технологій при роботі з дітьми з РАС та визначити умови успішного застосування арттерапевтичних технік.

Головною метою арттерапевтичних технологій - гармонізація особистості. Через розвиток можливостей засобами художньої діяльності можна змінити стереотипи поведінки, підвищити адаптаційні здібності, знайти компенсаторні можливості такої дитини та зрештою успішно інтегрувати її у суспільство.

Беручи участь у арттерапії – образотворчої діяльності, літературній та музичній творчості, драматизації, – дитина отримує практично необмежені можливості для самовираження та самопізнання. У творчій продукції дитини втілені її почуття, цінності, ідеали, мотиви. Період дитинства – час ігор, фантазій, творчості, творення, образного сприйняття світу, і часом вербальний контакт з дитиною буває складний і на допомогу приходить арттерапія – фахівець та дитина спілкуються через та за допомогою малюнків, виробів, історій, танцю, іграшок, що найбільш зрозуміло дитині [1].

Напрями арттерапії відповідають видам мистецтв, а різноманітність технік практично необмежена. На сьогоднішній день виділяють власне арттерапію (візуальні види мистецтва), музикотерапію, драматерапію, казкотерапію, бібліотерапію, маскотерапію, ігротерапію, кольоротерапію, фототерапію, лялькотерапію, пісочну терапію, орігамі, і це ще не межа. Арттерапевти розуміють, що кількість методів дорівнює кількості фахівців, оскільки кожен вносить у технологію та інтерпретацію щось своє, набуте у досвіді.

Арттерапія привертає до себе останнім часом велику увагу у всьому світі. Сфера мистецтва, її атрибути безпосередньо пов'язані з можливостями уяви, наслідування, зображення та трансформації. Саме з цими властивостями пов'язано їх застосування, як допоміжних матеріалів та інструментів у підтримці особистісного та емоційного розвитку дитини.

В рамках даного дослідження ми розглянемо, яким чином можуть використовуватись різні техніки арттерапії в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра.

Пісочна терапія – один із дивовижних методів терапії, надає дитині з аутизмом можливість самовираження. Пісок, вода та мініатюрні фігурки допомагають висловити свої емоції, почуття, розкритися та передати те, що словами неконтактна дитина, пояснити не може. Терапія з використанням піску ґрунтується на грі. За допомогою гри діти, у яких діагностують аутизм, знайомляться із зовнішнім світом, висловлюють свої почуття та емоції.

Ігри з піском цікаві дитині з аутизмом, вони привертають її увагу, сприяють взаємодії, розвитку моторики руки, кисті. А оскільки є тісний зв'язок великих півкуль мозку з нервовими закінченнями, закладеними в подушечках пальців та кисті рук: від них посилаються сигнали у мозок, у ті центри, які керують емоційним станом, то гра з піском сприяє формуванню емоційної сфери дитини з РАС. Крім цього, ігри з піском сприяють розвитку мови дитини, формують комунікативні навички. У процесі гри з піском формується пізнавальна діяльність (увага, пам'ять, сприйняття, уява), особисті якості (воля, цілеспрямованість дій). Робота з піском балансує психічні процеси (збуджених заспокоює, млявих активізує). Спостереження та досвід показують, що гра з піском позитивно впливає на емоційне самопочуття дітей із аутизмом.

Пісок нерідко діє на дітей як магніт. Їхні руки самі, несвідомо, починають пересипати та просіювати пісок, будувати тунелі, гори, викопувати ямки. А якщо до цього додати різні іграшки, тоді у дитини з'являється власний світ, де вона вигадує і фантазує, і водночас навчається працювати і досягати мети [3].



Одним із найпоширеніших видів арттерапевтичних технологій є ізотерапія (малюнок, ліплення) – лікувальна дія, корекція за допомогою образотворчої діяльності. Ізотерапія включає різноманітні засоби. Серед них можна виділити малювання та ліплення. Малювання сприяє розвитку у дітей з раннім дитячим аутизмом просторового образного мислення та уяви, дрібної моторики, освоєння кольорів та відтінків.

Малювання пальцями сприяє розвитку гнучкості пальців, знімає напругу, служить профілактикою та корекцією тривожності, соціальних страхів, пригніченості. Малювання за допомогою пальчикових фарб приносить задоволення дитині і його сім'ї, і ніщо не повинно сковувати їхню творчу активність (наприклад, килими, дорогий одяг, які можна забруднити). Малювання пензлем, олівцями стимулює розвиток дрібної моторики, сприяє формуванню захоплення руки. Також можна використовувати різні губки, вату, природні матеріали все залежить від цілей, поставлених фахівцем. Нижче наведено кілька прикладів різноманітних технік малювання.

Каракулі – хаотичне малювання олівцями, крейдою чи пастеллю різних штрихів, ліній (на папері, дошці для малювання).

Спонтанне малювання – створення абстрактних малюнків у вільній формі фарбами, олівцями та іншими образотворчими матеріалами. Відсутність рамок та чітких правил допомагає дитині розкритися, розвиває уяву та фантазію. Завдання сприяє поліпшенню емоційного стану та підвищення самооцінки.

Трафарети. Малювання за допомогою трафаретів (внутрішніх та зовнішніх) різних форм (бажано виходячи з інтересів дитини: машинки, фрукти, тварини тощо). Такий прийом дозволяє дитині створювати зображення, які поки що самостійно вона намалювати не може, що надає їй впевненості в своїх силах, покращує емоційний стан.

Техніка роздування фарби. Нанести на папір фарбу, розведену з великою кількістю води, використовуючи різні поєднання кольорів. Наприкінці роботи роздувають через трубочку колірні плями, утворюючи крапельки, каракулі. Техніка дає великий простір фантазії і творчості дитини.

Малюнок на склі, дзеркалі. Малювання на склі, дзеркалі дарує нові візуальні враження та тактильні відчуття. Гуаш ковзає м'яко, її можна розмазувати і пензлем, і пальцями, тому що вона не вбирається у матеріал поверхні і довго не висихає. Прямо у процесі малювання скло можна промити губкою, нанести новий малюнок, знову змити. Техніка дозволяє запобігти появі тривожності та страхів, пов'язаних із результатом діяльності.

Ліплення є гарним масажем для долонь та пальців дитини, сприяє розвитку дрібної моторики, кінестетичних відчуттів. Також техніка дозволяє проводити корекцію негативних емоційних проявів, що полегшує відреагування агресії. Матеріал може бути вже готовим або зробленим разом із дитиною. Спільне приготування тіста, глини дозволяє дитині випробувати різні тактильні відчуття та познайомитися з процесом створення пластичного матеріалу [4].

Казкотерапія – метод, який використовує казкову форму на формування особистості дитини, стимулює розвиток уяви, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. Через казку дитина знайомиться з різними героями, елементарними правилами поведінки, навичками самообслуговування, добром та злом, пізнає навколишній світ. Програючи та промовляючи казку, дитина обіграє різні емоційні стани: агресія, образа, гнів, страх, вчиться правильно, в залежності від ситуації, реагувати на те, що відбувається.

Казка виходить за рамки звичайного життя, стикаючись з непростими почуттями, явищами, і у зрозумілій формі долучає до світу почуттів, переживань. Вона надає можливість порівнювати себе з героєм, співвідносити себе з близьким для його персонажем, а також зрозуміти, що у героя казки є такі ж проблеми, як і в нього. За допомогою казкових дій, їх образів, дитина цілком можливо знайде вихід із складних ситуацій, зможе вирішити конфлікти, що виникли, усвідомити моральні норми, що відрізняють добро і зло.

Заняття з використанням прийомів казкотерапії є сприятливим методом для найефективнішої соціалізації дітей із раннім дитячим аутизмом. Діти починають активніше вступати в контакт, виникає зацікавленість до різних

видів діяльності, розширюється загальний кругозір. Діти набувають певних навичок самообслуговування та елементарні правила поведінки.

Отже, застосування арттерапевтичних технологій не варто обмежувати стандартними прийомами й техніками, а проявляти творчий підхід та професійну інтуїцію, добираючи оптимальні прийоми і техніки.

*Список використаних джерел:*

1. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
2. Соколова Г. Б. Психокорекція емоційних порушень у дітей з особливими потребами засобами ігротерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 30. С. 313–318.
3. Столярик О., Семигіна Т. Допомога сім'ям, які виховують дітей з аутизмом: що можуть соціальні працівники. *Сучасна соціальна робота.* Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. С. 221–230.
4. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ : Науковий світ, 2004. 100 с.

## **НАВЧАННЯ ТА СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ІРЦ ШУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ)**

**Олена Громяк**  
директор,  
Комунальна установа  
«Інклюзивно-ресурсний центр»  
Шумської міської ради,  
E-mail: [olenavoloshyn@gmail.com](mailto:olenavoloshyn@gmail.com)

Війна стала стресом для найбільш уразливішої верстви населення, дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки цим дітям важко швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати у навчальний процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми.

Наша команда фахівців працює над основним пріоритетом в умовах військових дій – безпека усіх учасників освітнього процесу.

На початковій ланці – інклюзивно-ресурсний центр, є дієвою складовою у навчальній діяльності.

Фахівці ІРЦ здійснюють свої прямі посадові обов'язки і в час війни, приділяють ще більш посилену підтримку педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання, консультативну роботу з батьками дітей з ООП щодо особливостей їхнього розвитку та навчання.

Ми не зупиняючись продовжуємо надавати корекційно-розвиткові послуги, застосовуючи дистанційні форми роботи. Якщо є інтернет, гаджети, якщо дитина може навчатися і вона не тривожиться, ми використовуємо нашу Viber групу, за допомогою якої виходимо на зв'язок. Якщо інтернету або гаджетів немає, ми домовляємось з командою про те, що будемо відправляти певні завдання батькам, використовуємо нашу Facebook групу, обов'язково консультиємо їх, як потрібно виконувати завдання, і залишаємось з ними на зв'язку для того, щоби розуміти, чи виконують батьки наші рекомендації і як саме виконують. Також ми телефонуємо самій дитині, якщо вона може з нами

поспілкуватися. Телефонуємо батькам, щоби підтримати, і запевнити їх в тому, що все вдасться навіть у час війни.

Непросто проводити заняття та працювати з дітьми з ООП в очній формі, оскільки, розумієш, що в будь-яку хвилину може прозвучати повітряна тривога, однак саме співпраця з дітьми, які відвідують наш центр, має певний терапевтичний ефект. Їхня щирість, відкритість, старанність та наполегливість у досягненні цілей надихає, надає мотивацію та впевненість. Відповідно, діти також чекають зворотної віддачі та підтримки. Тому, незважаючи на проблеми, ми як фахівці намагаємось надавати якісно свої послуги, а деякі методики використовувати для нових цілей. Наприклад, вправи для формування подовженого мовленнєвого видиху допомагають зосередитись та заспокоїтись.

З метою надання кваліфікованої допомоги та підтримки фахівці інклюзивно-ресурсного центру пройшли тренінг «Перша психологічна допомога, самопомога та пом'якшення вигорання для спеціалістів, які надають допомоги» від Parimatch Foundation та Israel Trauma Coalition.

Починаючи з березня місяця у нашому центрі проводиться робота з ВПО. Організовувалися зустрічі з метою формування важливих навичок у період стресу. Проводяться індивідуальні та групові заняття. Консультування.

Аналізуючи роботу з ВПО, маємо можливість говорити про їх психологічний стан. На перших зустрічах не помічаєш тривоги чи розпачу. У подальших зустрічах з'ясовуємо, що діти сумують за своїми домашніми улюбленцями, які залишилися, іграшками, друзями. Дорослі вразливі, можуть часто плакати. Діти молодшого віку в нормі. Підлітки вчаться долати труднощі.

Багато ВПО відчують себе відірваними від свого колишнього життя та водночас живуть в новому місці із почуттям нестабільності через повну невизначеність та затяжний характер ситуації, у якій вони опинилися.

Із кожними наступними зустрічами у дітей та батьків із числа ВПО, спостерігаються позитивні зміни. Помітні покращення в розвитку емоційної сфери у дітей. Батьки стають більш відкритими та впевненішими в завтрашньому дні.

Наступна ланка – це заклади освіти. Завдяки співпраці вчителя та асистента вчителя вдається ефективно проводити урок для всього класу й працювати над розвитком особливої дитини, над покращенням його емоційного стану, психологічного, допомагають розвинути мовлення, артикуляція, когнітивні процеси.

Педагоги із розумінням відносяться до організації інклюзивного навчання у військовий час, адже кількість учнів з особливими освітніми потребами може перевищувати допустиму норму і вона не застосовується у особливий період.

Попри усі випробування відбувалися засідання команд психолого-педагогічного супроводу, хоч вони проходили і в очних, і в онлайн-форматах. Створювались індивідуальні програми розвитку, розроблялись завдання, з огляду на індивідуальні можливості кожної дитини.

Педагогічні працівники координують дистанційне навчання з батьками (іншими законними представниками) дитини, у тому числі завчасно попереджають про зміни розкладу, необхідні навчально-дидактичні матеріали тощо, зокрема після оголошення сигналу «Відбій повітряної тривоги». У разі потреби здійснюємо індивідуальне підключення поза часом уроку онлайн та надаємо додаткові пояснення дитині, виконуємо разом з дитиною домашні завдання які їй були не зрозумілі.

І завершальна ланка – батьки, як партнери вчителів. Робота батьків – 50% успіху в інклюзивному навчанні.

На практиці ми бачимо, що ті сім'ї, які тісно співпрацюють з педагогічною групою, досягають високих результатів. З року в рік дитина стає більш самостійною та соціально адаптованою. Фахівці вчать прийомів реагування на особливості поведінки дітей та однолітків. Батьки повинні бути готові до різного роду реакцій. Головне завдання, яке ми ставимо, – показати батькам реальні перспективи розвитку їх дитини.

У зв'язку з військовим станом співпраця з батьками стала ще більш тісною та плідною. Батьки учнів налагоджували режим дня для дитини

(чергування інтелектуального навантаження з фізичним), організували робочий простір.

У час війни дистанційна форма роботи тільки згуртувала всі три ланки і зробила єдиним цілим.

Сьогоднішній день спонукає нас навчатися та пристосовуватися до тих умов, які диктує нам життя. Тому, задля спокою дітей, психологами шкіл проводиться значна робота, наголошується на основних правилах спілкування з дітьми про воєнний стан.

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Галина Груць*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [hrutsg@ukr.net](mailto:hrutsg@ukr.net)

Оновлення освітнього процесу в Україні стимулює пошук нових технологій щодо професійної підготовки майбутніх педагогів. Саме формування культурологічної компетенції у студентів вищих закладів освіти передбачає реформування змісту освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури.

Культурологічну компетенцію варто розглядати на стикуванні двох понять «компетенція» та «культурологічна». Компетенція – це специфічна схильність до ефективного виконання певних дій у конкретній сфері діяльності, що передбачає застосування та використання вузькопредметних знань, специфічних для цієї діяльності навичок, способів та категорій мислення, усвідомлення відповідальності вибору тієї чи іншої стратегії дій. Водночас компетенція розуміється як властивості особистості, її потенційної здатності справлятися з різноманітними завданнями; як сукупність знань, умінь, навичок, які взаємозв'язані між собою й необхідні для здійснення якісної продуктивної діяльності. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних й ефективних навичок, наявність мотивації та відповідних ціннісних настанов [2, с. 6].

Розглядаючи сутність поняття «культурологічний» у різних дослідженнях, ми дійшли висновку, що ця категорія відображає знання про загальні та приватні закони функціонування й розвитку культури як цілісної системи. Індивід, який володіє культурною нормою, здатний адекватно орієнтуватися в сучасному культурному полі.

Культурна норма як загально визнана вимога та правило, що регулює поведінку людей, завжди співвідноситься з певними цінностями.



Загальнолюдські духовні цінності (істина, добро, краса, віра, надія, любов, совість, честь, гідність, патріотизм) виступають як загальнолюдські ідеали, як зразок (еталон, взірець) і як мета та об'єкт людських устремлінь. Саме духовні цінності є у суспільстві стратегічними цілями та забезпечують його інтеграцію, допомагаючи людині здійснювати соціально схвалений вибір поведінки у ситуаціях життєдіяльності. Таким чином, культурологічну компетенцію доречно розглядати як відображення набутих особистістю знань та умінь, як сукупність взаємопов'язаних якостей, які належать до духовної культури, до життя людей та їх відносин у суспільстві, що реалізуються у професійній діяльності. Для формування культурологічної компетенції студентів педагогічних закладів освіти необхідно дотримуватися основних підходів [5, с. 66]:

– ціннісно-діяльнісний підхід, передбачає, що культура є цінністю, яка формується лише у діяльності;

– гуманістичний підхід представляє навчання та виховання як цілеспрямований процес і дає можливість особистості усвідомлювати себе творцем культурних цінностей, пізнавати національну культурну спадщину;

– синергетичний підхід відстоює особливу значущість внутрішнього потенціалу активності студентів, дає можливість відчувати себе суб'єктом діяльності, тобто людиною, яка здатна до саморозвитку та самоорганізації;

– особистісно-діяльнісний підхід зумовлює розв'язання проблем у професійній діяльності, оволодіння спеціальними знаннями та вміннями, за допомогою яких досягаються бажані результати, що забезпечують успішність діяльності в обраній професії;

– творчий підхід сприяє продукуванню оригінальних рішень та новаторських прийомів, які дозволяють підвищити якість освітнього процесу, спрямованість на оптимізацію відносин між людьми, вимоги до професійних якостей.

Отже, однією з системоутворювальних ланок підготовки майбутніх фахівців в університеті є культурологічна освіта. Основу такої підготовки може скласти культурологічна компетенція вчителя в умовах інклюзивної освіти, до

складу якої входить мотиваційна, комунікативна, дидактична, когнітивна компетенції.

У педагогічній системі досить повно висвітлено питання про базові (ключові) компетенції загальної освіти (пізнавальні, комунікативні, мотиваційні, ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, соціально-трудова, компетенції особистісного самовдосконалення тощо). Структуру культурологічної компетенції студента педагогічної освіти можна репрезентувати як сукупність загальноновизнаних компетенцій:

Мотиваційна компетенція – володіння особистісною зацікавленістю, позитивною спрямованістю на впровадження спеціальної педагогічної діяльності в умовах включення дітей із обмеженими можливостями життєдіяльності у середовище однолітків, які є нормотиповими, наявність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, самоаналіз, самоосвіта), самоспонування до виконання певних професійних дій.

Комунікативна компетенція – це готовність розуміти дитину, поважати її права, встановлювати довірливі взаємини з нею, володіти вербальними та невербальними засобами спілкування, запобігати та розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають між вихованцями, володіти професійною мовою, встановлювати позитивний контакт із батьками, залучати їх до співпраці у вигляді адекватних форм взаємодії.

Спеціальна дидактична компетенція передбачає володіння спеціальними професійно-педагогічними вміннями щодо планування корекційної роботи та впровадження її елементів в освітній процес; здатність до прогнозування можливих труднощів у дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчальної, виховної та корекційної роботи; розвиток потенційних здібностей особистості на основі її можливостей; здійснення успішної адаптації дітей до нових соціальних умов життя.

Когнітивна компетенція визначає здатність студента професійно мислити, розширювати та збагачувати знання, відтворювати та застосовувати отриману

інформацію в нових, нестандартних умовах, необхідних для здійснення педагогічної діяльності в інклюзивній освіті.

«Поширення ідеї інклюзивності у суспільній свідомості й практиці має важливе значення і для соціуму, і для кожної окремої особистості» [3, с. 1]. Інклюзивна освіта у сучасному освітньому просторі набуває планетарної масштабності, оскільки забезпечує рівний доступ до освіти для всіх, хто навчається, з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Отже, майбутньому вчителю необхідно сформувати названі компетенції для забезпечення успішної їх реалізації у професійній діяльності.

Отже, культурологічна компетенція – це передовсім достатній рівень сформованості спеціальних знань та умінь, взаємопов'язаних компонентів особистості (мотиваційного, комунікативного, спеціально-дидактичного, когнітивного), які належать до духовної культури, до життя люде, їх ставлення до самих себе й суспільства, до проявів себе як творчої особистості задля реалізації у професійній діяльності. «Актуальність компетенцій зумовлена функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини, визначальними з яких постають формування потреби у самонавчанні і самовдосконаленні та закріплення репрезентативності, а отже, й успішності (стійкості) в конкурентному життєвому середовищі»[1, с. 3].

Сукупність зазначених оптимальних умов у системі вищої освіти для формування культурологічної компетенції забезпечує цілісність культурного досвіду студентів, оволодіння способами пізнавальної, інформаційної, рефлексивної та продуктивної діяльності, включення їх в активну індивідуальну та групову роботу за допомогою ефективних форм освітньої діяльності: лекцій, семінарських і лабораторно-практичних занять, проєктної діяльності, використання практики СЕЕН (соціально-емоційного та етичного навчання) для розв'язання таких педагогічних завдань як аналіз, анотування, рецензування, реферування джерел з корекційної педагогіки та психології, складання планів, схем, таблиць, діаграм, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язок педагогічних

задач. Організація самостійної роботи для виконання творчих завдань дасть студентам свободу вибору та прояв творчої індивідуальності, як у навчальному процесі, так і в педагогічній діяльності.

*Список використаних джерел:*

1. Айзенбрат М. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 88–92. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2017\\_3\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_3_19) (дата звернення: 09.05.2023).
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/52560> (дата звернення: 09.05.2023).
3. Груць Г. Інклюзивна культура як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 63–66.
4. Груць Г. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 60–63.
5. Підкасистий П. І. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів. 2-ге вид., допов. та переробл. Москва: Пед. т-во Росії, 2005. 144 с.
6. Словник української мови: в 11 томах. 1973. Т. 4. С. 250. URL: <http://sum.in.ua/p/4/250/2> (дата звернення: 09.05.2023).

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У СИСТЕМІ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

*Світлана Дрібас*

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
E-mail: [dribas.sveta@gmail.com](mailto:dribas.sveta@gmail.com)

Арт-терапія є формою терапії, в якій художні процеси та творчість використовуються з метою допомоги у висловленні емоцій, керуванні своїми почуттями та покращенні психічного та фізичного благополуччя. Цей вид взаємодії може бути ефективним способом роботи з дітьми у форматі інклюзивної освіти, оскільки вона дозволяє використовувати творчі процеси, які не потребують ускладнених фізичних або когнітивних функцій.

Інклюзивна освіта передбачає створення умов для рівних можливостей навчання та розвитку для всіх учнів. Використання арт-терапії в інклюзивній освіті може допомогти дітям проявити свої творчі здібності та розвинути вміння та навички. Один зі способів використання арт-терапії в інклюзивній освіті може бути створення групи арт-терапії, в якій учні будуть працювати разом над творчими проектами та спільно розвивати свої здібності. У рамках такої групи можуть бути проведені різноманітні творчі заняття, наприклад, малювання, скульптура, колажі, театральні імпровізації та інші види художньої діяльності.

Вчителі та педагоги-психологи можуть використовувати арт-терапевтичні методики для роботи з учнями, які мають проблеми зі зосередженістю, аутизмом, дислексією та іншими особливостями розвитку психіки. Арт-терапія дозволяє учням вільно виразити свої емоції та почуття, навчитися розуміти власні потреби та бажання, а також розвивати творчість та уяву. Це може мати позитивний вплив на психічне та фізичне здоров'я учнів, сприяти їхньому соціальному та емоційному розвитку.

У сучасному світі, де все швидко змінюється та виникають нові виклики, інклюзивна освіта з використанням арт-терапії може допомогти учням з

активно розвиватися та швидше адаптуватися до нових умов, а також забезпечити їм рівні можливості навчання та розвитку.

Арт-терапія може бути використана для підвищення мотивації учнів до навчання. Учні в системі інклюзивної освіти можуть зустрічатися з рядом об'єктивних і суб'єктивних труднощів під час навчання, що може призвести до відчуття незадоволення та невпевненості у собі та своїх здібностях. Арт-терапія може допомогти учням перебороти ці відчуття та підвищити їхню навчальну мотивацію. В ході творчих занять учні отримують нові корисні знання та навички, які можуть застосовувати у подальшому навчальному процесі.

Використання арт-терапевтичних технологій особливо важливе в корекційній роботі з дітьми, у яких відмічаються порушення розвитку у психоемоційній сфері. У них може фіксуватися підвищений рівень тривожності, почуття самотності, низька стресостійкість, а також наявність страхів та фобій.

Через мистецтво діти в системі інклюзивної освіти мають можливості розкритися та пізнати себе у практичній площині, вони самовиражаються, відточують свої комунікативні навички, а також розвивають емоційно-вольову сферу. Вони починають краще розуміти себе та відчувають гармонізацію свого внутрішнього стану.

Інклюзивна освіта з використанням арт-терапії сприяє процесу соціалізації й дозволяє дитині знайти своє місце у суспільстві та стати його активним членом. Розвиток творчості та художніх здібностей може підготувати учнів до подальшого розвитку в обраних сферах життя та професійній

Для того, щоб ефективно впроваджувати арт-терапію в інклюзивну освіту, необхідно мати відповідну кваліфікацію та досвід роботи у цій сфері. Також важливо мати знання про особливості психологічного розвитку дітей, їхні потреби та інтереси.

Застосування арт-терапії в інклюзивній освіті може знайти своє застосування в різних контекстах. Наприклад, це може бути окремим видом занять з мистецтва або інтегровано в навчальну програму фахових дисциплін, а також використовуватися у форматі індивідуальних чи групових занять.

Навчальний процес, побудований на базі арт-терапії, може допомогти відкрити для учнів нові можливості для творчого вираження та самореалізації. Такий підхід до навчання може стати надійним способом підвищення навчальної мотивації, сприяти розвитку психологічного благополуччя та допомогти учням в системі інклюзивної освіти досягти успіху у навчальному процесі.

*Список використаних джерел:*

1. Інноваційні арт-терапевтичні технології : зб. наук. статей міжнар. наук. інтернет-конф. (м. Переяслав, 12 березня 2020 р.) / за заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко. Переяслав : Домбровська Я. М., 2020. 177 с.
2. Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук. Біла Церква : КНЗ КОР «КОПОПК», 2020. 184 с.
3. Швецова Т. О. Арт-терапія в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2021. № 24. С. 51–57.

## СТРАТЕГУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАПОВІДНИКА «ЗАМКИ ТЕРНОПІЛЛЯ»

*Тетяна Думська*

заступниця генерального директора  
з наукової та культурно-просвітницької роботи,  
Національний заповідник «Замки Тернопілля»,  
E-mail: [dumska.tetyana@gmail.com](mailto:dumska.tetyana@gmail.com)

Національний заповідник «Замки Тернопілля» є найбільшим заповідником краю, до складу якого входять 24 пам'ятки національного та місцевого значення, розташовані у трьох районах області. На базі трьох пам'яток (замки у Збаражі та Скалаті та палац у Вишнівці) облаштовано експозиції, на чотирьох (попередні та замок у Теремовлі) ведеться обслуговування туристів. Щороку ці пам'ятки відвідує понад 40 тисяч туристів. Серед відвідувачів переважають люди середнього віку, значна частка припадає на учнівську і студентську молодь, і лише невелику частину становлять особи з інвалідністю. В Україні нараховується понад 2500 музеїв та заповідників. За даними «Inclusive Travels in Ukraine», рівень інклюзивності цих закладів здебільшого дуже низький [1]. Такі дані свідчать про низький рівень залученості людей з інвалідністю до культурного життя, що, зазвичай, викликаний бар'єрами навколишнього середовища, такими як фізична недоступність, обмеження в інформації та комунікації.

Питання безбар'єрності і доступності постали серед державних пріоритетів. Саме про це свідчить укладання Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Серед її завдань є вдосконалення законодавства, що регулює питання пристосування об'єктів культурної спадщини для потреб осіб з інвалідністю та маломобільних груп населення, а також подолання викликів, пов'язаних з наявністю проблем для різних маломобільних груп стосовно можливості безбар'єрного доступу до культури та пам'яток культурної спадщини [2].

Ще у 2020 р. заповідник розпочав цілеспрямовану діяльність щодо інклюзивного розвитку, а саме було підготовано проєктну заявку на грантову



програму Українського культурного фонду «Інклюзивне мистецтво». Проєкт «Доторкнись – Відчуй – Пізнай» одержав фінансову підтримку. Його фокус був зосереджений на замку у Збаражі, оскільки він є найкраще відновленим замком Тернопільщини. Проєкт передбачав ряд заходів спрямованих на адаптацію простору Збаразького замку до потреб відвідувачів з порушеннями зору. Завдяки фінансуванню в середовищі замку встановлено мнемосхеми, тактильні знаки доступності, виготовлено і встановлено у Призамковому парку тактильну модель пам'ятки, встановлено тактильні накладки на сходи і пороги, розроблено маршрут для екскурсій для людей з порушеннями зору. Скеровано увагу і на забезпечення інформаційної доступності: видано шрифтом Брайля буклет про замок у Збаражі, а також книгу в універсальному дизайні «Замки Тернопілля. Путівник для особливого туриста», підготовано і апробовано текст екскурсії для відвідувачів з порушеннями зору [3]. Окремим аспектом проєкту стало формування інклюзивної компетентності персоналу шляхом проведення тренінгу «Особливості обслуговування відвідувачів з порушеннями зору» [4].

Ще один проєкт, «Дружній музей», націлений на взаємодію з відвідувачами з порушеннями зору і слуху через виклики воєнного часу не був зреалізований.

Усвідомлюючи необхідність якісної взаємодії з відвідувачами з інвалідністю, а також їхнє право на доступ до культурної спадщини, залученість до культурного життя, НЗ «Замки Тернопілля» вирішив підійти до питання доступності ґрунтовно і комплексно та розробити стратегію інклюзивного розвитку заповідника.

Стратегію можна розглядати як детальний, всебічний комплексний план, спрямований на здійснення місії та досягнення цілей організації із максимальною ефективністю [5, с. 8]. На думку британського музеєзнавця Марка Сагита, музей необхідно озброїти певною стратегією, тобто знаннями про те, де він знаходиться зараз, до чого прагне прийти, яким чином це можна

зробити, а також вміннями реагувати на всі зміни, що відбуваються на цьому шляху [6, с. 3].

Стратегування – складний і тривалий процес. Універсальної методики розробки стратегічних планів для музеїв не існує. Не зважаючи на те, що музеї мають однакові напрямки роботи, але через довкільно-історичну індивідуальність кожного музею шаблонні критерії непридатні [6, с. 4]. Проте, можна виокремити обов'язкові складові процесу стратегічного планування. Стратегування можна розділити на чотири основні етапи: підготовчий, аналітичний, планувальний та етап реалізації і моніторингу.

Підготовчий етап передбачає створення робочої групи, формування мережі необхідних контактів, проведення перемовин, підписання меморандумів, угод, тощо. З метою укладання стратегії в заповіднику наказом генерального директора № 01-04/12-38-0 від 28.02.2023 р. було створено робочу групу з інклюзивного розвитку. До складу групи ввійшли представники відділів заповідника, які здійснюють обслуговування туристів, серед них екскурсоводи та наукові співробітники, що уже брали участь в інклюзивних практиках заповідника, а також залучений фахівець – Зоряна Удич, керівниця Інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Визначено також часові рамки та напрямки роботи групи [7].

На підготовчому етапі сформовано мережу контактів у сфері інклюзії. Для забезпечення якісної роботи над стратегією проведено попередні перемовини та підписано угоди і меморандуми про співпрацю. Зокрема, підписано угоду з Інклюзивно-ресурсним центром Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 15.03.2023, ціллю якої є співпраця щодо впровадження принципів інклюзії в освітнє та музейне середовище [8].

Посилюють команду представники прямої цільової аудиторії – Громадська спілка “Всеукраїнське громадське об'єднання «Національна асамблея людей з інвалідністю України»” (ГС ВГО НАІУ), яка скеровує зусилля

на поліпшення становища осіб з інвалідністю в Україні, сприяє захисту їх конституційних прав, підвищенню їх ролі і соціального статусу у суспільстві [9].

Основними напрямками партнерства зі Студією універсального дизайну ORFO стали створення умов для безбар'єрного доступу маломобільних та інших вразливих груп населення у межах заповідника та реалізація інформаційної кампанії з метою популяризації ідей рівності і безбар'єрності в суспільстві [10].

Проект «Inclusive Travels in Ukraine», що досліджує доступність музеїв України, доєднався до ініціативи НЗ «Замки Тернопілля» і надаватиме методичну допомогу під час укладання стратегії.

На першому етапі стратегування передбачено також визначення методики збору необхідних даних і, власне, підготовка збору. Робочою групою було обрано у якості методики отримання інформації аудит – процес, за допомогою якого компетентний працівник збирає і нагромаджує дані про явища і факти з метою їх об'єктивної кількісної й якісної оцінки, визначення відповідності критеріям доцільності й законності та надання зацікавленим користувачам достовірної інформації про об'єкти дослідження [11; 12].

Робочою групою виокремлено напрямки аудиту:

– **організаційна політика закладу щодо інклюзивності**, яка включає наявність стратегії та планів щодо забезпечення інклюзивності, співпрацю з уразливими групами та їх організаціями, сталість інклюзивних процесів;

– **фізична доступність** – дослідження наявності фізичних бар'єрів доступу до архітектурного середовища закладу для осіб з різними порушеннями, а також зручної навігації (орієнтування) пам'яткою та прилеглою територією;

– **інформаційна доступність** – можливість вільного отримання інформації про пам'ятку, експозиції та послуги, що надаються;

– **інклюзивна компетентність персоналу заповідника** уміння і навички комунікації між співробітниками, відвідувачами й уразливими групами на принципах поваги до людської гідності без дискримінації і упереджень.

Розроблено анкетування організаційної політики НЗ «Замки Тернопілля» щодо доступності та інклюзивності (на основі напрацювань К. Чупіної), анкетування рівня інформаційної доступності екскурсійних об'єктів НЗ «Замки Тернопілля» (на основі напрацювань К. Чупіної), анкетування рівня фізичної доступності екскурсійних об'єктів НЗ «Замки Тернопілля» (на основі державних будівельних норм, рекомендацій експерта з архітектурної доступності, співзасновника студії універсального дизайну ORFO В. Висоцького та анкети проекту «Inclusive Travels in Ukraine») [13], опитування щодо інклюзивної компетентності персоналу НЗ «Замки Тернопілля» (на основі напрацювань Інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка).

Аналітичний етап передбачає аудит організації на предмет доступності, а також опрацювання результатів аудиту. Аудит в заповіднику проводитиметься силами працівників, тому його можна назвати самоаудитом або селф-скрінінгом. Під час робочої зустрічі групи інклюзивного розвитку було розподілено обов'язки щодо проведення аудиту, визначено відповідальних за окремі напрямки цієї роботи.

Опрацювання результатів аудиту відбуватиметься з залученням фахівців: К. Вехетек, проектною менеджерки проекту «Inclusive Travels in Ukraine», В. Висоцького, експерта з архітектурної доступності, З. Удич, керівниці Інклюзивно-ресурсним центром Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Планувальний етап включає укладання стратегії, її обговорення та затвердження. Цей етап передбачає серію зустрічей робочої групи – так званих майстерень із розробки стратегії, в результаті яких і буде сформовано текст стратегії. Важливе місце на даному етапі займає обговорення проекту стратегії та внесення необхідних коректив. Передбачається провести обговорення

проекту на засіданні Вченої ради заповідника, за потреби, внести зміни до проекту та затвердити його Вченою радою.

Останнім етапом стратегування є реалізація стратегії і моніторинг та оцінка виконання її положень. Моніторинг і оцінка повинні будуватись на принципах об'єктивності та системності [14, с.35; 15, с. 30]. Результатом проведення моніторингу має стати річний звіт реалізації стратегії. На цьому етапі важливо врахувати можливість внесення змін до документу (стратегії).

Стратегування, як процес з конкретним результатом, спрямоване на досягнення цілей заповідника в сфері інклюзії із врахуванням майбутніх змін у зовнішньому світі, а також на план дій, який забезпечить досягнення цих цілей. Саме стратегічне управління дозволить НЗ «Замки Тернопілля» рухатись власною траєкторією, а не залишатися залежним від обставин.

*Список використаних джерел:*

1. Мандруй Україною безбар'єрно: все про доступний туризм в Україні. *Путівник Україною №1 онлайн. Все про туризм та подорожі Україною*. URL: <https://travels.in.ua/uk-UA/About> (дата звернення: 22.04.2023).
2. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text> (дата звернення: 24.04.2023).
3. Спеціалізовані буклети та путівники. *НЗ Замки Тернопілля*. URL: <https://zamky.te.ua/naukova-robota/uchast-u-proektah/proekt-dotorknis-vidchuj-piznaj/specializovani-bukleti-ta-putivniki> (дата звернення: 02.05.2023).
4. Думська Т. У музеях і замках Тернопільщини допоможуть незрячим «побачити» експонати. *Наш День* : газета. URL: <https://nday.te.ua/u-muzeyah-i-zamkah-ternopilschyny-dopomozhut-nezryachym-pobachyty-eksponaty/?fbclid=IwAR0n-HsrdbP9nUXKSJIP4IKk9dZE9pZrYQ18R1T4z1YvQHUPAtk1r4QqzKk> (дата звернення: 02.05.2023).
5. Мармаза О. Стратегічний менеджмент : підручник. Харків : ТОВ «Планета-принт», 2015. 103 с.
6. Чернобай Ю., Бриндза В. Проект стратегії збалансованого розвитку музею. *Наукові записки Державного природознавчого музею*. 2014. № 30. С. 3–22.
7. Науковий архів Національного заповідника «Замки Тернопілля», м. Збараж. Наказ в. о. генерального директора Національного заповідника «Замки Тернопілля» про створення робочої групи №01-04/12-38-0 від 28.02.2023 р.
8. Угода Про співпрацю Інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка із Національним заповідником «Замки Тернопілля» від 15.03.2023 р., 3 акр.

9. Меморандум про співпрацю Національного заповідника «Замки Тернопілля» та Громадської спілки “Всеукраїнське громадське об’єднання «Національна асамблея людей з інвалідністю України»” від 20.04.2023 р., 3 арк.
10. Меморандум про співпрацю Національного заповідника «Замки Тернопілля» та Студії універсального дизайну ORFO від 14.04.2023 р., 3 арк.
11. Аудит: методика і організація : навч. посіб. URL: [http://eprints.kname.edu.ua/46999/1/2016%20печ.%2027Н%20ОіМА%202016%20от%2030%2009%202016%20\(Восстановлен\).doc.pdf](http://eprints.kname.edu.ua/46999/1/2016%20печ.%2027Н%20ОіМА%202016%20от%2030%2009%202016%20(Восстановлен).doc.pdf) (дата звернення: 05.04.2023).
12. Рудницький В. С. Методологія і організація аудиту. Тернопіль : Економічна думка, 1998. 165 с.
13. ДБН В.2.2-40:2018. «Інклюзивність будівель і споруд». Чинний від 01.04.2018 р. (Вид. офіц.).
14. Васіна Ю. А. Стратегування як механізм структурного реформування національної економіки. *Економічний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2017. № 8. С. 34–39.
15. Орищук В. Стратегування як механізм удосконалення державної політики цифрового розвитку у сфері музейної справи. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 2. С. 28–35.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Владислава Дяченко**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
психолого-педагогічного факультету  
(спеціальність 053 «Психологія»),  
Комунальний заклад  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
E-mail: [tehno24072016@gmail.com](mailto:tehno24072016@gmail.com)

**Ольга Шукалова**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту,  
Комунальний заклад  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
E-mail: [shukalova.o@gmail.com](mailto:shukalova.o@gmail.com)

Інтегруючи інклюзивну освіту в загальноосвітні навчальні заклади, ми готуємо дітей з особливими потребами до повноцінного дорослого життя. Сприяємо розвитку соціальної адаптації, нових навичок та вмінь. Шкільна система повільно реформується завдяки проведенню семінарів, тренінгів де наставники з досвідом діляться своїми рекомендаціями та методами роботи в інклюзивних класах [4].

Якщо говорити про інклюзивне навчання в закладах вищої освіти, то воно набагато менше розвинуте, ніж в шкільних. Багато університетів намагаються дотримуватися законів та надають можливість навчатися людям з особливими потребами. Але лише декілька університетів мають для цього всі умови. Особливо це стосується людей з незначними порушеннями слуху. Вони можуть навчатися разом з усіма студентами та не відчувати дискомфорту. Для інших людей які потребують інклюзивного навчання потрібне більше забезпечення: для людей з порушенням зору таблички зі шрифтом Брайля біля кожного кабінету та на поруччях, для тих які мають проблеми з пересуванням – помічників, які допомагали б з переміщенням тощо [3].

Університети повинні надати необхідну педагогічно-психологічну підтримку для людей з особливими потребами. Має бути створена команда супроводу, яка буде опікуватися студентами з особливими потребами. В їх склад мають входити:

1. Педагогічний супровід. Педагогічна підтримка людей з освітніми потребами – одна з головних умов для успішного навчання, яка надається фахівцями з методичної роботи. Такі студенти потребують індивідуального плану з урахуванням особливостей їхнього здоров'я для досягнення високих результатів. Він повинен одночасно мати в собі весь навчальний план та бути простим у сприйнятті, адже університет готує кваліфікованих фахівців.

2. Психологічний супровід. Психологічна підтримка відповідає за соціалізацію та інтеграцію людей з особливими потребами в освітньому закладі. Психологічний супровід включає такі моменти: підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу студентів, викладачів, працівників; соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку здобувачів освіти, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення її основних тенденцій; проектування і соціально-психологічна корекція розвитку студентів в освітньому процесі; соціально-психологічна і педагогічна реабілітація студентів з особливими потребами; консультативно-методична допомога всім учасникам освітнього процесу [2].

Для багатьох вступ у заклад вищої освіти є першим кроком соціалізації у суспільстві. Тому проблеми, які можуть переслідувати першокурсників можуть бути настільки важкими, що більшість здобувачів, які потребують інклюзивного навчання, не закінчують й семестру.

Перша проблема з якою зустрічаються люди з особливими потребами – адаптація, а саме: кардинальна зміна стилю життя, новий статус, розклад, зміни звичок, що призводять до стресових ситуацій; нові знайомства, соціалізація в особи з особливими потребами не завжди проходить швидко і без проблем;



університет як окремий устрій, відмінний від школи, нові правила, більші навантаження, суворіші вимоги.

На відміну від загальноосвітніх шкільних закладів, більшість студентів з особливими освітніми потребами не розповідають про свій діагноз викладачам та одногрупникам з власних міркувань. Тому з цієї причини адаптуватися й соціалізуватися їм допомагає психолог [1].

Під час роботи зі студентами з особливими потребами можуть виявитися проблеми: низької самооцінки; не достатність навичок колективної співпраці; самостійність та самодостатність; нестабільності психоемоційного стану; дезадаптація. Тому для усунення цих проблем, додатково проводяться корекційні та консультаційні заняття. Використовуються корекційні заходи, як індивідуальні, так і групові у формі тренінгів, які дозволяють розвивати особистісні навички в спілкуванні з людьми, знижувати тривожність, підвищувати креативність та ефективність в навчанні. Консультаційні заходи проводяться для розв'язання проблем та запитів шляхом: арт-терапії, пісочної психотерапії, музикотерапії, танцювальної терапії, фототерапії, та інших [2].

Для досягнення ефективного навчання студентів з особливими потребами потрібно ще залучати спеціалістів, які надають медико-реабілітаційний, технічний, фізкультурно-спортивний супровід. Всі вони повинні бути професіоналами, які мають досвід у роботі з інклюзивним навчанням.

Отже, інклюзивне навчання у закладах вищої освіти має складну багаторівневу роботу різних спеціалістів. Головне його покликання – випускати висококваліфікованих фахівців всупереч стану здоров'я. Одним зі складових інклюзивного навчання є психологічно-педагогічний супровід, який допомагає студентам з особливими потребами ефективніше соціалізуватися та навчатися. Для полегшення адаптації, проводяться різні консультаційні заходи. Для більшого сприйняття інформації розробляються індивідуальні плани студентів. Університети повинні всебічно допомагати своїм студентам з особливими потребами комфортно та ефективно здобувати освіту.

*Список використаних джерел:*

1. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
2. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації / А. Г. Обухівська та ін. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 149 с.
4. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків : посібник. Київ, 2016. 68 с.

## ВИХОВАТЕЛЬ ЯК УЧАСНИК КОМАНДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ООП

*Ангеліна Ємельяненко*

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
(спеціальність 012 Дошкільна освіта),  
Маріупольський державний університет,  
E-mail: [emelyanenko.ang@gmail.com](mailto:emelyanenko.ang@gmail.com)

Науковий керівник:

*Логозинська О. Л.*

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти,  
Маріупольський державний університет

*«Важке дитинство ніколи не закінчується»*

**Є. Урбан**

Починаючи з 2014 року міграційні процеси в Україні зазнали змін. Після 2022 року територія воєнних дій розширилася, через що кількість біженців збільшилася у чотири рази та нараховує понад шести мільйонів осіб. Половиною внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) є діти. У них спостерігаються зміни психосоціального та емоційного стану. Допомогти побороти у дітей травмуючий досвід можна шляхом педагогічного супроводу [1].

Вирішенням проблеми педагогічного супроводу дітей із травмою війни займалися І. Луценко, А. Богущ, С. Поворознюк, О. Рейпольська, Л. Калмикова, В. Кузьменко, М. Незамай та інші. У працях М. Бітянова, С. Духновського, О. Казакова, В. Кобильченко, Н. Синягіної розкрито поняття «супроводу». Науковці А. Колупаєва та К. Щербакова наголошують на необхідності підготовки педагогічних кадрів до супроводу дітей дошкільного віку.

У «Методичних рекомендаціях щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану» окреслені рекомендації для педагогів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) щодо застосування індивідуально дібраного комплексу технологій психолого-педагогічного супроводу. Визначена потреба «організувати педагогічний

супровід дітей дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків...» [2, с. 9]. Проте на сьогоднішній день науковці не дійшли спільної думки щодо трактування поняття «супроводу».

У своїй праці В. Кобильченко розглядає психолого-педагогічний супровід як «інтегративну технологію, яка містить у собі два ключові компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку та психологічну допомогу їй і її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем і труднощів, які виникають» [3, с. 83].

На мою думку, останнє тлумачення більш повно відображає мету та процес супроводу, то ж педагогічний супровід – це технологія виховної роботи педагога з дитиною, враховуючи її індивідуальні потреби на певному етапі розвитку, та підтримка найближчого оточення (дорослих суб'єктів супроводу). Варто зазначити, що педагогічна допомога відбувається відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти.

Педагогічний супровід – це складна система, де велика діяльнісна роль віддається вихователю, який покращує свій професійний рівень, проводить корекційно-розвивальну роботу з дитиною та підтримує батьків.

Так, К. Щербакова зазначає, що для реалізації вищезазначених форм роботи важливе забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів. Індивідуальний підхід передбачає сформованість діагностичних умінь у вихователя, які дозволять виявити наслідки травматичних подій: почуття незахищеності, страх, гнів, агресію, сором, відчуженість від оточення, сум. На основі взаємної симпатії важливе налагодження довірливих стосунків, бажань і прагнень обмінюватися думками, обговорювати проблеми, потреби і інтереси [1; 4].

До завдань вихователя під час педагогічного супроводу дитини ВПО слід віднести:

– комплексне оцінювання розвитку дитини, участь вихователя у складанні індивідуальної програми розвитку, її апробації, систематизації та модифікації;

– організація освітнього процесу та середовища з урахуванням індивідуальних потреб дитини;

– покращення дитячих стосунків у колективі, допомога дитині ВПО адаптуватися до нової культури, але одночасно зберегти власну етнічність;

– підтримка емоційного та фізичного здоров'я вихованця;

– сприяння розвитку потенціалу дошкільника, якостей, що позитивно вплинуть на боротьбу з травмуючим досвідом;

– тісна взаємодія з найближчими дорослими та іншими фахівцями.

Адаптація дитини ВПО у групі залежить від стилю спілкування та поведінки вихователя, який є взірцем для вихованців, доречно буде проводити ранкові зустрічі та розваги. Корекційно-розвивальна робота відображається у різних видах діяльності відповідно до цілей та завдань індивідуального підходу, тому розглянемо декілька із них.

Велику роль грає занурення дитини у нове середовище, дієвими засоби є сюжетно-рольова гра чи театр, які об'єднують дитячий колектив. Гра-драматизація активізує уяву, виявляє травмуючі події у минулому дитини, вивільняє негативні емоції та допомагає побороти страхи.

Спортивні змагання та інші фізичні активності, особливо стрибки, сприяють зняттю напруження у тілі, що є наслідком перенесення стресової ситуації. Етнічні та мистецькі види діяльності, наприклад, писанкарство, ознайомить дитину з культурними особливостями регіону, в якому вона тепер живе. Арт-терапевтичні технології дозволять вихованцю примиритися з несприятливою ситуацією зміни місцезнаходження, побути в контакті зі своїми емоціями та бажаннями [5].

Партнерська взаємодія педагога з іншими дорослими допоможе дитині краще адаптуватися у незнайомому просторі та прийняти правила існування в ньому. Перша важлива задача роботи з батьками – це допомогти їм усвідомити, що вони одна сім'я, позитивна впевненість важлива для дитини, бо її усвідомлення «Я» залежить від емоційного оцінювання найближчих дорослих, тобто її батьків. Друга задача – у донесенні до батьків, що рано чи пізно їх

дитина буде жити самотійно, не дивлячись на перенесений травмуючий досвід, вона повинна бути максимально адаптованою до нових подій та змін у майбутньому. Важливо встановити довірливий контакт з батьками, показати їм перспективи необхідності педагогічного супроводу, що це піде на благо їх дитині.

Отже, є необхідним подальше вивчення особливостей розвитку дітей з родин ВПО, впровадження та реалізації індивідуального підходу до них. Супровід складна система, що потребує професійної підготовки вихователів. Необхідна тісна взаємодія педагогів, найближчих дорослих і фахівців для ефективного виховання дітей. Педагогічний супровід має циклічний характер і передбачає визначення індивідуальних подальших перспектив освітньої роботи з кожною дитиною, що потребує педагогічної допомоги.

*Список використаних джерел:*

1. Незамай М. І. Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 141–142. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27995/Nezamay.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 11.04.2023)
2. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні : Лист Міністерства освіти і науки України від 02.04.2022 р. № 1/3845-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення 12.04.2023)
3. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (м. Чернігів 10–11 жовтня 2019 р.) / відпов. за випуск Симоненко О. І. Київ. 2019. С. 81–84. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718636/1/Кобильченко%20КОНГРЕС.pdf> (дата звернення 11.04.2023)
4. Щербакова К. Й. Професійна готовність вихователя до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку діти з особливими освітніми потребами. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 1. С. 143. URL: <http://lib.ndu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2061/1/19.pdf> (дата звернення 12.04.2023)
5. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навч.-метод. посіб. / І. О. Луценко та ін. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 26–27. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24604/Psykholoho-Pedahohichnyi%20Suprovid.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 12.04.2023).

## МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ В ПОЛІПШЕННІ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

*Микола Єфименко*

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри прикладної психології та логопедії,  
Бердянський державний педагогічний університет,  
E-mail: [efimnn1958@gmail.com](mailto:efimnn1958@gmail.com)

Тісний синергетичний зв'язок моторної сфери дитини та її мовленнєвого розвитку відомий вже давно. Мовленнєві центри в корі головного мозку дитини топографічно та функціонально тісно інтегровані з моторними центрами, особливо проєкційними зонами кисті та променево-зап'ясткового суглобу. Тому своєчасна несформованість у дитини її вікових моторних можливостей із-за різних негараздів внутрішньоутробного розвитку та самих пологів негативним чином віддзеркалюється на її загальному психічному розвитку і, зокрема, на мовленні.

У середині 70-х років минулого століття М. Кольцова в числі перших вивчала можливості моторного аналізатора дитини в побудові її вищої нервової діяльності. В своїх дослідженнях вчена довела, що своєчасне і повноцінне формування у дітей дрібної моторики рук позитивним чином впливає на їхній мовленнєвий розвиток як за його динамікою, так і за якісними характеристиками мовлення. Важну увагу авторка приділяє різним вправам для пальців – зокрема, пальчиковому ігротренінгу. Недоліком цього підходу є те, що вправи з формування дрібної моторики не синхронізувались із загальною моторикою тулуба та кінцівок.

У практиці логопедії значно поширені різні варіанти артикуляційних вправ для губ, язика, нижньої щелепи тощо. Ці вправи добре відомі і описані в чисельних методичних розробках. Вони спрямовані на удосконалення роботи периферійного моторного апарату мовлення, тобто артикуляційного апарату. У цьому підході ми також бачимо відсутність додаткових координацій двох рук та глобальної координації основних рухів, що, на нашу думку, значно знижує ефективність логопедичного тренінгу.

Ідея використання можливостей моторної сфери дитини еволюціонувала і поширилась на задіювання ручних дій у сполученні з артикуляційними рухами. Цей підхід особливо ефективно був втілений в технологію *біоенергопластики* в логопедії (І. Куріс). О. Шуда досліджувала можливості біоенергопластики в корекції мовленнєвого розвитку дошкільників з психомовленнєвими порушеннями [1]. Авторка рекомендує таку послідовність застосування засобів біоенергопластики в покращенні мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями:

- I етап – діагностичний;
- II етап – підготовчий: зробити підготовку дітей до нового напрямку роботи щодо формування мовного апарату методом біоенергопластики;
- III етап – початковий: формувати одночасні рухи домінантної руки з артикуляційними органами;
- IV етап – формувальний: сформувати спочатку відносно прості а потім і складні одночасні рухи неповідної руки з органами артикуляції;
- V етап – основний: сформувати та одночасно скоординувати різноманітні рухи та пози артикуляційних органів з рухами та позами обох рук (лівої і правої);
- VI етап – порівняльний: навчити дітей вдосконалити відпрацьовані складні рухи артикуляції та рук; підготувати артикуляційні органи до ефективної постановки звуків;
- VII етап – втілення методичного прийому «Чарівна рукавичка»: вдосконалити ускладнені використанням рукавичок рухи та пози артикуляції та рук; відпрацювати виразне, чітке промовляння різних за складністю текстів.
- VIII етап – автоматизація набутих навичок.

До недоліків запропонованої авторкою методики слід віднести відсутність у вправах більш глобальних рухових дій тулубом та кінцівками. На наш погляд, підключення до координаційних вправ значного потенціалу м'язово-фасціального комплексу дитини підсилило б інтенсивність пропріоцептивних потоків в кору головного мозку і сформувало необхідну пластико-ритмічну домінанту, на яку б орієнтувались більш локальні м'язові координації



(артикуляційна і дворучна). Взагалом якість координацій за таких умов мала б підвищуватись.

Цікавими вважаємо *гімнастику мозку* Пола і Гейл Деннісон [2], які запропонували для покращення мозкової діяльності оригінальні координаційні вправи для рук з предметами у поєднанні із загальною координацією тулуба та нижніх кінцівок в положенні стоячи. Ці вправи можна виконувати в парах, трійках, четвірках і цілою групою, стоячи у колі. Автор методу пропонує також виконувати вправи у нестійкому положенні, на різних гойдалках, щоб стимулювати функцію рівноваги, а точніше зовнішні канали постуральної системі апломбу: зоровий, пропріоцептивний, вестибулярний, подарний та окуломоторний. Ця гімнастика для мозку має величезний творчий потенціал, бо дозволяє педагогу реалізовувати в самих різних варіантах «координацію усіх моторних координацій». До недоліків цієї методики в контексті нашого дослідження слід віднести те, що вона не передбачає цілеспрямованого тренування артикуляційної моторики, що є дуже важливою компонентою покращення мовленнєвого розвитку дітей.

Далі зупинимось детальніше на авторській методиці М. Єфіменка з *синхронізації рухово-мовленнєвих координацій (СРМК)* [3], в якій автором було зроблено спробу врахувати усі основні недоліки існуючих подібних методик. В її основу було покладено вже відому методику біоенергетичної пластики (яка поєднує артикуляційні рухи з плавними рухами руками) і загальні рухи тулубом та кінцівками при виконанні основних рухів. В основу методики було покладено три основні рівня синхронізації: *співпадаючий, перехресний і парадоксальний*. Зупинимось на них детальніше:

1. *Співпадаючий* рівень синхронізації – початковий, самий примітивний, з якого слід починати робити всі вправи за методикою СРМК. В його основі лежать однакові за напрямком руху синхронні дії тулубом, верхніми кінцівками та язиком. Наприклад, при повертанні тулуба вліво, слід випрямити ліву верхню кінцівку и здвинути нижню щелепу максимально вліво.

2. *Перехресний* – вже більш складний, але при цьому природний варіант нормальної координації. Базується він на крос латеральних рухах верхніх і нижніх кінцівок, а також артикуляційного апарату. Наприклад, при повзанні на середніх карачках (з опорою на кисті та гомілки) уперед синхронно мають рухатись права рука і ліва нога. При цьому при русі уперед правої руки язик треба рухати в лівий кут рота. Цей тип координацій пов'язаний із формуванням міжпівкульний нейронних зв'язків між правою та лівою напівсферами головного мозку і є базовим для подальшого ефективного формування вищої нервової діяльності дитини.

3. *Парадоксальний* – найвищий рівень синхронізацій, яким передбачається сформованість варіативного потенціалу координаційних можливостей дитини. Тобто, цей рівень відповідає за діяльність побудови рухів у нестандартних умовах їх виконання за просторовим, часовим та енергетичним параметрами. Формування синхронізацій на цьому рівні дозволить педагогу сформувати вагомий потенціал мозкових можливостей для компенсації та корекції наявних у дитини порушень психофізичного розвитку.

Окремо слід зупинитись на інноваційній методиці «*Ступалки-ЛОГОС*», розробленої М. Єфименком і М. Могою для цілеспрямованого формування основних силових, координаційних та швидкісних кистьових функцій [4; 5]. Це, в свою чергу, потужно впливає на стимулювання розвитку мозкового нейронного субстрату, що призводить до поліпшення загального психічного розвитку дитини і, зокрема, її мовленнєвого розвитку. «*Ступалки-ЛОГОС*» – це спеціальні пристосування для кистьового захоплення, які використовуються дитиною під час упорів лежачи, різновидів повзання, та вправ в положенні сидячи з ручною опорою. Особливо ефективні вони при використанні під час повзання на карачках перехресним способом, коли стимулюються нейронні мережі між двома півкулями головного мозку. Окремі варіанти «*Ступалок-ЛОГОС*» виконані з електронним модулем, завдяки якому кожний рух дитини на тренажерах супроводжується зворотним зв'язком у вигляді світлових, кольорових, звукових та музичних сигналів, що в значному ступені підвищує

мотивацію дитини до вправлення та підсилює аферентну імпульсацію від кистей у відповідні ділянки кори головного мозку [6].

*Список використаних джерел:*

1. Шуда О. В. Використання біоенергопластики в системі корекційної роботи з розвитку мовної моторики у дітей-логопатів. Шостка : ДНЗ №9 «Десняночка», 2014. URL: <https://xn--80ahduoahv1d3d.xn--j1amh/?p=349> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мезга : Книга для учителей и родителей. Киев : Весь. 2016. 640 с.
3. Єфименко М. М. Методика синхронізації рухово-мовленневих координацій (СРМК) в поліпшенні мовлення дітей дошкільного віку. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : матеріали X Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (м. Слов'янськ – Дніпро, 17–18 березня 2023 р). 2023.
4. Кантаржи В. К. Класифікація силових кистьових функцій в предметно-практичній діяльності дошкільників. *Науковий часопис*. 2022. № 86. С. 94–98.
5. Efimenko N. N, Suprun M. O., Biesieda V. V., Kantarzhly V. K. The correction of hand subject-practical activity of preschoolers. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. 2022. Vol 14, Issue 06. DOI:10.9756/INTJECSE/V14I6.307 ISSN: 1308-5581.
6. Єфименко М. М., Мога М. Д., Абуков О. Ф. Технічні системи зворотного зв'язку (ТСЗЗ) у формуванні кистьових функцій дошкільників в контексті поліпшення мовлення. *Цифрова трансформація освіти та науки* : матеріали I Всеукраїнських науково-практичної конференції (м. Харків, 2–3 березня 2023 р.) / редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2023. С. 162–167.

## ГОТОВНІСТЬ ДО ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ ФАХІВЦІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Яна Загута-Візер**

аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
E-mail: [y.zahutnavizer.asp@kubg.edu.ua](mailto:y.zahutnavizer.asp@kubg.edu.ua)

**Олена Денисюк**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
E-mail: [o.denysiuk@kubg.edu.ua](mailto:o.denysiuk@kubg.edu.ua)

Одним із завдань команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є адаптація освітнього середовища до індивідуальних потреб розвитку та потенційних можливостей кожної дитини. Так команда супроводу представляє собою об'єднання фахівців, вчителів та батьків на засадах партнерства і взаємодії, результатом якого має стати прокладання індивідуальної освітньої траєкторії для кожної дитини з ООП у закладі освіти. Саме модель міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу забезпечує, на нашу думку, ефективне виконання цього завдання, шляхом використання компетентнісного підходу, фахових можливостей, знань та практичних вмінь фахівців різного профілю, що входять до міждисциплінарної команди [1].

Успішне використання моделі міждисциплінарної взаємодії у командах супроводу дітей з ООП залежить від запровадження у закладі освіти інноваційних освітніх технологій, форм та методів навчання дітей з ООП, формування вміння у членів міждисциплінарної команди супроводу вибудовувати конструктивні партнерські стосунки на засадах взаємодії під час спільної діяльності. Тому актуальним стає питання готовності спеціаліста до такої співпраці.

Закордонними та вітчизняними науковцями поняття професійної готовності тлумачиться не лише як базова наявність професійних умінь,

навичок та знань, а й здатність до цілеспрямованого постійного процесу навчання, вдосконалення та розвитку вже існуючих компетенцій спеціалістів із метою успішного виконання ними окресленої сукупності фахових робіт та можливості відповідати на нові запити до своєї професійної діяльності [4; 9].

Також, на думку вітчизняних фахівців, професійна готовність спеціалістів соціального профілю має включати наявність та постійний розвиток комплексу особистісних рис, необхідних для якісного виконання своїх професійних обов'язків, особистісного саморозвитку, творчої самореалізації у професійній діяльності [4; 5].

Готовність до професійної діяльності об'єднує у своєму трактуванні чотири важливі компоненти: внутрішнє особистісно – мотиваційне ствердження фахівця щодо своєї готовності; загальна здатність до виконання своїх професійних обов'язків; незалежне уміння долати виникаючі перешкоди у практичній діяльності та професійному зростанні; результативність професійної діяльності та індивідуального зростання фахівця як особистості [4].

На нашу думку, ефективна взаємодія різних особистостей, які об'єднанні спільною діяльністю в команді і її спільними цілями, передбачає наявність кількох компонентів готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії: готовність до професійної спільної діяльності на засадах партнерства; готовність до ефективної взаємодії в команді супроводу; готовність до спільної відповідальності за результат командної взаємодії; готовність до змін, вдосконалення, постійного розвитку та відповіді на запити сучасності; безпосередня готовність до соціально-педагогічної роботи з дітьми з ООП та їхніми родинами.

У той же час, відповідно до Концепції Нової української школи, де широко застосовується компетентністний підхід і Закону України «Про освіту» де компетентність визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, здійснювати професійну або навчальну діяльність, ми у свою чергу, робимо висновок, що готовність до

професійної фахової діяльності фахівців в інклюзивному закладі освіти передбачає обов'язкову наявність інклюзивної компетенції у членів міждисциплінарних команд супроводу дітей з ООП [2; 3; 7].

Серед вітчизняних та зарубіжних вчених, які досліджували ефективність взаємодії спеціалістів в закладі освіти шляхом підвищення інклюзивної компетентності є наступні: Т. Скрипник, О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Софій, К. Чекач, Н. Лалак, Е. Данілавіючюте, С. Литовченко, О. Голентовська, Л. Завацька, Л. Корінна, Н. Рокосович, В. Сулім, Н. Ничкало, С. Михнюк, С. Кубицький, М. Спек, С. Кнайп та інші.

У межах нашого огляду наукової літератури сформульовано визначення, що інклюзивна компетентність фахівців – це компетентність, яка обумовлюється завданнями інклюзивної освіти загалом та наявністю певних знань, вмінь та навичок щодо формування освітньої траєкторії для дітей з ООП; розуміння їхніх потреб, запитів щодо навчання, виховання, розвитку та супроводу в закладі освіти та поза ним; забезпечення інклюзивного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу [1; 8].

Визначено такі критерії інклюзивної компетентності у фахівців, які є членами міждисциплінарної команди супроводу дітей з ООП:

– *мотиваційний* (розуміння глибокого гуманістичного потенціалу інклюзивної освіти та важливості інтеграції дітей з ООП в загальний освітній простір і соціум; розуміння впливу ефективної командної роботи на цей процес загалом, та виокремлення власної відповідальності за спільний результат);

– *когнітивний* (глибоке і систематичне знання спеціалістами специфіки роботи в умовах інклюзивного навчання, глибокими знаннями про психологічні та соціальні особливості і проблеми дітей з ООП та їхніх родин, розуміння власної зони відповідальності в межах корекційної спрямованості освітнього процесу для дітей з ООП);

– *рефлексивний* (здатність фахівців до рефлексії у пізнавальній і професійній діяльності в умовах здійснення інклюзивного навчання; глибоке

розуміння партнерства і взаємодії під час спільної діяльності в команді супроводу);

– *операційний* (практичне застосування засвоєних способів та досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання, що відпрацьовані у квазіпрофесійній діяльності) [7].

У своїх дослідженнях такі вчені, як Т. Скрипник і О. Мартинчук зазначали важливу залежність між емоційним інтелектом і рівнем інклюзивної компетентності фахівців. А організаційний інтелект вони вважали ядром команди супроводу дітей з ООП [7]. Отже, прослідковується певний шлях від впливу особистісного компонента, тобто кожного фахівця як особистості, на роботу команди і високим рівнем організаційного компонента, який є спільним показником ефективної взаємодії. У свою чергу, досліджуючи інклюзивну компетентність І. Демченко, Н. Рокосович та В. Сулім визначили три рівні наявності інклюзивної компетенції у спеціалістів: низький, середній і високий, де свідченням наявності високого рівня компетенції є чітке усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної діяльності [1].

Ми вважаємо, що наявність високого рівню інклюзивної компетенції у фахівців може мати вибірковий характер, оскільки формується на основі глибинних особистісних процесів, які стосуються ставлення і сприйняття спеціалістом взаємодії в інклюзивному просторі з різними учасниками навчального процесу. Як показує практика, сьогодні вчителі інклюзивних класів все ще можуть відчувати певну розгубленість щодо командної взаємодії та невпевненість у своїх діях, а також недовіру до дітей з ООП та доцільність їх перебування у загальному закладі освіти [7]. На брак часу та відсутність обговорення ідей чи проблем з колегами нарікають і вважать перешкодами під час застосування нових знань також і закордонні фахівці освітньої галузі [10]. Подальші дослідження з цієї тематики можуть бути сфокусовані саме на виявленні цих внутрішніх процесів та зовнішніх перешкод, їх вплив на формування інклюзивної компетенції у фахівців з метою забезпечення

ефективної взаємодії у міждисциплінарних командах супроводу і подоланні перепон на шляху до успішного запровадження інклюзивної освіти загалом.

У той же час, на нашу думку, високий рівень сформованості інклюзивної компетенції у всіх учасників міждисциплінарної взаємодії на пряму впливає на її ефективність і має певний гностичний компонент педагогічної діяльності, а саме розуміння себе та інших як учасників єдиного процесу, в даному випадку психолого – педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

*Список використаних джерел:*

1. Демченко І., Рокосович Н., Сулим В. Психолого-педагогічна діагностика майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Education. Science and Education*, 2017. Issue 8. С. 141–149. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-8-21>.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (ред. від 01.01.2023 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.04.2023).
3. Концепція Нової української школи. URL: [www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf](http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf) (дата звернення: 08.04.2023).
4. Михнюк С. В., Кубіцький С. О. Поняття педагогічної взаємодії в контексті дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors* : Collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 41–60. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-20>.
5. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. № 1. С. 9–22.
6. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН від 08.06.2018 р. № 609 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 08.04.2023).
7. Чекан К. В., Лалак Н. В. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності сучасного менеджера освіти. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мукачеве, 16–17 травня 2019 р.) / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачеве : Видавництво МДУ, 2019. 654 с. С. 359–361.
8. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society Integration Education. Pedagogika*. 2020. No. 138 (2). P. 193–208. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/355870246.pdf> (дата звернення: 08.04.2023)
9. Speck M., Knipe C. Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. Thousand Oaks : Corwin Press, 2005. 184 p.
10. Jan Alam, Syed Muhammad Aamir, Dr. Saqib Shahzad Perceptions of Efficacious Teachers Regarding Their Experiences of Professional Development: A Narrative Inquiry. *Journal of Education & Social Research*. 2019. Vol. 2, Issue 2 (July–Dec). DOI: [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019\(1-19\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019(1-19)).



## АРТТЕРАПІЯ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

**Анжела Закревська**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
Національний університет «Запорізька політехніка»,  
E-mail: [zakrevskaya.anzhela@gmail.com](mailto:zakrevskaya.anzhela@gmail.com)

**Віктор Кузьмін**

кандидат соціологічних наук, доцент,  
в. о. завідувача кафедри соціальної роботи та психології,  
Національний університет «Запорізька політехніка»,  
E-mail: [kuzmin2v@gmail.com](mailto:kuzmin2v@gmail.com)

Взаємодія між арт-терапевтами та літніми людьми вимагає врахування багатьох психологічних, соціальних і фізичних факторів. Водночас специфічним завданням арт-терапевтичної роботи є подолання соціальної ізоляції, підвищення самооцінки літньої людини, створення умов для реалізації її життєвого досвіду, визнання цінності, реалізації творчого потенціалу. Безсумнівно, соціальний контекст, у якому здійснюється цей тип роботи, є дуже важливим, особливо серед людей похилого віку, які часто самотні та ізольовані, які є безпорадними та мають відносно обмежені матеріальні ресурси суспільства для допомоги. У нашій країні розвиток геріатрії та системи геріатричної служби є вкрай слабким, що посилюється існуючими психосоціальними стереотипами про те, що люди похилого віку є «баластом» суспільства.

Арт-терапевтичну роботу з цією групою людей можна проводити в соціальних центрах, центрах психічного здоров'я або денних установах, лікарнях, школах-інтернатах тощо. Медичні та соціальні установи.

Арт-терапевтичну роботу з ними можна проводити по-різному, але зазвичай перевага віддається її груповій формі. Людям похилого віку дозволяється приєднуватися до змішаних груп, але в деяких випадках рекомендується формувати групи лише з людей похилого віку – таким чином ви можете зосередитися на їхніх конкретних потребах чи проблемах і врахувати вікові вимоги. Характерною рисою постійних клієнтів є те, що вони особливо

схильні до втоми. Тому групові заняття повинні бути короткими, по можливості проводитися вранці, з великими перервами. Необхідно враховувати такі потенційні фактори, як втрата зору та слуху та скутість суглобів. У деякій мірі додаткове освітлення, великі кисті або крейда можуть компенсувати ці порушення. Також варто враховувати різні ступені зниження пам'яті та інтелекту, можливі порушення мови [2].

Як на індивідуальних, так і на групових заняттях можна за допомогою вправ підготувати пацієнтів до роботи, мобілізувати їхню увагу, а на групових – згуртувати їх учасників спільними діями. Тим не менш, вправа «передача листів» цінна тим, що картина не має автора і тому не може бути об'єктом критики. Арт-терапевт пропонує учасникам групи щось намалювати (це може бути знайома всім композиція чи зображення). Через десять хвилин кожен повинен передати свій малюнок сусідові справа. Він додає щось до зображення та передає його в циклі, доки воно не повернеться до оригінального автора.

Техніка «фінішний карлик» зручна тим, що дозволяє людям починати роботу, а не починати з чистого аркуша. На окремих аркушах паперу арт-терапевт намалював різні звивисті лінії, жодна з яких не повторювалася, і передав зображення членам групи, щоб вони перетворили лінії на зображення. Потім пацієнти показували один одному свої малюнки та обговорювали їх.

Найкраще починати роботу з простого завдання, наприклад, «напишіть своє ім'я» – запропонувати клієнтам описати своє ім'я будь-яким стилем і формою на свій розсуд. Більшість людей не нервують з цього приводу і можуть творчо виражати себе з самого початку курсу.

Для того щоб полегшити спілкування використовують техніки колажу з кольорового паперу та тканини.

В окремих роботах арт-терапевтам пропонується зобразити той чи інший епізод свого життя в одній картині. Можна використовувати техніку сумісного малювання. Багато людей похилого віку відчують певні труднощі з малюванням: це нагадує їм дитинство і здається «нудним заняттям». Іноді вони думають, що арт-терапевт перевіряє їхню «дурість» такими складними

зображеннями, бо знають, що у них слабка пам'ять. Однак багато людей все ще вважають, що візуальна робота важлива для них, оскільки вона дає їм можливість усвідомити те, про що вони довгий час «мовчали», і провести своє життя, роблячи «значущі речі», замість того, щоб давати їм катартичний вихід. Відчувати, а не надавати значення таким поняттям, як «особистісне зростання». Людям цієї вікової групи необхідно повернутися в минуле, щоб побачити сенс свого життя.

Окремі арт-терапевти, які працюють із літніми людьми, хочуть бачити видимі ознаки покращення у своїх пацієнтів. Тобто арт-терапія уявляється їм як процес створення красивих картин для прикраси стін. Якщо їхні пацієнти арт-терапії не виявляють ознак хвилювання та щастя, то вони демонструють явне невдоволення та роздратування. Невдоволення поступово переростає у ворожість [1]. Літніх людей слід сприймати такими, якими вони є, і не очікуйте, що вони обов'язково відобразатимуть радісні спогади та почуття на своїх фотографіях. Люди похилого віку не завжди готові показувати свою роботу іншим: вони можуть захотіти приховати або навіть знищити її від інших, оскільки це відображає їхню безпорадність.

Ще одна дуже деструктивна форма ставлення до людей похилого віку – сентиментальність і бажання піклуватися про себе. Це принижує їхню гідність і посилює їхню залежність від інших.

*Список використаних джерел:*

1. Філософська антропологія, психоаналіз та арт-терапія: перспективність взаємодії: підхід філософської антропології як метаантропології: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30–31 березня 2016 р.) / за ред. Н. В. Хамітова. Київ: Інтерсервіс, 2016. 206 с.
2. Сорока О. В. Арт-терапія: до питання термінології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 18. С. 299–306.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

**Ганна Соколова**

доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,  
E-mail: [absokolova@ukr.net](mailto:absokolova@ukr.net)

**Юлія Златова**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
(спеціальність 016 Спеціальна освіта),  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,  
E-mail: [zlatovayulia@gmail.com](mailto:zlatovayulia@gmail.com)

Обговорення питання сприянні підтримці гіперактивним дітям з порушенням мовлення впродовж тривалого часу є наболілим в педагогіці та психології і має потребу у більш детальному вивченні. В закладах освіти є потреба в створенні умов, які відповідають психічному і фізичному розвитку таких дітей.

Ось чому це питання в наші дні набуває все більшого значення, так як кількість гіперактивних дітей щороку зростає. Автори різних видань стверджують, що від 2 до 20% вихованців проявляють гіперактивність у своїй поведінці, яка проявляється надмірною рухливістю, розгальмованістю [9].

Гіперактивність в звичайному розумінні не вважається захворюванням. Її, на думку клініцистів супроводжує пізнє формування вищих психічних функцій, і через це, як правило, виникають деякі труднощі у навчанні [1].

Мовлення – це форма спілкування за допомогою мови. Воно сформувалося протягом тривалого історичного періоду в ході створення предметно-ціннісної форми культури людей.

Мовлення є здатністю, яка розвивається в ході онтогенезу разом з рівнем фізичного і розумового розвитку дитини і показує загальний рівень її розвитку. Аби виявити наявність порушень мовлення, важливо точно знати як проходить

розвиток мовлення у нормотипової дитини, знати про закономірності цього процесу та умови, від яких залежить його успішне протікання [3].

Окрім цього, треба чітко окреслити кожен період мовленнєвого розвитку дитини, кожний «стрибок», який відбувається у розвитку дитини, аби своєчасно виявити ті чи інші аномалії в цьому процесі.

О. М. Леонтьєв вказує чотири періоди у формуванні мовлення дітей:

- 1-й – підготовчий – до одного року;
- 2-й – переддошкільний, період первісного оволодіння мовою – до 3 років;
- 3-й – дошкільний – до 7 років;
- 4-й – шкільний – від 7 до 17 років.

Щоб процес мовленнєвого розвитку дітей проходив вчасно і коректно, потрібні деякі умови. Отже, дитина має:

- бути фізично і психічно здоровою;
- мати відповідні віку інтелектуальні здібності;
- мати слух і зір, що відповідають нормі;
- володіти достатньою психічною активністю;
- володіти потребою в мовній комунікації;
- мати повноцінне мовне середовище.

Проте, в ході загального й мовленнєвого розвитку в дітей можуть виникнути серйозні індивідуальні розбіжності: в одних в 3 роки мовлення розвинуте дуже добре, а в інших має низькі показники і не відповідає нормі.

У разі, коли в дитини не порушений інтелект та збережений слух, але є наявність значних мовленнєвих порушень, які не можуть не впливати на розвиток її психіки загалом, кажуть про дітей, у яких є мовленнєві порушення (діти – логопати).

Серед головних факторів появи мовленнєвих порушень було вказано фізіологічні, психологічні та соціальні. Підкреслено, що від того як дитина сприймає своє порушення, залежить як воно вплине на її психіку.

У дошкільників – логопатів переважають середні та низькі показники становлення мовленнєвих навичок і вмінь. Їм характерний низький ступінь розвитку загального запасу слів, здатність виявляти причинно-наслідкові зв'язки та розбирати що значать ті чи інші слова [7].

Оскільки суб'єктом нашого дослідження є гіперактивні діти – логопати, отже розглянемо більш детально хто такі гіперактивні діти, які в них мовленнєві і немовленнєві порушення та особливості їх навчання в інклюзивній групі.

Різні аспекти гіперактивності впродовж тривалого часу досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Л. Бадалян, П. Бейкер, І. Брязгунов, О. Дмитрієва, С. Клеменс, М. Меденос, В. Оклендер, А. Радаєв, Ж. Філіп, О. Крукеницька, М. Федоренко та ін.

Вважається, що гіперактивність є структурним елементом СДУГ, а деякі науковці (Л. Кльоц, Ю. Шевчук) ототожнюють його. Авторкою Н. Гаєвською [2] розглянуто СДУГ як стан хворобливої нервової системи дитини, що виявляється у стрімкій перевазі стану збудження над гальмуванням та появі проблем із концентрацією уваги. У своєму дослідженні ми дотримуємося трактування «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» за Н. Гаєвською [2], так як, на нашу думку, воно найбільш змістовно розкриває його сутність.

Сучасними вченими виділено три головні ланки, в яких проявляється СДУГ: порушення уваги, гіперактивність, імпульсивність [11].

У дітей зі СДУГ нерідко спостерігаються такі порушення:

1. Зміна в емоційно-вольовій ланці: розгальмованість, плаксивість, роздратованість.
2. Порушена дрібна моторика.
3. Порушена координація рухів і моторики загалом.
4. Прискорений темп мовлення (тахілалія):  
– є недоліки в роботі рухливих частин артикуляційного апарату (губ, язика, нижньої щелепи);

- спостерігаються порушення у фізіологічному диханні (уривчасте, носове, поверхневе);
- порушення фонематичної (важкість засвоєння фразових та словесних наголосів, інтонації; незавершеність слів, пропуски звуків на збігу приголосних) та фонетичної сторін мовлення (спотворена вимова чи заміна звуків, або їх відсутність);
- лексико-граматична сторона мовлення недостатньо розвинена;
- плавність та зміна звучання: голос сиплий, приглушений, скандований, тремтячий, затухаючий, уривчастий тощо.
- абстрактного мислення має недостатній розвиток; знижена швидкість перебігу психічних операцій [8].

Коли малеча починає ходити до ЗДО, гіперактивність і проблеми з увагою помічаються все більше. Вихователі висловлюють своє невдоволення на стабільну жвавість дітей.

Виявлено, що дві треті таких дітей мають незграбність (диспраксію): завжди щось ламають або перекидають, виконують завдання неквапливо. Вони ніби не «вписуються» у навколишній простір. Нерідко діти зі СДУГ застаються поза ситуацією (спершу «випадають» з усієї ситуації та діяльності, а потім «повертаються» в неї знову), хоча у них виявляється надмірна міміка, рухливі очі, швидке мовлення [10, с. 13].

З 2–4 років у гіперактивних дітей починаються складнощі з фокусуванням уваги на певному предметі чи події; у дітей 3–5 років – погано запам'ятовується нова інформація. А отже є необхідність своєчасно застосувати індивідуальний підхід до дітей як у сім'ї, так і в закладі дошкільної освіти [5]. Саме тому, з цією метою в ЗДО створюються спеціальні інклюзивні групи.

За письмового звернення батьків дітей (або їх законних представників) у дошкільних закладах формують інклюзивні групи, ціллю яких є задоволення соціальних й освітніх потреб дітей з ООП, створення умов для навчання й розвитку, надання корекційно-розвиткових послуг.

15 осіб – максимальне число дітей в інклюзивній групі в дошкільному закладі. Діти з ООП у таких групах можуть залишатися до 7 (8) років (це залежить від висновку ІРЦ, рівня та ступеня порушення).

Невіддільним елементом процесу навчання дітей з ООП у інклюзивній групі є психолого-педагогічний супровід. Команда цього супроводу, утворена в дошкільному закладі, створює індивідуальну програму розвитку дитини. Вона допомагає враховувати індивідуальні особливості дітей з ООП (так само дітей зі СДУГ) в умовах навчання та виховання.

Ось які властивості у гіперактивних дітей дошкільного віку виокремлює Ю. Шевчук: сон порушений; проблеми з травленням; енурез; лобні доли головного мозку працюють неправильно; відволікається; відстає розвиток мовлення; «пізнає світ на смак», не відчуває себе в безпеці; має невмотивовану агресію [12]; не сидить на одному місці та ще багато ознак СДУГ у комплекті з порушеннями уваги [4].

Бувають такі ситуації, коли у дітей з гіперактивністю пам'ять формується правильно і відповідає віковій нормі, але через мінливість уваги прослідковуються так звані «прорізи» в опануванні програми. Порушення короткочасної пам'яті у такої малечі можуть виявлятися у трохи вищому за норму рівні відволікання іншими факторами, уповільненні та зменшенні обсягу запам'ятовування.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, впливає необхідність проведення дослідження з вивчення особливостей формування мовлення гіперактивних дітей дошкільного віку і розробки системи більш ефективних методичних прийомів навчання даної категорії дітей.

*Список використаних джерел:*

1. Активізація художньо-творчої діяльності гіперактивних дітей старшого дошкільного віку. URL: <http://psih.pp.ua/aktivizatsiya-hudojno-tvorchoyi-diyalnosti-giperaktivnih-ditey-starshogo-doshkilnogo-4.html> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Гаєвська Н. Що робити, якщо у дитини синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ). 2015. URL: <https://bit.ly/2nyjReZ> (дата звернення: 19.05.2023).



3. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.
4. Мартинюк І. А. Патопсихологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 208 с. URL: <https://cutt.ly/ppxe8jS> (дата звернення: 19.05.2023).
5. Нечитайло Ю. М., Годованець О. С. Особливості виховання гіперактивних дітей. 2015. URL: <https://cutt.ly/Ipz7ojO> (дата звернення: 19.05.2023).
6. Онтогенез мовлення. Лекція № 3 (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка). URL: <https://studfile.net/preview/5186817/> (дата звернення 30.03.2023).
7. Психологічні особливості розвитку мовлення у дошкільників-логопатів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення 10.04.2023).
8. Робота з гіперактивними дітьми. URL: <https://cutt.ly/fpxtnSl> (дата звернення 30.03.2023).
9. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю та особливості роботи з учнями молодшого шкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ggg7-c239.docx.html> (дата звернення 29.03.2023).
10. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина. Харків : Видавництво «Ранок» ; ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
11. Шевчук Ю. До проблеми психологічного аналізу синдрому дефіциту уваги і гіперактивності. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 41–45.
12. Шевчук Ю. Синдром дефіциту уваги і гіперактивності у дітей різного віку: діагностика та особливості прояву. *Організаційно-методичні та змістові аспекти діяльності психолога і соціального педагога закладу освіти* : зб. наук. пр. / упоряд. А. А. Волосюк ; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2013.

## ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В РОБОТУ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

*Наталія Зобенько*

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [nsagarda07@vu.cdu.edu.ua](mailto:nsagarda07@vu.cdu.edu.ua)

Інклюзивний підхід до організації освітнього середовища передбачає створення іншого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям дитини з особливими освітніми потребами. Результати здійсненого нами аналізу переконливо свідчать, що навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому.

Головною особливістю навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є корекційна спрямованість освітнього процесу. В умовах інклюзивного навчання ефективність освітнього процесу залежить від варіювання викладання, вибору методів та методик засвоєння необхідного матеріалу, характеру його подачі, завдань, очікувань та оцінювання, а також врахування індивідуальних особливостей учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей, можливостей.

Для того щоб мати успішні результати та задовольнити різноманітні потреби учнів з ООП, перед педагогами постає завдання зміни методів, технологій навчального середовища та матеріалів. На сьогоднішній день накопичений сучасною школою великий арсенал технологій навчання, які побудовані на основі використання різноманітних методів, засобів і прийомів навчання учнів звичайної школи, класу та можуть бути адаптовані в простір інклюзивної освіти, що дозволить раціоналізувати процес навчання різних дітей в одному класі.

Ми вважаємо, що з метою успішного навчання дітей з ООП, задоволення їх освітніх потреб, ефективними та дієвими є застосування індивідуалізованих технологій навчання, які змінюються та варіюються залежно від спеціальних потреб здобувачів освіти, зокрема: диференційоване викладання, особистісно-орієнтоване, традиційне інтенсивне, кооперативне, когнітивне, проблемне, проєктне навчання.

Зауважимо, що впровадження вищезначених технологій в роботу інклюзивних класів сприятиме ефективній організації освітнього процесу, доцільного вибору педагогічних засобів, темпу навчання, а також врахуванню індивідуальних особливостей учнів, рівня їх розвитку, здібностей, ООП та сформованого досвіду.

Так, сутність диференційованого викладання полягає, з одного боку, в навчанні орієнтованого на потреби дітей, а з іншого – на принцип використання різноманітних форм організації освітнього процесу [1, с. 399]. Цей підхід дає змогу залучати до роботи над навчальним завданням усіх дітей. Велика увага зосереджена на використанні таких педагогічних прийомів та методів, які допоможуть кожній дитині опанувати необхідні знання та вміння.

Вчителю під час диференційованого викладання слід надавати інформацію в кількох форматах: «через пояснення, колективне обговорення з акцентом на візуальному, аудіальному та кінестетичному способах сприйняття. Відповідно до індивідуальних потреб учня, можна виокремлювати рівень складності завдань, темп викладання, кількість навчальних задач та час їх виконання» [2, с. 180].

Слід наголосити на важливості впровадження в інклюзивне освітнє середовище особистісно-орієнтованого навчання, яке ґрунтується на визнанні унікальності життєвого досвіду, орієнтації на особистість учня, його потенційні можливості, мотиви, цілі та інтереси [3].

Особистісно-орієнтоване навчання забезпечить можливість навчання учня з особливими освітніми потребами за індивідуальною освітньою траєкторією. О. Поясик зазначає, що «особистісно-орієнтоване навчання – це не просто

врахування особливостей розвитку дитини, це така організація умов навчання, що передбачає не «облік», а «включення» особливостей психофізичного розвитку» [4].

Одним із можливих способів індивідуалізації освітнього процесу учнів з ООП є врахування інтелектуальних здібностей учнів, що складають вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, музичний, натуралістичний і екзистенційний види інтелекту, а відтак є особливим потенціалом для організації освітнього процесу так, щоб учні з ООП навчалися відповідно до власних можливостей і досягали високих результатів. У контексті теорії множинного інтелекту вчителі застосовують різні методи, прийоми і види діяльності в освітньому процесі.

У багатьох дослідженнях відзначається на необхідності урахування найбільш ефективного і комфортного сприйняття інформації, а тому вчителі використовують різноманітні стилі навчання: візуальний, кінестетичний, дигітальний.

Зокрема, традиційне інтенсивне навчання, яке відбувається під керівництвом вчителя, орієнтоване на повне засвоєння базових умінь та понять. Зокрема встановлено, що традиційне інтенсивне навчання має низку переваг у навчанні учнів з ООП: точне кодування інформації; залучення учнів до активної роботи з академічним матеріалом; забезпечення учням активного залучення і відповідей на уроці, подолання пасивності дітей з ООП у навчанні, спонукання їх до самостійної роботи.

Значне місце в дослідженнях відводиться кооперативному навчанню в інклюзивному освітньому середовищі, що передбачає об'єднання та навчання учнів в малих групах. У науковій літературі описані різні види технології кооперативного навчання. Так, основними критеріями успішного кооперативного навчання є: позитивна залежність; відповідальність; соціальна компетентність; власна оцінка.

Вчені акцентують увагу, що саме «в кооперативному навчанні вчитель виступає як фасилітатор – помічник, рівноправний учасник групи. Головним завданням вчителя в кооперативному навчанні – вселити впевненість в учнів з ООП, у можливість успішного досягнення мети, працюючи в команді і спонукати таких учнів до самостійного пошуку» [5, с. 18].

У роботі з дітьми з ООП ефективним є когнітивне навчання. Когнітивне навчання – це плани, дії, кроки і процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого завдання навчання або вирішення проблеми. Задля досягнення позитивних результатів в освітньому процесі когнітивне навчання можуть застосовувати як учителі, так і учні. Використання когнітивного навчання в інклюзивному освітньому середовищі є корисним, адже сприяє заохоченню дітей з ООП досліджувати власну пізнавальну діяльність; допомагає глибше та більш усвідомлено аналізувати та розуміти матеріал. Саме в динамічній взаємодії зі своїми ровесниками учні навчаються мислити на більш досконалому рівні.

В освітньому процесі важливим у роботі з дітьми з ООП є застосування проблемного навчання, яке припускає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність учнів з їх розв'язання. Внаслідок вирішення проблемної ситуації відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями і навичками; розвиток інтелектуальних здібностей дитини з ООП. Головними методами проблемного навчання є: метод цілеспрямованих задач; алгоритмічний метод; запитально-відповідальний метод; метод пошукової бесіди; метод проблемного викладання.

Результати досліджень учених свідчать, що дієвим методом є впровадження проєктного навчання.

Проєктне навчання – це організація навчання, при якому знання і навички набуваються у процесі планування і виконання практичних завдань, тобто проєктів. Основними вимогами, яких потребує проєктне навчання є [6]: «наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань та пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна

(індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів; результати проєктів мають бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – доповідь, реферат, презентація, журнал, фотоальбом».

Суть методу проєктів полягає в наданні учням можливості самостійного придбання знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних предметних областей. Метод проєктів як педагогічна технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. У проєктному навчанні змінюється роль учителя в освітньому процесі: із носія готових знань на організатора пізнавальної діяльності учнів. Проєктне навчання в освітньому процесі надає вчителю роль «консультанта», а учням – «активних учасників».

Також в організації навчальної діяльності важливо брати до уваги рівень знань, темп роботи, динаміку втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини з ООП, рівень розвитку її мовлення та опорно-рухової системи. Це передбачає, наприклад: добір для кожного уроку певної невеликої за обсягом кількості навчального матеріалу; максимальну розгорнутість і поділ складних понять та дій; уповільненість темпу навчання; повторюваність дій; наявність пропедевтичних періодів у навчанні; опору на чуттєвий досвід учнів; керівництво діями учнів; поступовий розвиток пізнавальних процесів; оптимізацію темпу роботи та динаміки втомлюваності; посилення здатності дитини до саморегуляції; розвиток самостійності дитини. Базуючись на результатах наукового пошуку з'ясовано, що впровадження технологій індивідуалізації освітнього процесу в роботу інклюзивних класів може значно підвищити ефективність освітнього процесу та забезпечити його корекційну спрямованість.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
2. Пашенко О. В., Гриценко І. А., Софій Н. З. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Київ : Арт Економі, 2012. 184 с.
3. Інклюзія для всіх: освітня політика та практика. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inkluzivne.pdf> (дата звернення: 14.09.2018).
4. Поясик О. І. Особистісно орієнтоване навчання як запорука розвитку особистості школяра. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. 111 (19), Issue 38. URL: [www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com) (дата звернення: 14.09.2018).
5. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» : навч. курс та метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А. С. К.», 2012. 124 с.
6. Сутність та особливості особистісно-орієнтованого навчання. URL: [https://studopedia.com.ua/1\\_278000\\_sut-i-osoblivostiosobistisno-orientovanogo-navchannya-i-vihovannya.html](https://studopedia.com.ua/1_278000_sut-i-osoblivostiosobistisno-orientovanogo-navchannya-i-vihovannya.html) (дата звернення: 14.09.2018).

## **ТАКТИЛЬНІ ПОСІБНИКИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

**Тетяна Зорочкіна**

доктор педагогічних наук, професор,  
доцент кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua](mailto:zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua)

Важливість сенсорного розвитку дітей з порушеннями зору зумовлює пошук та розробку ефективних засобів і методів його корекції. Одним із засобів корекції сенсорного розвитку та провідником у навколишній світ для дітей з порушеннями зору може стати книга, але звичайна книга – лише предмет із гладкими сторінками, у яких текст, не підкріплений наочним матеріалом саме для дітей з зоровими порушеннями. Таким чином, вербальне сприйняття книг не збагачує чуттєвий, практичний досвід, не сприяє розширенню уявлень та формуванню цілісної картини світу. У зв'язку з цим, значний дидактичний потенціал для повноцінного сенсорного розвитку дітей з порушеннями зору та його корекції мають тактильні книги.

Вивченню проблеми корекції сенсорного розвитку дітей з порушеннями зору присвячений ряд досліджень. Різні аспекти сенсорного розвитку дітей з зоровими порушеннями розглядалися у роботах А. Колупаєвої, Т. Костенко, Л. Магомедової, Л. Шестерової, С. Федоренко. Проблеми використання тактильних посібників як засобу корекції сенсорного розвитку присвячені дослідження М. Єфімової, М. Мотики, Е. Лазаренка.

Відносно новим засобом корекції сенсорного розвитку молодших школярів з порушеннями зору є тактильні посібники – книги, виготовлені без застосування чи з мінімальним застосуванням технічних засобів, призначені для поширення інформації, що міститься в ній, переважно через тактильні відчуття [4, с. 121].

Тактильні посібники чи книги є варіантом загальноприйнятої друкованої книги, в якій рельєфні ілюстрації максимально відображають реальні



характеристики об'єктів і можуть включати кольорові барельєфні, аплікаційні, рельєфні (як силуетні, так і контурні) зображення, виконані з різних матеріалів, а також текст, надрукований рельєфно-крапковим та/або укрупненим шрифтом, об'ємні моделі, зокрема іграшки, спеціально створені або підібрані як ілюстрації до тексту книги [6].

Таким чином, сторінки тактильних книг являють собою об'ємні картинки-конструкції, для створення яких використовуються різні матеріали, наприклад, тканина, дерево, папір тощо. Засоби кріплення в тактильних книгах можуть бути різні: липучки, кнопки, гачки, гудзики, блискавки, мотузочки, які дозволяють здійснювати різні дії з головними героями і розвивати дрібну моторику рук. Об'єкти в книзі повинні шарудіти, дзвеніти, видавати інші звуки, запахи (оскільки при читанні книги необхідно задіяти окрім дотику, нюх та слух). З цією ж метою тактильні книги передбачають розміщення QR-кодів [4, с. 125].

Загалом, виокремлюють ряд вимог до тактильних книг для дітей з порушеннями зору. Насамперед, сторінки книги не мають бути перевантажені великою кількістю предметів, щоб дитина могла сконцентрувати увагу на головному, не відволікаючись на другорядні деталі. За можливості, сторінки повинні бути приємними на дотик, куточки сторінок в цілях безпеки – закругленими. Книга не повинна бути важкою, адже в такому разі дитина дошкільного чи молодшого шкільного віку не матиме змоги повноцінно користуватись тактильним посібником.

Щодо кольорів, то на зображеннях предметів, тварин, людей вони повинні відповідати справжнім. Крім того, не варто використовувати дуже яскраві, різкі та насичені кольори. Рекомендовано зберігати чіткий контраст фону та предметів на дотик і за кольором [1, с. 12]. Зображення у тактильних посібниках мають бути максимально наближені до справжніх предметів з метою розпізнавання дитиною предметів. Наприклад, у тварин зображуються всі чотири кінцівки, бажано, обидва вуха, роги і т. д., щоб у дитини не складалося неправильного уявлення про об'єкт пізнання. Окремі предмети та персонажів

книги рекомендується кріпити до книги за допомогою шнурків, липучок і т. д. Якщо будь-який предмет або персонаж повторюється на декількох сторінках книги, необхідно зберігати розмір цього предмета, щоб дитина не переплутала його з іншими [2]. Для впізнавання верху та низу книги внизу кожної сторінки доцільно пришивати опуклу тасьму, шнурок тощо. Якщо в книзі багато предметів, прикріплених на шнурки, липучки і т. д., краще, щоб книга закривалася (на зав'язки, липучки, кнопки і т. д.) [3].

Щодо різновидів тактильних посібників, аналіз бібліографічних джерел показав, що тактильні книги класифікують за призначенням та рівнем складності. За призначенням тактильні книги об'єднують у дві групи:

1) асоціативні книги, які є альтернативним варіантом звичайної друкованої дитячої книги з кольоровими зображеннями. Сюди можуть входити казки, оповідання тощо.

2) дидактичні книги, які в свою чергу поділяються на розвиваючі, предметні, тематичні, ігрові, та призначені допомогти дітям у навчанні, пізнанні навколишнього світу, розвитку та реабілітації. Зазвичай такі книги виготовляються тифлопедагогами [5].

За рівнем складності виокремлюють 3 типи тактильних посібників:

1. Книги 1-го рівня складності, які безпосередньо пов'язані з життям дитини – одяганням, умиванням, їжею та покликані зробити зрозумілим функціональне призначення предметів, з якими дитина контактує щодня. Мета книг – сприяти формуванню запасу елементарних уявлень про предмети та явища навколишнього світу, вміння співвідносити контур та рельєфне зображення з реальним предметом.

2. Книги 2-го рівня складності призначені для дітей, у яких вже накопичений певний чуттєвий досвід та запас уявлень про предмети. Мета таких книг – збагачення та деталізація запасу уявлень про предмети та явища навколишнього світу, поглиблення навичок співвідношення контуру та рельєфне зображення з реальним предметом.

3. Книги 3-го рівня складності – мають на меті розвиток когнітивних процесів мислення у дитини. Посібники третього рівня складності зазвичай містять сюжети, пов’язані із певними персонажами, сюжетами, які можуть бути як ретельно деталізованими, так і більш умовними [6].

Унікальністю тактильних книг є те, що вони сприяють не лише корекції сенсорного, а й пізнавального розвитку дітей. У залежності від потреб дітей з порушеннями зору тематика тактильних посібників може бути різноманітною:

1. Геометричні фігури та кольори.
2. Цифри та літери.
3. Тварини.
4. Фрукти та овочі.
5. Транспорт.
6. Інструменти та знаряддя праці.
7. Професії.
8. Музичні інструменти [7].

Крім того, науковці наголошують на універсальності тактильних книг, яка полягає у різноманітності їх функцій. Окрім сенсорного та пізнавального розвитку, їх застосування забезпечує формування у дитини реальної картини навколишнього світу в умовах надання їй максимально можливої інформації про навколишні предмети і явища, збагачення активного словникового запасу дитини, розвиток зв’язного мовлення, комунікативної діяльності [8].

Тактильні книги відіграють важливу роль в корекції сенсорного розвитку і в житті дитини з порушеннями зору загалом, але процес сприйняття тактильних зображень незрячих і слабозорих дітей потребує спеціальної організації. Методика організації роботи повинна здійснюватися технологічно грамотно з використанням ряду методів та прийомів. Кожна тактильна книга потребує додатково розроблених завдань до неї.

Використання тактильних книг в корекційній роботі сприяє залученню дітей із порушеннями зору до світу книжкової культури, за допомогою якої відбувається розвиток сенсорних та розумових здібностей дитини, абстрактного

мислення, що дуже важливо для формування компенсаторних способів пізнання навколишнього світу. Тактильні посібники є важливим засобом навчання та розвитку дітей з порушеннями зору, оскільки вони дозволяють дітям отримувати ту інформацію, яку вони не можуть отримати з візуальних джерел у зв'язку з різними порушеннями зору.

Таким чином, застосування тактильних книг в корекційній роботі сприяє сенсорному та пізнавальному розвитку дітей, формуванню реальної картини навколишнього світу в умовах надання їй максимально можливої інформації про навколишні предмети і явища, збагаченню активного словникового запасу дитини, розвитку зв'язного мовлення, комунікативної діяльності.

*Список використаних джерел:*

1. Антонова М. О. Сучасні технології корекції порушень зору у молодших школярів. *Педагогіка і психологія науковий журнал*. 2018. № 2. С. 9–14.
2. Гудим І. М. Дидактичне забезпечення педагогічного супроводу дітей раннього віку з важкими порушеннями зору. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 41 с.
3. Дубина Л. В., Загорська Л. О. Педагогічні технології роботи з дітьми з вадами зору в початковій школі. *Початкова освіта*. 2017. Вип. 2. С. 25–30.
4. Єфімова М. Проектування тактильних книг для дітей із вадами зору в Україні та за кордоном. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*. 2014. Вип. 2. Харків. С. 121–123.
5. Особливості психічного розвитку дітей з порушенням зору. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/3396> (дата звернення: 19.05.2023).
6. Мотика М. Т., Лазаренко Е. Т. Тактильні книги : аналіз функцій, вимог, технології виготовлення. *Квалілогія книги*. 2010. № 2. С. 56–63. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kk\\_2010\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kk_2010_2_12) (дата звернення: 19.05.2023).
7. Науменко Н. П. Сучасні технології корекції порушень зору у молодших школярів. *Педагогіка і психологія науковий журнал*. 2020. № 1. С. 76–82.
8. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 325 с.

### **З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ РІВНІВ ПІДТРИМКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

*Тамара Ілляшенко*

кандидатка психологічних наук,  
старша наукова співробітниця,  
провідна наукова співробітниця  
лабораторії психологічного супроводу дітей з  
особливими освітніми потребами,  
Український науково-методичний центр  
практичної психології і соціальної роботи (м. Київ),  
E-mail: [tamara.dmitryevna@gmail.com](mailto:tamara.dmitryevna@gmail.com)

Стрімке впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні зумовлює так само стрімке розроблення його методичного забезпечення, яке у цих умовах не завжди спирається на експериментально вивірені дослідження. Тому часто обґрунтованість методичних рекомендацій з'ясовується уже тільки у процесі їх застосування. Такими є «Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» (далі – Методичні рекомендації) [1], які є визначальними в організації усієї системи інклюзивної освіти: як психолого-педагогічної оцінки розвитку осіб з ООП, так і надання їм відповідної підтримки у процесі здобуття освіти.

Звернення до практики застосування названих Методичних рекомендацій одразу виявило проблеми у наданні психолого-педагогічної підтримки як дітям з найлегшими (другого рівня) освітніми труднощами, так і тим, у яких труднощі тяжкі і найтяжчі (четвертого і п'ятого рівня). Здійснене нами дослідження показало, що першим гостро бракує педагогічної підтримки (усього дві години на тиждень) для виконання індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП), а другі не отримують можливого для них розвитку через неадекватну їхнім потребам, хоч і максимальну підтримку (6–8 годин на тиждень).

Виявивши цю проблему, неважко здогадатися про її витoki. Вони криються у, може й не усвідомленому, уявленні про відмінності освітніх труднощів між різними категоріями дітей з ООП як простого арифметичного їх збільшення чи зменшення у процесі засвоєння освітньої програми. Насправді ж відмінності освітніх труднощів набагато складніші від арифметичних. Прості кількісні вимірювання допомоги у процесі засвоєння дітьми з ООП освітньої програми були б адекватними, якби перед всіма їхніми категоріями ставилося однакове завдання – засвоєння однакової за обсягом і змістом програми, а труднощі у її засвоєнні у всіх категорій дітей теж були чисто кількісними. Тоді справді потрібно було б застосувати різну кількість допомоги, щоб досягнути однакового результату. Утім у визначенні освітніх труднощів різних категорій дітей названі вище Методичні рекомендації таки обмежуються кількісними поняттями, наприклад, стан когнітивних труднощів у дітей з ООП другої категорії визначається як «наявність значних особливостей функціонування когнітивної сфери», для третьої категорії – «наявність виражених особливостей функціонування когнітивної сфери», для четвертої категорії – «наявність значно виражених особливостей функціонування когнітивної сфери» [1, с. 20]. Обмеження кількісними оцінками змушує далі звертатися до довгого переліку особливостей різних пізнавальних процесів, уникаючи їх якісної оцінки.

Відомо, що якісні особливості пізнавальної діяльності виявляються у сформованості мисленневих дій і операцій та інтегруються у навчуваності, отже, потенційних можливостях розвитку [2]. Останні є підставою для розроблення ІПР та ІНП. Як ми неодноразово наголошували, адекватне розроблення цих важливих документів, що індивідуалізують освітній процес, можливе через з'ясування зони найближчого розвитку, а не тільки актуального. Для цього й використовується поняття навчуваності.

Актуальний розвиток і зона найближчого розвитку, навчуваність є визначальними положеннями вітчизняної педагогічної, зокрема, спеціальної, психології, на яких побудована вітчизняна психолого-педагогічна діагностика. Намагання виключити їх із вжитку та обійтися тільки, у кращому разі,

актуальним розвитком дитини під час визначення її індивідуального маршруту освіти і розвитку є першою важливою причиною неадекватної оцінки освітніх труднощів дітей з ООП та визначення рівнів їх підтримки в освітньому процесі.

Другою не менш вагомою причиною, щільно пов'язаною з першою, є відхід від цілісного вивчення психологічних особливостей дитини та заміна його вивченням розрізнених, не пов'язаних між собою особливостей її пізнавальних функцій, емоційно-вольових проявів, фізичного розвитку тощо. У результаті втрачається бачення структури порушення, тобто ієрархічного зв'язку і взаємозумовленості між його компонентами (первинність, вторинність, третинність). Тільки виявлення первинних порушень та особливостей похідних від них, зумовленої ними навчуваності дозволяє доцільно і найбільш економно докладати зусилля для допомоги дитині реалізувати потенційні можливості навчання і розвитку, які визначають мету педагогічної роботи, що відображається в ІПР та ІНП. Без цілісного бачення психологічних особливостей дитини визначити її освітні потреби та рівень необхідної підтримки неможливо.

У різних категорій дітей з ООП потенційні можливості освіти і розвитку різні, відповідно різні і завдання, поставлені в ІПР та ІНП. Перед дітьми, віднесеними до другої категорії освітніх труднощів, ці завдання значно вищі, ніж перед тими, що мають труднощі четвертого і п'ятого ступеня прояву. Тому й пропорції у кількості потрібної їм допомоги в освітньому процесі, закладені у Методичних рекомендаціях, не відповідають реальним потребам дітей. Зрештою, якщо подивитися на перелік названих там недоліків тільки пізнавальних процесів у дітей, віднесених до другої категорії освітніх труднощів, то стане зрозуміло, що надані дві години на тиждень для підтримки їх навряд чи зможуть допомогти їм реалізувати свої потенційні можливості розвитку та набути відповідних компетентностей.

Як показало наше опитування педагогів, найчастіше надані дві години підтримки дітям, які мають мінімальний рівень підтримки, розподіляються по одній годині між психологом і логопедом, допомога яких, безумовно, потрібна.

Тимчасом на заповнення прогалин у засвоєнні програми навчання часу не залишається. А потреба в індивідуальних заняттях такого змісту виникає, бо сьогодні в умовах ще далеко недосконалої методики роботи на уроці в інклюзивному класі засвоєння навчального матеріалу дитиною з ООП ускладнене навіть за наявності асистента педагога. Тому педагоги одностайно заявляють, що ІПР та ІНП виконувати не вдається через брак годин для індивідуальних занять. Порушення ж розвитку у цих дітей, які за нозологічним визначенням мають переважно затримку психічного розвитку (ЗПР), є системним і торкається багатьох взаємопов'язаних функцій. Воно може оцінюватися як легке тільки у порівнянні з ще тяжчими і, безумовно, засвоєння цими дітьми програми навчання не може обмежитися уроком разом з дітьми з нормативним розвитком. Потрібно взяти до уваги і те, що в систему інклюзивного навчання з індивідуальною підтримкою у дві години на тиждень, очевидно, включаються діти з вираженою ЗПР, а діти з легшими її варіантами, віднесені до першого рівня підтримки, не мають і цього. Зауважимо, що навіть у спеціальному навчанні (школі чи класі), де увесь навчальний процес підпорядкований особливостям цих дітей, планувалися години допомоги для заповнення прогалин у засвоєнні ними програмового матеріалу.

А тепер звернемося до підтримки в освітньому процесі дітей з тяжкими і найтяжчими проявами освітніх труднощів, які мають 6–8 годин підтримки на тиждень. Зауважимо, що тут мова йтиме про найтяжчі освітні труднощі, пов'язані з інтелектуальним розвитком. Потреби у підтримці через фізичні труднощі можуть мати діти, цілком здатні засвоювати без адаптації освітню програму закладу загальної середньої освіти. Це – категорія дітей з ООП, про яких потрібно говорити окремо. Окремої уваги потребують і діти з мовленнєвими та сенсорними порушеннями.

Звертаючись до підтримки дітей з тяжкими і найтяжчими інтелектуальними труднощами, потрібно визнати, що сьогодні вони найменше забезпечені адекватною їхнім потребам педагогічною допомогою через гостру нестачу в інклюзивній освіті фахівців з корекційної педагогіки. Тому тут є



певна, хоч і віддалена, перспектива наблизити умови їхнього навчання до їхніх освітніх потреб завдяки приходу в інклюзивну освіту педагогів з відповідною спеціалізацією. Насамперед, зміст освіти цих дітей потрібно зробити відповідним їхнім потребам. Отже, потрібна ґрунтовна модифікація освітньої програми для них, яка не може бути виконаною на уроці в інклюзивному класі. Не випадково у країнах, які мають чималий досвід інклюзивного навчання дітей з ООП, переважна більшість тих, що мають значні когнітивні порушення, навчаються у спеціальних класах чи школах [3].

Очевидно, що у тих випадках, коли з різних причин така дитина навчається в інклюзивних умовах, значна робота з формування її життєвих компетентностей повинна делегуватися батькам як учасникам команди її психолого-педагогічного супроводу та здійснюватися під керівництвом фахівця з корекційної педагогіки. Це зумовлює внесення суттєвих змін у розклад відвідування такими дітьми уроків в інклюзивному класі [4].

Досі, якщо дозволяє фізичний розвиток і більш-менш прийнятна поведінка, ці діти відвідують усі уроки, і зусилля педагогів спрямовані на те, щоб вони засвоїли щось з того, що вивчається на уроці іншими дітьми. Той самий зміст мають і додаткові індивідуальні заняття. Наведемо яскравий приклад: хлопчик із синдромом Дауна навчається в інклюзивних умовах четвертий рік. Зі слів педагога, «за цей час він навчився читати по складах, знає частини мови, може із допомогою знайти їх у реченні, виконує математичні завдання за допомогою калькулятора, розрізняє форми предметів, орієнтується у просторі та побуті, завжди контактує із однолітками, залюбки відвідує індивідуальні заняття. Виконати ІПР вдається частково, оскільки у дитини помітна зупинка у накопиченні та засвоєнні нової інформації».

Як бачимо, сьогодні велика кількість годин педагогічної підтримки дітям з тяжкими і найтяжчими освітніми труднощами в інклюзивній освіті витрачається неефективно. Підвищення її ефективності через забезпечення відповідності змісту освіти освітнім потребам цих дітей дозволить ощадливіше

планувати і години індивідуальної підтримки, оскільки часто їм потрібна не більша допомога, а інша.

Отже, сьогоdnішній розподіл годин підтримки дітей з ООП в інклюзивному освітньому процесі потребує невідкладного перегляду і вдосконалення. Обмеження допомоги одній категорії дітей не дає можливості реалізувати їхні чималі потенційні можливості розвитку, освіти та соціально-трудоної адаптації. Іншій категорії дітей велика кількість годин підтримки нічого не може додати до розвитку і соціалізації без приведення у відповідність з їхніми освітніми потребами ППР та ІПП. Рациональне використання часу у педагогічній роботі з останніми дало б можливість зменшити кількість годин індивідуальної підтримки без втрат у якості їхньої освіти.

*Список використаних джерел:*

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад. Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмола, О. О.Набоченко, Е. А. Данілавичюте та ін. 2021. 200 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod\\_rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod_rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf) (дата звернення: 03.04.2023).
2. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 1998. 185 с.
3. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
4. Прасол Д. В. Адаптований розклад. Для кого, коли і навіщо? *Фейсбук* : вебсайт. URL: <https://www.facebook.com/dmitriy.prasol/posts/3899766953459318> (дата звернення: 03.04.2023).

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Світлана Калаур**

доктор педагогічних наук, професор,  
керівник Центру післядипломної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

**Наталія Гончарук**

методист Центру післядипломної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

**Юлія Гейко**

провідний фахівець Центру післядипломної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
[psk\\_teacher@tnpu.edu.ua](mailto:psk_teacher@tnpu.edu.ua)

Нині в усьому світі робиться акцент на потребі зменшення соціальної стратифікації, нівелювання соціальної нерівності та сповільнення процесів маргіналізації. В Україні нині на порядок денний поставлені питання, які безпосередньо стосуються забезпечення ефективного освітнього процесу та повноцінної соціальної інтеграції усіх здобувачів освіти, а передовсім тих, які мають особливі освітні потреби. Як засвідчують факти, ще й досі спостерігається дискримінація, сегрегація та стигматизація. Ґрунтовне вивчення та належний системний аналіз процесу соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами можна розглядати у якості вагомого чинника, що позитивно вплине на готовність усіх учасників освітнього процесу до діалогу на основі паритету й дозволить ефективно боротися з негативними стереотипами інклюзивної освіти.

Відзначимо, що в нашій країні «близько 6,3% від всього населення становлять особи з обмеженими можливостями. Однак в наслідок українсько-російської війни 2022 року ці цифри зазнають трансформації у сторону суттєвого збільшення» [1, с. 307]. Наголосимо, що усі освітні заклади мають бути «комфортними» для усіх здобувачів освіти. Виходячи з цього, інклюзивна

освіта має стати довгостроковою стратегією для нашої держави. У нашому розумінні [2] лише компетентні педагоги можуть налагодити продуктивну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі сучасних освітніх закладів. Тому необхідне переосмислення традиційних парадигм, ліквідація соціальних, організаційних, методичних й інших бар'єрів, розробка і впровадження нових концепцій, сучасних підходів, інноваційних технологій, які би забезпечили ефективну реалізацію інклюзивних освітніх практик в освітній процес.

Беручи до уваги те, що інклюзивна компетентність педагогів є мультидисциплінарною проблематикою, яка досліджується з різних науково-методологічних позицій педагогіки, психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи, дефектології, спеціальної педагогіки, логопедії тощо, тому, виникає потреба фокусування на окремих аспектах і механізмах. У нашому баченні висока результативність формування та вдосконалення інклюзивної компетентності педагогів може ефективно здійснюватися у системі післядипломної освіти. Саме тому у Центрі післядипломної освіти (далі ЦПО) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у межах ліцензії від 05.12.2019 (наказ МОН №1003-Л) 011 Освітні, педагогічні науки було започатковане формування у педагогічних та науково-педагогічних працівників інклюзивної компетентності.

У системі післядипломної освіти педагог може цілеспрямовано й системно працювати над особистісним вдосконаленням. Так, навчаючись на курсах підвищення кваліфікації у ЦПО слухачі мають реальну змогу приділити належну увагу не лише вивченню теоретичних і методичних питань інклюзивної освіти та організації безпечного інклюзивного освітнього середовища, а й оволодіти практичними вміннями й навичками роботи зі здобувачами освіти, які мають особливі потреби. Саме так відбувається формування інклюзивної компетентності, яку розуміємо як належний рівень професіоналізму для забезпечення якісної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Тобто, педагоги мають можливість активно вдосконалюватися у площині досягнення високого рівня майстерності для роботи в інклюзивному

освітньому середовищі. Так, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України [4] від 21 серпня 2019 р. № 800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (пункт 15) зроблено акцент на вдосконаленні знань про особливості організації інклюзивного навчання та формуванні уміння створювати безпечне інклюзивне освітнє середовище.

У ЦПО з метою формування інклюзивної компетентності запропоновано дев'ять програм (табл. 1). Їх авторами є провідні викладачі кафедр спеціальної та інклюзивної освіти та педагогіки та менеджменту освіти, а також фахівці-практики (керівники інклюзивно-ресурсних центрів, логопеди, асистенти вчителя). Професіоналізм лекторів забезпечив популярність освітніх програм серед педагогів закладів середньої освіти і науково-педагогічних працівників закладів передвищої освіти й професійно-технічної освіти.

Таблиця 1

### Освітні програми у ЦПО для формування у слухачів інклюзивної компетентності

Назва	Основні програмні результати
<b>Асистентський супровід у системі інклюзивної освіти</b>	- оволодіння знаннями щодо: нормативно-правового забезпечення діяльності асистента здобувача освіти та асистента педагога (учителя / вихователя); вимог до асистентів у контексті супроводу в освітньому процесі та соціальній взаємодії й умов допуску їх до роботи; функціональних обов'язків та документоведення асистента педагога та асистента здобувача освіти; різних типів спільного викладання в інклюзивному класі / групі; етапів налагодження взаємодії педагогічного колективу та батьків / опікунів здобувача освіти із асистентом педагога / дитини.
<b>Взаємодія із батьками у системі інклюзивної освіти</b>	- оволодіння знаннями щодо: нормативно-правового врегулювання взаємодії з батьками у системі інклюзивної освіти; стадій сприйняття батьками нових життєвих обставин, пов'язаних із розвитком дитини з інвалідністю; особливостей та відмінних характеристик сімей, які виховують дітей із порушенням у розвитку; типів сприйняття батьками відхилення від норми; періодів життєвого циклу сім'ї дитини з порушенням у розвитку; самосприйняття неповнолітньої особи з інвалідністю; типових проблем сім'ї, які пов'язані із дитиною з інвалідністю та потенціалу батьків у реалізації інклюзивного підходу в освітньому середовищі для їхньої дитини.
<b>Інклюзивне освітнє середовище</b>	- оволодіння знаннями щодо: нормативно-правового регулювання впровадження та підтримки інклюзії у системі освіти; понятійно-категоріального апарату інклюзивної освіти; функцій предметно-просторового середовища закладу освіти; класифікації ресурсів інклюзивної освіти, їх виявлення та використання; функціонування ресурсної та сенсорної кімнати у закладі освіти; процесу стратегування інклюзивного розвитку, формування робочих груп для проведення самоаудиту закладу освіти та для укладання відповідної стратегії; специфіки командної роботи; індексу інклюзії для різних типів закладів; адаптацій та модифікацій предметно-просторового середовища закладу освіти.

<b>Інклюзивна освіта в Україні</b>	- оволодіння знаннями щодо: розуміння основних принципів та цінностей інклюзивної освіти; розуміння ключових положень міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документів у сфері інклюзивної освіти; вміння характеризувати моделі інклюзивної освіти, обґрунтовувати їх переваги і недоліки, визначати найбільш оптимальні з точки зору характеру порушень дитини, її потреб та існуючих у державі можливостей здобуття освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища; сформоване позитивне ставлення до інклюзивної освіти.
<b>Міждисциплінарна та командна взаємодія в організації інклюзивного навчання</b>	- оволодіння знаннями щодо: розуміння завдань команди психолого-педагогічного супроводу, принципів взаємодії та функцій її членів; розуміння діяльності ІРЦ; розуміння сутності, завдань та процесу комплексної оцінки розвитку дитини, спектру корекційно-розвиткових послуг ІРЦ та порядку їх надання; особливостей використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті; вміння використовувати її для здійснення спостережень за дітьми з ООП та планування цілей і завдань корекційно-розвиткової роботи; основних компонентів ІПР, вміння розробляти ІПР з подальшим її переглядом для здійснення необхідних змін, визначати сильні і слабкі сторони дитини при створенні ІПР.
<b>Організаційно-правові засади інклюзивної освіти</b>	- оволодіння знаннями щодо: розуміння інклюзивної культури, інклюзивної політики та інклюзивної практики; розуміння принципів і моделей інклюзивної освіти; категорій освітніх труднощів та рівнів підтримки дітей з ООП в освітньому процесі; розуміння основних підходів до використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті; базових підходів щодо профілактики професійного вигорання педагогічних працівників, що працюють з дітьми з ООП.
<b>Розвиток пізнавальних здібностей та формування соціальних навичок дітей з ООП</b>	- оволодіння знаннями щодо: розуміння категорій порушень психофізичного розвитку у дітей; застосування інструментів для розвитку пізнавальних здібностей та формування соціальних навичок та соціального інтелекту дітей з ООП; розуміння принципів, технологій та методик діагностичної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП; розуміння принципів проведення фізичної реабілітації дітей з ООП.
<b>Інклюзивна компетентність учителів НУШ</b>	- оволодіння знаннями щодо: розуміння принципів розбудови корекційно-розвиткового середовища в інклюзивному закладі; розуміння завдань команди психолого-педагогічного супроводу, принципів взаємодії та функцій її членів; розуміння діяльності ІРЦ у контексті інклюзивної освіти; сутності, завдань та процесу комплексної оцінки розвитку дитини, спектру корекційно-розвиткових послуг ІРЦ та порядку їх надання; основних компонентів ІПР, вміння розробляти ІПР, визначати сильні і слабкі сторони дитини при створенні ІПР; розуміння технологій індивідуального та диференційованого навчання, способів виявлення індивідуальних навчальних можливостей дітей з ООП.
<b>Інклюзивна компетентність педагогічних працівників</b>	- оволодіння знаннями щодо: розуміння інклюзивної культури, інклюзивної політики та інклюзивної практики; розуміння категорій порушень психофізичного розвитку у дітей; категорій освітніх труднощів та рівнів підтримки дітей з ООП в освітньому процесі; розуміння основних підходів до використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті; базових підходів щодо створення корекційно-розвиткового середовища в інклюзивних закладах.

Усі освітні програми, що пропонуються для вдосконалення інклюзивної компетентності, об'єднані спільною метою: формування професіоналізму для ефективної командної роботи та міждисциплінарної взаємодії суб'єктів соціально-педагогічного супроводу в забезпеченні якісного інклюзивного освітнього середовища для навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Основний акцент зроблено на практичне спрямування, що

забезпечило реальну можливість якісного опанування практичними шляхами організації інклюзивного простору в закладах освіти усіх рівнів акредитації. До фахових компетенцій відносимо: розуміння особливостей організації психолого-педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами; усвідомлення спектру корекційно-розвиткових послуг та порядку їх надання; здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з колегами, дітьми та їхніми батьками, членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Так, упродовж 2020–2023 (станом на 1 квітня 2023 р.) років на базі ЦПО понад 1000 слухачів підвищили рівень інклюзивної компетентності, опанувавши теоретичними та практичними аспектами роботи (рис. 1).



*Рис. 1. Кількість слухачів, які підвищили рівень інклюзивної компетентності у ЦПО*

Отже, процеси євроінтеграції обумовили значущість формування інклюзивної компетентності українських педагогів закладів усіх рівнів акредитації. В сучасному українському освітньому просторі інклюзивна компетентність педагогів набуває особливої вагомості, тому її доцільно цілеспрямовано та системно формувати у системі післядипломної освіти. ЦПО виступає активним надавачем освітніх послуг педагогам в системі післядипломної освіти, де педагоги отримують реальну змогу якісно оволодіти інклюзивною компетентністю, а також вдосконалити практичними вміннями й

навичками роботи зі здобувачами освіти, які мають особливі освітні потреби в інклюзивному освітньому просторі.

*Список використаних джерел:*

1. Kalaur S., Slozanska H., Honcharuk N. The development of inclusive competence in the system of postgraduate education: theoretical, methodological and practical aspects. *Social Work and Education*. Vol. 9, No. 2. Ternopil–Aberdeen, 2022. P. 305–316. URL: <http://journals.uran.ua/swe/article/view/262199> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Калаур С., Гончарук Н. Потенціал післядипломної освіти у формуванні інклюзивної компетентності педагогічних працівників: методичні та практичні аспекти. *Інновації в освіті: перспективи розвитку*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2022 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2022. С. 196–201.
3. Козіброда Л. В. Теоретико-понятійні аспекти інклюзивної освіти у сучасних педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19, Т. 3. С. 35–38.
4. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-п#Text> (дата звернення: 19.05.2023).



## **ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТЕОРЕТИЧНОГО ТА ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ПРОТЯГОМ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

*Надія Кіндрачук*

доктор історичних наук, доцент,  
професор кафедри професійної освіти та  
інноваційних технологій,  
Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника,  
E-mail: [nadia\\_kindrachuk@ukr.net](mailto:nadia_kindrachuk@ukr.net)

Для з'ясування значення та розв'язання проблем спеціальної освіти, зокрема логопедії в Україні на сучасному етапі, першочергової важливості набуває дослідження теоретичного та практичного досвіду, набутого впродовж минулих років, вивчення продуктивних ідей та прогресивних здобутків науковців в цій галузі знань. Такий підхід стає міцним підґрунтям організації і вдосконалення всієї системи корекційної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку.

Питання вивчення сторінок історії спеціальної педагогіки в Україні висвітлювали у своїх наукових працях Ж. Ковальчук [1], О. Козинець, К. Лех [2], Є. Линдіна [3], О. Мамічева та В. Липа [4], О. Мартинчук [5], Т. Поніманська та І. Дичківська [6], О. Потапенко та М. Шеремет [7], Н. Федорова [8] і ін. Проте є історичні аспекти та питання, які розкриті недостатньо широко, тому дослідження окресленої проблеми залишається актуальним й потребує подальших наукових пошуків, а це дає нам можливість продовжити роботу в цьому перспективному напрямку.

Дослідження процесу становлення та розвитку логопедії як науки в Україні засвідчує, що її власні об'єкт, предмет та методологія сформувались внаслідок симбіозу педагогічних та медичних знань, що в подальшому призвело до її виокремлення в самостійну наукову галузь. «Формування сучасної історії розвитку спеціальної освіти в Україні та закордоном відбувалося за рахунок накопичення, систематизації, періодизації та

інтерпретації фактів та явищ в руслі розвитку окремих напрямків (галузей) спеціальної освіти, таких, як сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія та спеціальна психологія в сукупності» [1, с. 76].

Розглядаючи розвиток теоретичних та практичних основ спеціальної освіти, зокрема логопедії та застосування її методологічних підходів в інклюзивному освітньому просторі України протягом ХХ – початку ХХІ ст., можна виокремити наступні етапи (умовний поділ), кожен із яких вирізняється своїми особливостями та специфікою протікання:

Перший етап охоплює початок ХХ ст. та вирізняється зміною стилю наукового мислення про людину, диференціацією наук. В суспільстві назріває потреба в дослідженні порушення мовлення, що в кінцевому підсумку призвело до класифікації його різних форм;

Другий етап хронологічно обіймає кінець 1920-х – 1941-й рр. (до початку Другої Світової війни на теренах України), протягом яких відбувається становлення державної системи спеціальних закладів та вихід першого в УРСР корекційного підручника із ручної праці «Слухай, дивись, роби» (1931 р.) [1, с. 79], спрямованого на навчання дітей із порушеннями інтелекту і рекомендованого для навчання учнів допоміжної школи;

Третій етапу пов'язаний із розгортанням військових дій в Україні в 1941 р. і зупинкою наукових досліджень та включає повоєнне відновлення мережі допоміжних шкіл тощо;

Четвертий етап охоплює 1950-ті – першу пол. 1970-х рр. і пов'язаний із становленням та розвитком теоретичних основ дошкільної логопедії; підготовкою професійних кадрів; обґрунтуванням доцільності та результативності проведення корекційних заходів з метою подолання порушень мовлення в дітей дошкільного віку, що в свою чергу закладе наукове та методичне підґрунтя для організації в майбутньому цілої мережі спеціальних закладів дошкільної освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення і психофізичного розвитку;

П'ятий етап включає другу половину 1970-х рр. і сягає періоду відновлення незалежності України в 1991 р. та відзначається розвитком науково-методичних основ диференційованого навчання й виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах функціонування закладів спеціальної освіти;

Шостий етап своїми часовими рамками відноситься до першого десятиліття становлення і розвитку незалежної Української держави та характеризується інтенсифікацією наукових досліджень у галузі логопедії; формуванням системи психологічно-педагогічного та медичного виявлення та вивчення дітей із різного роду порушеннями мовлення; розробкою умов та методів надання корекційно-педагогічної допомоги у кожному персональному випадку. Особливістю цього періоду стало послаблення політичного та ідеологічного контролю над змістом наукової діяльності на ниві вітчизняної логопедії, а це дало змогу докорінно переглянути змістове наповнення корекційного навчання і виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Останній сьомий етап розпочинається з 2010 р. та сягає теперішніх днів і вирізняється сучасною модернізацією системи спеціальної освіти та науки в Україні, новими підходами до диференціації осіб з порушеннями мовлення, підготовкою висококваліфікованих і диференційованих (за спеціалізацією) кадрів, практичним використанням широкого спектру новітніх технологій в галузі логопедії, що являється результатом взаємодії інтелектуальної діяльності науковців і практикуючих логопедів.

Отже, нове наукове прочитання, переосмислення педагогічної спадщини минулого, аналіз альтернативних суджень, створює підґрунтя для дослідницького та освітнього зростання, опанування нових знань, дає можливість обґрунтувати місце і значення логопедії в спеціальній освіті сьогодення та з'ясувати ефективність застосування її практично-методологічних розробок в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук Ж. М. Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 201 с.
2. Козинець О. В., Лех К. В. Історія української логопедії в персоналіях: Раїса Авер'янівна Юрова. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. № 41. С. 48–54.
3. Линдіна Є. Ю. Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Київ, 2016. 295 с.
4. Мамічева О., Липа В. Корекційна освіта: досягнення та перспективи. *Рідна школа*. 2016. № 3. С. 56–61.
5. Мартинчук О. В. Формування толерантності як складової професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28–29 березня 2012 р.). Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 914–919.
6. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності : монографія / наук. ред.: Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. Рівне : Волинські обереги, 2012. 208 с.
7. Шеремет М. К., Потапенко О. М. Стан системи підготовки логопедів у вищих навчальних закладах України (80-ті роки ХХ століття). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2009. № 12. С. 362–367.
8. Федорова Н. В. Гуманістична педагогічна позиція майбутніх логопедів як ціннісно-смістова основа професійної діяльності. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). Київ, 2018. С. 160–165.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ШКОЛЯРІВ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ  
ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЇХ УСПІШНОГО  
СОЦІАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

***Вадим Кобильченко***

доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями зору,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
E-mail: [vadimvk@ukr.net](mailto:vadimvk@ukr.net)

***Ірина Омельченко***

доктор психологічних наук, професор,  
провідний науковий співробітник  
відділу психолого-педагогічного супроводу  
дітей з особливими потребами,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
E-mail: [iraomel210781@ukr.net](mailto:iraomel210781@ukr.net)

Сьогодні в Україні набувають широкого розмаху процеси деінституціалізації, які, за висловом Л. Малинович [3, с. 68–71], не лише переформатовуватимуть, якщо не повністю ліквідуватимуть, мережу закладів компенсуючого типу, а сприятимуть появі у громадах нових структур – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які надаватимуть «старі-нові» послуги дітям та їхнім родинам.

Деінституціалізація (також деінституціоналізація) в сфері захисту прав дітей – це процес реформування системи догляду за дітьми, заснований на принципі інтересів дитини, визнанні пріоритету сімейного виховання та шкоди таких форм догляду як інтернати.

Натепер життя дитини в інтернаті асоціюють із: закритістю, ізоляцією від навколишнього світу, суспільної стигматизації; розривом з родиною, відсутністю взаємодії, спілкування з родичами, відсутністю позитивної моделі сім'ї, самотністю, нестачею тепла та любові; втратою індивідуальності внаслідок групового підходу, приниженням та нівелюванням особистості;

формуванням споживацької позиції, неготовністю до самостійного життя, відсутністю необхідних навичок; відставанням в емоційному розвитку, складнощами у спілкуванні, зменшенням шансів отримати повноцінну освіту.

Виховання в закритих закладах особливо небезпечне для дітей віком від 0 до 3 років, на який припадає найважливіша фаза розвитку в житті дитини. Інтереси установи завжди переважають над індивідуальними потребами дитини, яку змушують бути «як усі». Як наслідок, дитина втрачає індивідуальність, у неї формується споживацька позиція, єдиними цінностями для неї стають матеріальні блага. Відсутність значущої особи в житті дитини, відсутність прикладу для наслідування не дає змоги усвідомити сформувати життєві орієнтири. Зростаючи в державних інституціях, діти не набувають достатніх навичок для успішної соціальної інтеграції.

Деінституалізація ж має на меті запровадження змін у системі захисту дітей, орієнтованих передусім на збереження та підтримку сім'ї, якнайкраще забезпечення прав та інтересів дитини.

Якщо раніше діти, які мають важкі порушення зору чи слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелектуальні порушення здобували спеціальну освіту та навчалися в класі лише з дітьми з такими ж особливостями розвитку, то відтепер вони навчаються в загальноосвітньому середовищі, й завдання вчителя – допомогти дитині соціалізуватися та адаптуватися, перейти на формат навчання з більшою кількістю учнів у класі, відмінною шкільною програмою тощо.

Водночас, як цілком слушно зазначає Л. Малинович [3, с. 68–71], проглядається ряд прорахунків при «тотальному» реформуванні мережі закладів компенсуючого типу, у тому числі НРЦ. Основним є питання штатів, кваліфікації кадрів, які знову змушені будуть проходити численні вишколи, щоб успішно працювати по-новому. Невідомо, чи їхня компетенція дозволить успішно складати індивідуальні реабілітаційні програми, якщо фахівці не матимуть достатнього практичного досвіду.

Розвиток практичної психології в системі освіти, створення психологічного забезпечення навчально-виховного процесу пов'язані із загальними потребами сучасного суспільства, необхідністю гуманізації й психологізації змісту освіти.

Серед важливих завдань психологічної служби системи освіти України В. Панок, І. Цушко, А. Обухівська [4, с. 11–23] виділяють, зокрема, забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання; діагностику особистісного розвитку і соціального статусу учнів, виявлення вад і проблем розвитку дитини; розробку та психологічне забезпечення розвивально-корекційної роботи з учнями.

Вітчизняні дослідники проблеми супроводу О. Василькова, М. Гринчук, І. Родигіна та ін. [6], визначають його як комплексний метод забезпечення психологічної безпеки дитини певної пільгової категорії, озброєння її ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, а також умінням формувати власний спосіб самозахисту та самовдосконалення шляхом цілеспрямованого свідомого навчання досягненню фізичного, душевного та соціального оптимального пристосування до соціального середовища, «збереження усієї суми своєї соціальної цінності».

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах натеper є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини й вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами [5].

Відомо, що до 6–7 років у дитини зазвичай вже сформовані специфічні, стійкі психологічні механізми, які починають відігравати визначальну роль у

психосоціальному розвитку дитини, стаючи особистісною основою психіки в цілому. От чому можна говорити, що в цьому віці інтенсивно відбувається становлення й розвиток особистості. Більше того, саме цей вік є найбільш сенситивним, сприятливим для цілеспрямованого формування, розвитку та корекції особистості дитини.

Порушення розвитку дитини – це складна біопсихосоціальна проблема, обумовлена зміною функціонування всіх рівнів її особистісної організації. Ми також стверджуємо, що особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потребами відбувається в умовах поліфакторної депривації, що суттєво утруднює задоволення актуальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи у подальшому виникнення фрустрації, яка виражається в характерних переживаннях і поведінці [2; 7; 8; 9].

Зазначимо також, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідками нічим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

Крім того, такі школярі перебувають у несприятливих життєвих обставинах, які окрім наявної поліфакторної депривації характеризуються усіма трьома типами кризових ситуацій: віковою кризою, зміною системи міжособистісних стосунків (якщо раніше вона була представлена переважно батьками, то відтепер – іншими дорослими та однолітками з типовим розвитком) й різкою зміною звичного способу життя.

Хочемо зазначити, що біофізичні властивості особистості в сполученні із притаманними для індивіда особистісними особливостями, проявами вікової специфіки, соціалізації й адаптації у певних соціальних умовах є психологічними передумовами віктимності, під якою розуміють сукупність властивостей дитини, обумовлених комплексом біофізичних, соціальних і психологічних умов, що зумовлюють дезадаптивний стиль поведінки.



Ми вважаємо, що психолого-педагогічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Крім того, ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах людської діяльності [1].

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психолого-педагогічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Стрижнем психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з особливими освітніми потребами, і в остаточному підсумку – ефективне виконання школярем своїх основних функцій, досягнення особистісного благополуччя [1].

Отже, ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід як інтегративну технологію, що містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем і труднощів, які виникають в процесі соціально-педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

*Список використаних джерел:*

1. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.
2. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія: підручник. Київ: ВЦ «Академія». 2020. 224 с.

3. Малинович Л. М. Новітні підходи у забезпеченні комплексним супроводом дітей з порушеннями в розвитку та їхніх родин у процесі деінститулізації: *Інклюзивне навчання в новій українській школі*. Тербовля : Інтерсервіс, 2018. С. 68–71.
4. Психологічна служба системи освіти України: проблеми та шляхи розвитку. *Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України* / упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. Київ : Ніка-Центр, 2005. С. 11–23.
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації / Л. Г. Бісикало та ін. ; заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
6. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій : навч.-метод. посіб. / О. І. Василькова та ін. Дніпропетровськ : ДонППО Витоки, 2006. 206 с.
7. Milevska O., Savitska H., Omelchenko I., Kobylchenko V., Kharkavtsiv I. The practical aspects of implementing special and inclusive education in schools. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Vol. 12, Issue 2: Special Issue XXVIII. URL: [http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120228/papers/A\\_02.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120228/papers/A_02.pdf) (дата звернення: 19.05.2023).
8. Afuzova H., Ogorodniychuk Z., Usyk D., Omelchenko I., Kobylchenko V., & Fedorenko M. Corrective Support in the Context of Psychological Assistance to Children with Psychophysical Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. No. 13 (1). P. 246–258. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/282>.
9. Hnoievska O., Omelchenko I., Kobylchenko V., Klyap M., Shkvyr O. Subjects Adaptation Techniques for Primary School Pupils with Special Educational Needs. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, No. 6. P. 100–112. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p100>.

## КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Олена Кононенко**

директор,  
Комунальна установа  
«Богодухівський інклюзивно-ресурсний центр»  
Богодухівської міської ради Харківської області,  
психолог-волонтер,  
E-mail: [b\\_irc@ukr.net](mailto:b_irc@ukr.net)

**Надія Вовк**

керівник,  
Центр психологічної допомоги  
«СВІТЛО НАДІЇ» при Харківській спеціалізованій школі № 114,  
практичний психолог,  
Харківська спеціалізована школа I–III ступенів № 114  
Харківського району Харківської області,  
логопед-дефектолог, психолог-волонтер,  
E-mail: [nnaduha11997799@gmail.com](mailto:nnaduha11997799@gmail.com)

Сучасна реальність, яка стрімко змінює нас, наше ставлення, стратегії, гнучкість мислення, спонукає до розвитку нових напрямків роботи, співпраці між різними закладами, організаціями та установами. Саме такі зміни обставин і способу життя дозволяють нам поглянути на ситуацію під іншим кутом і побачити нові можливості та знайти нові орієнтири.

Як і всі, ми намагаємося забезпечити роботу закладів в умовах війни, гарантувавши дітям можливості навчання та розвитку. Тому, ми як захисники освітнього простору підтримуємо, навчаємо, втілюємо і впроваджуємо нове, творче, необхідне. Ми прагнемо, щоб наші діти, навіть в найтяжчі часи, відчували турботу та підтримку [1].

Комунальна установа «Богодухівський інклюзивно-ресурсний центр» Богодухівської міської ради Харківської області знаходяться у зоні бойових дій. Обстріли, прильоти. А ми докладаємо зусилля, щоб діти і родини отримували знання, підтримку та розвивали свої здібності. Бо саме у наших дітей є важлива місія – відновлювати Державу, зробити її кращою, міцнішою, непохитною.

Вважаємо, що для виховання кращого – не має бар'єрів. Головним є бажання, мотивація, ресурси, ціль.

Зверніть увагу, що у цей складний час в країні – багато сімей, які мають дітей з інвалідністю, з особливими освітніми потребами, які потребують кваліфікованої реабілітаційної, психологічної, соціальної допомоги, щоб не відчувати себе ізольованими від суспільства.

Всі діти рівні в правах. А, головне, що кожна дитина має право на самореалізацію свого потенціалу і розкриття своїх талантів. Навіть у довоєнні часи батьки дітей з особливими потребами було важко відкритися, знайти підтримку та прийняти її. Якщо вчасно не звернути увагу та не надати допомогу, то суспільство втрачає частину потенціалу, який може бути корисним для розвитку суспільства [5].

Сучасні реалії – війна, пандемії – показали, що усі потребують ще більшої підтримки, вкладень у розвиток [3].

Фахівці центру надють психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами, як місцевим так і внутрішньо-переміщеним та психологічну допомогу військовослужбовцям, внутрішньо-переміщеним особам та місцевому населенню. А також проводять тренінги, лекції, бесіди, круглі столи. Наш центр надав послуг понад 300 особам з особливими освітніми потребами, психологічну допомогу отримали понад 1500 осіб. З кожним днем кількість потребуючих фахової допомоги зростає [1; 4].

Якщо брати до уваги дітей з порушеннями розвитку, то більшість з них мають не одну причину. Тому підхід повинен бути комплексним. А саме за такими корекційно-розвитковими напрямками:

- розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер (подолання невпевненості, розкриття талантів та розвиток здібностей);
- фізичний розвиток (розвиток дрібної та загальної моторики, загального фізичного розвитку, в тому числі розвиток системи органів дихання);

– мовленнєвий розвиток (розвиток комунікативних навичок, корекційна робота з розвитку мови-мовлення);

– освітня діяльність (формування вмінь та навичок) (Кейси у додатку 1).

Для більш ефективної допомоги ми об'єднуємо зусилля з іншими закладами, установами та залучаємо фахівців для обміну досвідом.

Важливим в цей час є підтримка громадських організацій та волонтерських рухів.

Актуальність озвученої теми є однією із болючих та важливих, яка потребує особливої уваги від національних і закордонних партнерів.

Один мудрець сказав: «Душа дитини подібна до коштовного каменю. Без належного огранювання і оправи він не може сяяти всіма кольорами». Продовжуючи його думку, ми можемо порівняти спільну роботу з умілим ювеліром, який розуміючи цінність, вміє створити з нього справжній скарб, відтінити його фарби. Наша робота багатогранна і складна, вимагає величезної віддачі і доброти власної душі [7].

У нас є фахівці, які готові працювати 24/7, які можуть, знають, як надавати допомогу якісніше, але необхідна увага та підтримка з боку партнерів.

Звертаю увагу, що Джеймс Хекман – американський економіст, Нобелівський лауреат з економіки у 2000 році, зробив дослідження (2016 р.), надав висновки, що витрати зроблені на розвиток програми раннього втручання, повертаються в суспільство інвестиціями, більшими в 10 разів, за рахунок економії в програмах, таких як соціальний захист, кримінальне правосуддя, охорона здоров'я [2].

Тільки шляхом співпраці, з урахуванням інтересів усіх сторін партнерства, можна досягти успіхів.

І як сказав великий вчений І. Павлов: «Ніщо не залишається непорушним, а все завжди може змінитися на краще. Аби тільки були створені відповідні умови» [6].

Майбутнє – починається сьогодні!

Список використаних джерел:

1. Прохоренко Л., Орлов О. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, № 3 (2). С. 1–8. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Джеймс Джозеф Хекман. *Лауреати Нобелівської премії*: веб-сайт. 2017. URL: <http://nobel.knute.edu.ua/index.php/nobelivski-laureati/dzhejms-dzhozef-khekman> (дата звернення: 19.05.2023).
3. Вплив війни на дітей: веб-сайт. URL: [warchildhood.org](http://warchildhood.org) (дата звернення: 19.05.2023).
4. Завацька Л. Соціально-психологічний супровід дітей та підлітків, які постраждали внаслідок воєнних дій. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 77–80.
5. Соколова К. С. Які вони сучасні діти? *Всеосвіта*: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/aki-voni-sucasni-diti-263599.html> (дата звернення: 19.05.2023).
6. Павлов Іван Петрович. *ПСИХОЛОГІС (Енциклопедія практичної психології)*: веб-сайт. [http://psychologis.com.ua/pavlovzpt\\_ivan\\_petrovich.htm](http://psychologis.com.ua/pavlovzpt_ivan_petrovich.htm) (дата звернення: 19.05.2023).
7. На допомогу у вихованні. Добірка притч. URL: <https://naurok.com.ua/na-dopomogu-u-vihovanni-dobirka-pritch-6314.htm> (дата звернення: 19.05.2023).

Додаток 1

## Кейси

### 1. Даша, 8 р., ВПО.

Дівчина з синдромом Дауна. Має незначні порушення опорно-рухового апарату, інтелектуальні порушення та затримку мовлення. З початком війни, зі слів мами, посилилася тривога, страхи, з'явилися панічні атаки. Мовлення дуже тихе, повторення слів і речень. За проханням повторити і сказати гучніше – дівчина виконує.

Як психологом, надається психологічна підтримка у вигляді вправ на заземлення, дихання, зниження страху. Як логопедом, дефектологом-логопедичні вправи з розвитку мовлення (артикуляційна гімнастика, масаж). Так як дівчина реагує та надає на запитання відповіді, проводяться вправи на розвиток когнітивних процесів, сприйняття. Також клієнтці задіяні арт-техніки.

За декілька сеансів є помітні зміни у поведінці дівчини. Більш з'явилася витримка у часі до занять (на початку 10 хвилин), вже може планувати і керувати власним часом дня, розмовляє звучніше та спокійно. Використовує вправи на дихання, якщо починається тривожність.

### 2. Павло 6 р. Дитина з ООП (РАС).

Звернулися за допомогою, а саме: з початку війни у хлопчика погіршився психологічний стан: з'явилися паніка, некерована агресія, тривожність, відмовлявся виходити з будинку, став спати погано по ночам, лякався сирени, ховався.

З родиною проведено роботу психологічної підтримки та корекцію розвитку дитини.

Мамі хлопчика, надані техніки самопомоги та самозаспокоєння, надані поради по підтримці та відновленню стану. Задіяні такі види робіт: арт-терапія, рухові вправи на переключення та заспокоєння, техніки дихання. Медитативна музика та казко терапія.

Стан хлопчика покращився: став спокійнішим, зменшилася агресія, почав товаришувати та спілкуватися з іншими дітками, на сирену реагує без остраху. Роботу по корекції розвитку рекомендовано продовжити.

### **3. Учні і підлітки віком від 6–18 років, очні зустрічі та онлайн.**

Частіше звертаються з запитом про тривогу, замкнутість, страхи, відчуження, відсторонення від сьогодення, невпевненість, небажання вчитися та розвиватися. З початком війни багатьом з них довелося змінити місце проживання, навчальні заклади, втратили рідних або друзів, а головне втратили віру у майбутнє та свої сили. Головними аспектами роботи обираю у психологічній підтримці – повернення віри у життя, себе, сьогодення. Направляю на дії до пошуку ресурсу та наповнення, діяльності. Через тренінги, групи підтримки, індивідуальні консультації опрацьовуємо цінності та значущість кожного. У групах підтримки присутні навчаються чути та відчувати один одного, ділитися своїми переживаннями та вести пошук до виходу із ситуації. Групи оновлюються, продовжують працювати. Головне, що це потрібно, відчувають вже після першого заняття і на інше приходять з друзями або знайомими.

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Яна Коробко*

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
психоло-педагогічного факультету  
(спеціальність 012 Дошкільна освіта),  
Маріупольський державний університет,  
E-mail: [anakorobko2809@gmail.com](mailto:anakorobko2809@gmail.com)

Науковий керівник:

*Удич З. І.*

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Сучасний світ зазнає кардинальних змін у поглядах на систему освіти в цілому, що передбачає появу нових більш ефективних психолого-педагогічних підходів, щодо організації навчання і виховання дітей, особливо в закладі дошкільної освіти, де все більше дітей потребують особливої допомоги в освітніх послугах та в спеціальній освіті.

Момент впровадження інклюзивної освіти починається з дошкільної освіти. У цьому напрямку Міністерство освіти і науки України зробило значні кроки для того, щоб кожна дитина з особливими освітніми потребами була охоплена спеціальною освітою. Завдяки тому, що виник цей вид освіти, діти з особливими освітніми потребами мають можливість відвідувати дошкільні заклади [1].

За постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2015 р. внесено зміни до Положення про дошкільний навчальний заклад з метою забезпечення потреб навчання та суспільства для організації корекційно-розвивальних завдань, сформувати спеціальну та комплексну групу для розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення, моторики, порушення інтелектуального та психічного розвитку в дошкільних навчальних закладах. Крім того, Конституцією України встановлено, що кожна дитина має право на освіту [5].



Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти включає навчання взаємодії, допомогу в подоланні труднощів розвитку, передбачає рівне сприйняття всіх дітей та запровадження індивідуального підходу до навчання, враховуючи особливості кожної дитини, а також забезпечує спосіб об'єднання всіх учасників навчально-виховного процесу. Таке виховання є ознакою розвиненого суспільства, яке поважає усіх особистостей. В результаті такої роботи діти стають повноцінними частинами суспільства. Тому важливо забезпечити, щоб таке навчання стало універсальною практикою.

До інклюзивних освітніх пропозицій у дошкільних навчальних закладах висуваються такі вимоги:

Доступність – діти мають доступ до всіх можливостей навчання, діяльності та досвіду;

Участь – діти осмислено залучені до повсякденного життя;

Підтримка – інфраструктура та програмна підтримка використовуються для залучення сімей, професіоналів та педагогів.

Інклюзивна освіта як частина державного стандарту освіти наразі працює над створенням надійної основи для занурення дітей з проблемами розвитку в соціальне середовище. Навчально-виховний процес закладу дошкільної освіти передбачає як турботу про дітей, так і процеси виховання та передачі знань, важливих життєвих навичок, розвитку особистісних якостей і здібностей дітей, корекції порушень у розвитку. Вік від 3 до 7 років є найважливішим у становленні особистості дитини, в цей час починається його активна соціалізація. Він освоює різні види діяльності, вчиться спілкуватися з однолітками та дорослими. Тому важливо приділяти особливу увагу інклюзивній освіті в дошкільному віці. Таким чином, діти з особливими освітніми потребами залучаються до всіх процесів, заходів, що проводяться [4, с. 145].

Стосовно умови проведення навчального процесу, то у навчальних закладах створюються умови для різнобічного розвитку та оздоровлення дітей. Предметне середовище повинно відповідати всім вимогам до організації

освітньої діяльності. В достатній кількості дошкільний заклад повинен мати витратні матеріали (фарба, пластилін, кольоровий папір та ін.), різне розвивальне обладнання та спортивний інвентар. Різноманітні матеріали та новітні пристрої для різноманітної діяльності дітей: ігрову, навчальну, творчу, дослідницьку, моторну, а також емоційне благополуччя дітей та можливість саморозвитку. Освітнє середовище має враховувати вікові особливості та інтереси, що формуються у дітей, і розміщене таким чином, щоб дитина могла знайти собі захоплююче заняття протягом дня. Також увагу слід приділити організації та обладнанню «куточків» для дітей, таких як куточок природі чи спокою. Особливу увагу також треба приділити естетичному оформленню приміщень, оскільки середовище відіграє важливу роль у формуванні особистісних якостей дошкільників. Дитина весь день перебуває в дитячому садку і необхідно, щоб їй подобалося середовище, викликало позитивні емоції та розвивав гарний смак [2].

Але, одним із головних чинників ефективного розвитку дитини є не тільки вклад педагогів, а ще розуміння і підтримка батьків. Не всі батьки дітей з особливими освітніми потребами на достатньому рівні обізнані в проблемах навчання, розвитку дитини. Тож, головною метою при роботі з батьками є зближення інтересів педагогів, дітей та їх батьків. Для цього в закладах проводяться різноманітні заходи для батьків, з залученням спеціалістів.

У результаті такої роботи батьки вчаться сприймати дитину такою, яка вона є, допомагають їй бути впевненою в собі, розвивати її пізнавальну активність та емоційно-вольову сферу. Лише спільні та терплячі зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу, засновані на принципах довіри та взаємної підтримки, можуть призвести до позитивних результатів. Єдність та спільна мета сприяють особистісному зростанню та розвитку не лише дітей з особливими освітніми потребами, а й їхніх батьків і навіть педагогів [3, с. 133].

Отже можна з упевненістю сказати, що інклюзивна освіта розширює особистісний потенціал усіх дітей, сприяє розвитку таких якостей, як людяність, толерантність. Інклюзивна освіта – це принципово нова система, в

якій діти та педагоги працюють над спільною метою – доступною та якісною освітою для всіх дітей без винятку.

*Список використаних джерел:*

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Інклюзивна група в ДНЗ. Рекомендації до облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomendatsiyioblashtuvannya-prostoru> (дата звернення: 19.05.2023).
3. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 23. С. 130–135.
4. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 2 (98) С. 143–146.
5. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF/> (дата звернення: 19.05.2023).

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231 – СОЦІАЛЬНА РОБОТА»**

*Марія Кузьміна*

аспірантка кафедри соціальної роботи та психології,  
Національний університет «Запорізька політехніка»,  
E-mail: [mari.gorodko@gmail.com](mailto:mari.gorodko@gmail.com)

Науковий керівник:

*Попович В. М.*

доктор філософських наук, професор,  
професор кафедри соціальної роботи та психології,  
Національний університет «Запорізька політехніка»

Запровадження різноманітних заходів, наприклад, факультативного курсу за дисципліною «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», відіграє ключову роль у процесі формування професійних компетентностей майбутніх випускників ЗВО спеціальності «231 – Соціальна робота». Під час вивчення даної дисципліни майбутні випускники отримають знання з таких питань: особливості соціальної роботи та соціально-виховної діяльності; специфіка соціальної роботи з конкретними групами людей; соціальне управління та командна робота; дотримання принципу визнання прав, інтересів і потреб людини найвищою соціальною цінністю; специфіка процесу соціалізації, адаптації та інтеграції особистості; досягнення та реалізація функціонального призначення соціальної роботи та захисту громадян; надання соціальних послуг населенню, яке опинилося в скрутному становищі; характеристика порядку надання соціальних послуг населенню; нормативно-економічні аспекти діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування у сфері соціальної роботи і забезпечення; характеристика та специфіка представницької, організаційно-розпорядчої та консультативно-дорадчої функцій у процесі соціальної роботи; доопрацювання пропозицій щодо прийняття нормативних документів у сфері соціальної роботи, забезпечення їх виконання та проведення роботи з контролю за їх виконанням.

Оволодіння перерахованими знаннями сприяє досягненню наступних цілей: забезпечити умови для формування та розвитку професійних компетентностей, що сприяє набуттю знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; підготовка до практичної реалізації професійних завдань у випадку зайняття посад соціального робітника, спеціаліста із соціальної роботи у сфері освіти, соціального педагога тощо; формування навичок вирішення проблем, які можуть виникнути в сфері соціальної роботи, особливо в управлінні різними її соціальними аспектами.

Метою факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» є забезпечення професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у сфері соціальної роботи, що забезпечуватиме широкий доступ до професійної практики в різних соціальних установах. Поставлені цілі необхідні для виконання наступних завдань факультативного курсу:

1. Забезпечення набуття сучасних теоретичних і практичних знань у сфері реалізації професійних компетентностей, у тому числі із суміжних сфер.

2. Розвиток вміння шукати, аналізувати та робити висновки за результатами інформації, зібраної з різних джерел для вирішення професійних завдань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, робити самостійні висновки та висловлювати власну позицію.

3. Практикувати логічну аргументацію, як усно, так і письмово, використовуючи професійну ділову мову під час пояснення фактів і явищ.

4. Визначати, формулювати та вирішувати професійні завдання у сфері професійної діяльності, інтегруючи теоретичні відомості та практичний досвід роботи, одночасно оволодіваючи здатністю розуміти наукові принципи, визнані основою соціальної роботи.

5. Можливість розуміти основні поняття, виділяти подібності та відмінності в процесі порівняльного аналізу між фактами, характеризувати соціальні явища.

6. Набуття навичок теоретичного обґрунтування способів вирішення проблем і складних життєвих ситуацій, вибору ефективних способів подолання з передбаченням можливих наслідків.

7. Розробка майбутніх і поточних планів, реалізація програм дій для швидкого прийняття високоефективних рішень у різноманітних ситуаціях.

8. Формування навичок критичного аналізу та оцінки існуючої суспільно-політичної орієнтації країни, існуючих процесів суспільно-політичного контролю на різних рівнях.

9. Розвиток навичок використання відповідних наукових досліджень і застосування професійних методів дослідження.

10. Навчання вмінню характеризувати психічні процеси, специфічні форми взаємодії індивідів, процеси розвитку, соціалізації, адаптації та інтеграції особистості, соціально-психологічні групові процеси, аналізуючи психічні особливості та стани.

11. Навчання практичному застосуванню профілактичних методів у процесі психічного розвитку для попередження порушень, порушень у поведінці, непорозумінь у стосунках один з одним, вирішення конфліктних ситуацій, попередження соціальних ризиків та складних життєвих ситуацій.

12. Формування умінь, що визначають характер професійної діяльності та визначають межі взаємовідносин і компетентності працівників соціальної сфери.

13. Набуття навичок застосування методів діагностики в оцінці проблемних проблем, потреб, специфічних характеристик особистості.

14. Формування навичок застосування методів соціальної роботи в процесі взаємодії суб'єктів.

15. Застосування методів у сфері менеджменту з метою подальшої організації професійної діяльності та управління роботою в соціальній сфері.

16. Оволодіння навичками побудови та підтримки стосунків з іншими людьми на засадах взаємної довіри, етичних аспектів та професійної соціальної активності з наданням психологічної підтримки.

17. Здатність співпрацювати з персоналом з інших галузей та окремих установ.

18. Здатність використовувати індивідуальні та колективні стратегії представництва для захисту інтересів клієнта.

19. Формування вмінь визначати індивідуальні та групові сильні сторони та залучати особистісні ресурси для вирішення проблем та усунення складних життєвих ситуацій.

20. Формування навичок виявлення протиріч етичного характеру в процесі професійної діяльності та застосування супервізорських умінь для їх вирішення.

21. Здатність демонструвати щедру поведінку, поважати індивідуальні особливості людей, особливо їхні релігійні, культурні та етнічні особливості, та уникати вираження стереотипів та упереджених ідей.

22. Здатність творчо вирішувати проблеми, приймати інноваційні рішення, використовувати мислення та застосовувати творчі навички для розробки нових стратегій.

23. Здатність проектувати процеси та результати соціальної роботи, починаючи від коригування планів роботи з урахуванням завдань, кількісних та якісних показників, результатів оцінювання.

У процесі вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» майбутні випускники повинні оволодіти наступними знаннями: основні напрямки організації роботи у сфері соціального захисту та соціального забезпечення; функціональна робота соціальних працівників у сфері дозвілля; поняття та сутність соціальної педагогіки; взаємозв'язок соціальної роботи та соціології на міждисциплінарному рівні; загальні аспекти наукового пізнання; характеристика структур соціологічних досліджень; визначення методологічних характеристик соціологічного дослідження; теоретичні аспекти проведення соціальної роботи; складові професійного профілю; етичні аспекти діяльності фахівців з соціальної роботи як основи його професії; правила

діловодства у сфері надання соціальних послуг; структурний розвиток соціальних служб у сфері сім'ї, дітей та молоді; технічні принципи проведення соціальної роботи загального та галузевого характеру; критерії класифікації міждисциплінарних технік і методів та їх використання в соціальній сфері; характер і вид спілкування, що використовується для побудови взаєморозуміння зі співрозмовником; економічні основи діяльності у сфері роботи соціальної роботи; моделі, які використовуються в процесах соціальної роботи з людьми з обмеженими можливостями; спрямованість соціально-медичної реабілітації осіб з інвалідністю; теоретичні основи та можливості використання психотерапії та психокорекції в соціальній роботі; загальна характеристика та особливості психотерапії та психокорекційної терапії; стратегії та напрямки реалізації національної молодіжної політики; методи та організація соціологічних досліджень; правові аспекти соціальної роботи та ін.

У зв'язку з вищевикладеним вбачається, що формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи спрямоване не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на пошук мотивації вибору даного виду діяльності. У зв'язку з цим пропонується здійснити такі дії: визначення схильності та мотивації до вибору суб'єкта; сприяння професійній адаптації до умов освітнього процесу; стимулювання майбутніх випускників та формування навичок для майбутньої практики.

Крім того, пропонується вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», що розвивати загальні та спеціальні професійні компетентності.



## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП**

*Анастасія Куцебова*

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
психого-педагогічного факультету,  
Маріупольський державний університет,  
E-mail: [cutsebova@gmail.com](mailto:cutsebova@gmail.com)

Науковий керівник:

*Удич З. І.*

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Одним із найважливіших етапів у житті дитини є закінчення дитячого садочка та вступ до школи. Цей процес передусім передбачає самореалізацію дитини. Гармонійний перехід від дошкільного дитинства до початкової освіти в сучасних умовах є надзвичайно важливим. Особливо це стосується відносин між вихователями та вчителями, які мають інклюзивні групи. Збереження наступності та перспективи подолання відставання, ліквідація жорстокого поводження – це процес, в якому беруть участь дошкільні заклади та школи. Важливо зазначити, що слід розуміти наступність дошкільної та шкільної освіти – йдеться не лише про підготовку дітей до навчання, у дошкільному віці формуються найважливіші показники майбутньої особистості, які школа має далі розвивати.

Мета статті – розкрити особливості переходу дітей від дошкільної до початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Проблему наступності між дошкільною та початковою освітою для дітей з ООП досліджується такими вченими, як: А. Богуш, Л. Іщенко, О. Ковшар, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузя, Т. Піроженко, З. Плохій, О. Проскури, О. Савченко, Т. Степанової та ін. Науковці стверджують, що наступність

визначається у поступовому переході від дошкільної освіти до початкової з урахуванням попередньо здобутих знань та навичок дітей [5].

Одним із головних завдань дошкільної освіти є підтримка самооцінки дітей дошкільного віку та формування особистісних якостей дошкільника, які є основою навчання у школі. Дошкільний вік – це найраніший вік пізнання світу і саме школа має продовжувати формувати уміння та навички, набуті дітьми в дошкільному віці. Такий комплексний підхід дає змогу визначити освіту як єдиний процес на всіх етапах навчання та має забезпечувати психологічні умови, які ведуть до всебічного розвитку дітей, збереження їх індивідуальності та корекційно-розвивальне навчання. Для забезпечення наступності дошкільної та шкільної освіти, важливу роль грає детальне вивчення понять батьків і вчителів один до одного. Це призведе до взаємної взаємодії та розробки рекомендацій. Формуючи підхід до продовження, необхідно визначити пріоритетність змісту освіти для кожного етапу вікового розвитку дітей з особливими потребами, враховуючи поточну соціальну ситуацію, щоб уникнути штучного прискорення розвитку, поспіху та забезпечити плавний і гармонійний перехід дитини від одного освітнього рівня до іншого [4, с. 32].

Подивившись на попередні роботи науковців, які досліджували проблему наступності, можна виділити наступні проблеми, які перешкоджають розвитку взаємодії між ЗДО та школою: проектування та розвиток освіти в кожній галузі відбувається без опори на попередню освіту та без урахування інших можливостей; незавершеність навчально-виховного процесу в системах безперервної освіти навчально-методичними матеріалами і дидактичними засобами, неуклюдованість наявних засобів навчання та їх невідповідність новим цілям і вимогам освіти; недостатня кваліфікація педагогів для роботи в системі безперервної освіти [2, с. 11].

Одним із важливіших завдань, що потребує комплексного вирішення, є створення єдиного навчально-виховного процесу, що поєднує дошкільну та початкову освіту. Можна виділити три основні напрямки підтримки наступності дошкільної та шкільної освіти, а саме [1]:

- методична робота;
- робота з дітьми;
- робота з батьками.

Методична робота здійснюється шляхом проведення семінарів-практикумів, методичних засідань, педагогічних студій, фахових виставок.

Протягом навчального року проводиться робота з батьками дітей підготовчих груп: інформація вивіщується для ознайомлення на інформаційних стендах, проводяться відео-тренінги, лекції, батьківські збори, консультації.

Робота з дітьми є важливою складовою підтримки наступності дошкільної та шкільної освіти. Аби познайомити майбутніх школярів зі школою зазвичай проводять екскурсії для тих дітей, які знаходяться у підготовчих групах дитячого садочка. Діти знайомляться з шкільною бібліотекою, класами, спортивною залом. Коли діти бачать усе на власні очі, у них з'являється більший інтерес до школи, вони вже знають що в школі немає нічого страшного і це прибирає частину страху перед новою, незвіданою школою [3, с. 23].

Тож, проблему наступності можна успішно вирішити лише за умови тісної співпраці дитячого садка і школи, яка створить простір для впровадження в педагогічний процес дошкільного та початкового віку єдиної перспективної системи, орієнтованої на розвиток, виховання та навчання дітей.

*Список використаних джерел:*

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 р. № 615.
2. Богуш А. Вектор наступності Державних стандартів дошкільної та початкової освіти. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 11–12.
3. Курчатова А., Медведєва С. Скоро до школи. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. *Дошкільне виховання*. 2016. № 8. С. 23–24.
4. Макаренко С. І. Перспективність і наступність у роботі дошкільного закладу, початкової школи та сім'ї – актуальний аспект реалізації Державних стандартів дошкільної та початкової загальної освіти. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2018. № 1. С. 31–33.
5. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2020. № 11. С. 4–5.

## РЕСУРСНИЙ АСПЕКТ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Ольга Литвиненко**

завідувач Ресурсного центру з інклюзивної освіти,  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка,  
E-mail: [olha.lytvynenko@lnu.edu.ua](mailto:olha.lytvynenko@lnu.edu.ua)

Сьогодні система освіти в Україні набуває змін та реформації, що позитивно впливає на її розвиток. Не залишається поза увагою також інклюзивна освіта, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2], тому створення інклюзивного освітнього середовища є невід'ємною частиною навчального процесу.

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» найчастіше тлумачать як сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі (дошкільному, загальному середньому, професійно-технічному і вищому) незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу, пов'язаних спільністю умов, в яких відбувається їхня діяльність [1, с. 22].

Інклюзивне середовище в закладі вищої освіти означає створення умов, в яких будь-який студент, незалежно від його рівня здібностей, статі, етнічної приналежності, релігійних переконань та фізичних можливостей, може отримати якісну освіту та взаємодіяти зі своїми однокурсниками та викладачами на рівних умовах.

Інклюзивне середовище закладу вищої освіти вимагає побудови підходу до навчання, який бере до уваги потреби різних студентів та їхні способи навчання. Для цього можуть застосовуватись різні методи та форми навчання, які допомагають студентам з різними типами навчальної діяльності та здібностями.

Інклюзивне середовище також передбачає доступність навчальних приміщень та матеріалів для студентів з обмеженими фізичними можливостями, а також підтримку студентів з різними формами дискримінації та структурної нерівності.

Важливо, щоб викладачі та адміністрація закладу вищої освіти мали свідомість про важливість інклюзивного підходу до навчання та здатність до співпраці зі студентами з різними потребами та можливостями. Крім того, важливо забезпечити підтримку для студентів та викладачів, які займаються роботою в інклюзивному середовищі, і забезпечити додаткові ресурси для розвитку цієї практики.

Для забезпечення комфортного інклюзивного середовища на базі Львівського національного університету імені Івана Франка створений Ресурсний центр з інклюзивної освіти, який є місцем, де студенти та викладачі можуть отримати інформацію, підтримку та ресурси для побудови інклюзивного середовища в закладі вищої освіти.

Основною метою Ресурсного центру є «поширення принципів інклюзивної освіти в академічному середовищі, формування інклюзивної компетентності у суб'єктів освітнього процесу, координації зусиль адміністрації Університету, факультетів, підрозділів, органів студентського самоврядування щодо створення належних умов для задоволення освітніх потреб студентів з особливими освітніми потребами» [3]. Також невід'ємними компонентами є забезпечення доступності та інклюзивності навчання, підтримка студентів з обмеженими можливостями та підтримка різноманітності в закладі вищої освіти.

Центр може забезпечувати такі послуги, як:

1. Консультування та підтримка студентів та викладачів щодо інклюзивного навчання та забезпечення доступності навчального процесу;
2. Надання рекомендацій та матеріалів для створення інклюзивного середовища;

3. Розробка та впровадження інклюзивних педагогічних методів та підходів до навчання;

4. Організація навчальних заходів для студентів та викладачів з питань інклюзивної освіти;

5. Забезпечення доступності навчального матеріалу та інфраструктури для студентів з різними типами навчальної діяльності та здібностями;

6. Розробка та впровадження програм підтримки студентів з обмеженими можливостями [3].

Ресурсний центр з інклюзивної освіти є необхідним для студентів та викладачів, які хочуть побудувати інклюзивне середовище в закладі вищої освіти, а також для адміністрації закладу вищої освіти, яка прагне забезпечити доступність та різноманітність в навчанні.

Ресурсне забезпечення інклюзивного середовища в закладах вищої освіти є критично важливим для забезпечення успішного навчання та розвитку всіх студентів, незалежно від їхнього рівня здібностей, потреб та особливостей. «Потрібно не створювати спеціальне, окреме середовище для людей з особливими потребами, створювати суспільство в суспільстві, а забезпечити повноцінне життя у звичайних умовах. Адже, як відомо, «поняття інтеграції індивіда в певній соціальній групі або в суспільстві загалом передбачає виникнення в цього індивіда почуття спільності та рівності з іншими членами суспільства, а також можливість співпрацювати з ними як з рівними партнерами» [4]. Це включає в себе доступність фізичної інфраструктури, такої як побудова безбар'єрних приміщень, наявність технічних засобів для підтримки освітнього процесу для людей з різними видами обмежень. Також важливо забезпечити наявність відповідного оснащення та матеріалів для навчання, таких як лекційні матеріали, підручники та інше навчальне обладнання, які відповідають потребам різних категорій студентів.

Ресурсний аспект є дуже важливим для закладу вищої освіти, оскільки він забезпечує ефективність та якість навчання, досліджень та розвитку. Для забезпечення успішної діяльності закладу вищої освіти необхідно ретельно

планувати та управляти ресурсами, щоб забезпечити максимальний ефект від навчання та освітнього середовища.

*Список використаних джерел:*

1. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. II (14), Issue 27. P. 20–24.
2. Інклюзивне навчання. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 19.05.2023).
3. Положення про Ресурсний центр з інклюзивної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Львів, 2023. 4 с.
4. Човбан І. Проблеми впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. 2014. С. 292–302. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/22609/1/проблеми%20впровадження%20інклюзивної%20освіти%20у%20внз.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).

## МОЖЛИВОСТІ ПЛAVАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Михайло Литв'яков*  
спеціаліст I-ої категорії,  
вчитель фізичного виховання,  
Комунальна установа «Центр реабілітації осіб з вадами  
психофізичного розвитку» (м. Одеса),  
E-mail: [mixailruba@ukr.net](mailto:mixailruba@ukr.net)

В інклюзивній моделі освіти велике значення має досягнення емоційного благополуччя дитини з особливими освітніми потребами у взаємовідносинах із здоровими однолітками. В цьому контексті значний потенціал мають засоби адаптивного фізичного виховання, зокрема плавання. Протягом багатьох років ми спостерігали позитивний вплив спеціальних засобів плавання на корекцію емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами і виокремили такі напрями:

**1. Первинна адаптація дітей до нового (водного) середовища.** Первинна адаптація до водного середовища починається в домашніх умовах. Ознайомлення дитини з водою на заняттях в басейні проводиться поступово. Водне середовище, при всій його привабливості, не є природною середою для існування людини (дитини). Винятковими слід вважати варіанти, коли з самого народження дитина разом з матір'ю або батьками систематично відвідувала басейн і займалася раннім плаванням під керівництвом досвідченого інструктора з плавання і вже звикла до регулярної зустрічі з водою. У більшості дітей з особливими освітніми потребами при зустрічі з великим водним середовищем виникає реакція напруження, сумнівів, обережності і, навіть, страхів [1]. Це, в свою чергу, викликає у дитини відповідний за силою стрес, особливо якщо мова йде про дитину з особливими освітніми потребами.

**2. Індивідуальні і колективні ігри на воді.** Взаємодія з іграшкою завжди визиває у дитини різні позитивні емоції. Не є виключенням ігри з іграшками у воді. А якщо підбирати улюблені іграшки для дітей – можна значно підсилити їхній позитивний емоційний стан. Цим напрямом передбачається, що ігровий



стиль проведення заняття з плавання повинен стати основним. Такі ігри дуже подобаються дітям. До того ж, при проведенні занять із плавання створюються сприятливі умови для здійснення дітьми предметно-маніпулятивної діяльності, якою передбачаються цілеспрямовані маніпуляції з різними предметами. Особливо важливими є дворучні предметно-маніпулятивні дії, тому що саме вони стимулюють розвиток міжпівкульної координації, що лежить в основі успішного функціонування головного мозку, зокрема стимулює їх психомовленнєвий розвиток.

За формою ігри можуть бути індивідуальними та колективними. Колективна гра може бути загальною для учасників, коли всі діти змагаються між собою. Іншим варіантом передбачається проведення ігор між двома командами за звання команди-переможниці [2]. В цьому випадку з'являються додаткові умови для формування вольової складової емоційно-вольової сфери: бажання змагатися, мобілізуватися для перемоги, нести відповідальність за загальнокомандний результат, цілеспрямованість тощо.

**3. Опускання обличчя у воду і дозована затримка дихання у воді.** Дуже часто ця ситуація викликає у дітей труднощі. В деяких випадках це вельми складне завдання, з яким відразу справляються не всі діти. Процес опускання дитиною обличчя у воду та дозована затримка дихання має відбуватися поступово, з використанням спеціальних ігор та мотивуючих вправ [3]. Роль педагога в цій ситуації полягає в організації таких рухово-ігрових умов, за допомогою яких було б можливо полегшити непросту адаптацію дитини до принципово нових для неї умов існування.

**4. Часткове і повне занурення у воду з головою, видих у воду (звичайний і пролонгований).** Цим напрямом передбачається навчання затримки дихання для часткового чи повного занурення у воду з головою. Цей етап починається тільки тоді, коли дитина засвоїла попередні два етапи, опускання обличчя у воду та дозовану затримку дихання у воді. Досить складне завдання для дитини на початкових етапах, бо тепер вона має «з головою піти під воду». Коли діти пройшли попередні етапи підготовки, то для них цей етап

може бути відносно легким. Стимулювати дитину до таких дій можливо різними ігровими прийомами та завданнями.

**5. Відкриття очей під водою і орієнтування у підводному просторі, цілеспрямоване збирання іграшок з дна басейна.** Передбачається свідоме відкриття очей під водою, що є в деякій мірі неприродним для людини. Тому на початкових етапах навчання діти закривають очі у воді, так як лякаються попадання в них води. Примусити себе відкрити очі під водою можна тільки завдяки особистим вольовим проявам з боку дитини – ось чому використання таких вправ для дітей з особливими освітніми потребами буде сприяти формування вольової складової їхнього психічного розвитку. Педагог за допомогою ігрового методу має створити такі психологічні умови, які підвищили б рівень мотивації дитини до відкриття очей під водою та збирання іграшок з дна басейну. Методичний прийом дозованої драматизації рухово-ігрового сюжету має в цій ситуації великі можливості.

**6. Утримання та пересування на воді за допомогою плавзасобів (збільшення дистанції, що долається).** Вказаний напрям передбачає самостійне утримання дитини на поверхні води та пересування за допомогою плавзасобів завдяки активним і скоординованим рухам кінцівок. Це необхідно робити, щоб пересуватися на поверхні води. Виконання таких вправ спочатку дається дітям відносно складно. І знову з боку дитини знадобляться необхідні вольові зусилля, щоб подолати цей природний страх води і навчитися спокійно підтримувати своє тіло на її поверхні навіть на відносно глибокому місці. Як бачимо, заняття у воді, навчання плавання постійно стимулюють вольові прояви дитини. Тільки завдяки спеціально підібраним педагогом іграм, діти починають розслаблятися та триматися на воді вільно. Спеціально підібрані вправи та ігрові прийоми стимулюють дитину долати дистанцію за допомогою плавзасобів.

**7. Засвоєння самостійного плавання зручним способом.** Цей етап є майже завершальним в опануванні дитиною водного середовища. До цього моменту вона пройшла усі необхідні етапи поступової підготовки і вже достатньо

впевнено почувається у воді. Не зважаючи на це, при засвоєнні самотійного плавання обраним способом також виникають непередбачувані ситуації. По-перше, це – відсутність поруч плавзасобів, що може визивати у дитини напруження і невпевненість у собі, своїх силах. По-друге, при навчанні самотійного плавання дитина буде пересуватися по всій довжині басейну і, таким чином, потрапляти на глибоку воду, де вона не може торкнутися дна ногами. По-третє, коли дитина почне самотійно плисти, вона без звички буде працювати гіперактивно і досить швидко втомлюватись, а це також може викликати відповідне психофізичне напруження [4]. Усі ці стресові моменти потребують свого подолання за допомогою вольових зусиль з боку дитини на фоні організованого педагогом ігрового методу вправління.

**8. Стрибки у воду з висоти різними способами.** Дуже непросте завдання навіть для підготовлених дітей. В цій ситуації до стресогенних слід віднести наступні складові: по-перше, це наявність висоти, підвищення, з якого діти мають виконати стрибки. Можна навіть вести мову про страх висоти (страх польоту), хоча вона і відносна. По-друге, це тривожне відчуття невідомого, що стоїть за стрибком, бо дитина ніколи його ще не виконувала. По-третє, це вже відома нам боязнь глибини, в яку обов'язково зануриться дитина після стрибка. Особливо значимими слід вважати перші дві складові. Саме для їх подолання дитині необхідно проявити відповідні вольові зусилля, що допоможе подолати наявний психологічний бар'єр [5]. Для найшвидшого подолання страху застосовуються сюжетні ігри мотиваційного характеру.

**9. Використання обважнювачів на кінцівках та еластичних джгутів у якості опору (при плаванні).** Вправи з цього напрямку виконуються лише у добре підготовлених дітей. Поступово вага обважнювачів збільшується. Дискомфорт, який дитина має подолати за допомогою вольових зусиль, визивають такі чинники: перший з них – збільшення ваги дитини за рахунок використання обважнювачів протидіє архимедовій силі і знижує плавучість дитини. Тепер необхідно затрачувати значно більше зусиль, щоб впевнено триматися на поверхні води. Друга причина полягає в наявності втоми, яка з'являється при

використанні обважнювачів на верхніх і нижніх кінцівках. Для подолання цих негативних станів потрібні значні вольові зусилля, що в подальшому сформує відповідні риси характеру: терпіння, наполегливість, віру в себе і свої можливості, бажання долати труднощі, не здаватися тощо.

**10. Навмисне «виключення» при плаванні окремих кінцівок.** Штучне виключення із плавальних рухів однієї верхньої або нижньої кінцівки значно ускладнює стабільне положення дитини на поверхні води. Тепер їй необхідно додавати значних зусиль, щоб утриматись на плаву. Стрессова ситуація і зусилля по її подоланню значно підсиляться, якщо виключити із плавальних рухів обидві верхні або обидві нижні кінцівки [6]. При реалізації цього напрямку педагог для підстрахування має бути безпосередньо поруч з дитиною. Реалізація цього корекційного напрямку можлива лише по відношенню до дітей, які вже впевнено самостійно тримаються на воді.

**11. Елементи дозованої драматизації рухово-ігрової діяльності дітей у воді.** У цьому випадку заняття з плавання буде нагадувати своєрідний водний спектакль із цікавим сюжетом, казковими героями, їх сюжетно-рольовими проявами, відповідною емоційною насиченістю. В ігровому підході заняттю передують розробка педагогом великих тематичних ігор (ВТГ), які і становитимуть необхідну довгострокову ігрову перспективу. А на кожному занятті з плавання реалізовуватиметься більш конкретна ситуаційна міні гра (СМГ) у вигляді відповідної фізкультурної казки з необхідною кількістю ігрових вправ. При цьому сам басейн за допомогою організаційних зусиль інструктора з плавання повинен перетворитися на ігровий простір, наповнений умовною ігровою атмосферою. Особливо ефективним слід вважати методичний прийом дозованої драматизації заняття з плавання, коли педагог цілеспрямовано вводить в сюжет водної казки лінію протистояння Добра і Зла, Любові і Ненависті, Тьми і Світла. Такий підхід значно підвищує мотивацію дітей до корекційної рухово-ігрової діяльності, що позитивним чином буде впливати на розвиток вольових проявів дітей з особливими освітніми потребами [7].

*Список використаних джерел:*

1. Азаренко Т. Счастливый ребёнок – здоровый ребёнок. Харьков : Изд. Группа «Основа», 2011. 96 с.
2. Купрієнко В. І. Навчимо дітей плавати : метод. рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 48 с.
3. Скалій О. В. Азбука плавання : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2003. 102 с.
4. Єфименко М. М., Литв'яков М. В. АКВА-ТЕАТР: парціальна програма адаптації дітей раннього та дошкільного віку до водного середовища і навчання плаванню. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 100 с.
5. Шульга Л. М. Плавання: методика навчання : навч. посіб. Київ : Олімп. л-ра., 2012. 216 с.
6. Бурла О. М., Бурла А. О. Плавання. Прискорений курс навчання: навч. посіб. 2-е вид. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 156 с.
7. Ефименко Н. Н. Театрализация физического воспитания дошкольников (драматизация как расширение игрового метода физического развития детей) : учеб.-метод. пособ. Винница : ТОВ «Нилан-ЛТД», 2016. 168 с.

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

*Олена Матвєєва*

аспірантка,

Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

E-mail: [elenamatveeva422@gmail.com](mailto:elenamatveeva422@gmail.com)

Серед завдань, які постають перед нашим суспільством у сфері освіти, першочерговим є забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, особливо тих, які потребують особливих умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальному житті.

Когорта дітей з розладами аутичного спектру не є однорідною, оскільки кожен з них має унікальний набір особистісних характеристик, тому до них слід застосовувати диференційований підхід, заснований на світових стандартах, і розробляти ефективні методи корекції та навчання.

І якщо системна рання допомога має створити умови для введення дітей з аутизмом в освітній простір, то паралельно мають відбуватися два глобальні процеси:

- 1) виховання та навчання дітей з РАС у загальноосвітніх закладах;
- 2) індивідуальна корекційно-розвивальна робота, із залученням батьків через надання їм професійної допомоги.

Фахівці-учасники об'єднані в мультидисциплінарну команду для розробки та впровадження індивідуальної програми розвитку дитини з РАС.

Методологічною основою дослідження стали ідея гуманізації та демократизації освітнього процесу, ідея цілісного системно-структурного підходу до його організації, концепція особистісно зорієнтованої освіти [1].

Теоретична основа спирається на принцип уявлення про взаємозв'язок процесів навчання й розвитку (І. Бех, В. Засенко, Н. Засенко, О. Киричук, С. Максименко, Т. Сак, М. Тарасевич, Ю. Швалб); положення вітчизняної спеціальної педагогіки та психології про складну структуру порушення

(В. Тарасун, О. Хохліна); основні положення теорії корекційного навчання та виховання, їх вплив на внутрішні процеси розвитку (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кобильченко, С. Максименко, І. Моргуліс, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Тарасевич, М. Шеремет); психолого-педагогічні дослідження молодшого шкільного та підліткового віку та їх особливостей (О. Бабяк, Л. Божович, І. Омельченко).

Проблеми навчання, виховання та розвитку дітей з РАС висвітлювалися та вивчалися в науковій медичній, психологічній та педагогічній літературі протягом багатьох десятиріч. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin, L. Kanner etc.).

Наша мета – висвітлити розроблену теоретично обґрунтовану модель системи надання професійної допомоги батькам дітей з РАС в умовах ІРЦ.

Для досягнення мети проаналізовано досліджувану проблему та визначено методичні підходи до трактування сутності педагогічних засад професійної допомоги, з'ясовано особливості ключових етапів надання професійної допомоги батькам дітей з РАС в умовах ІРЦ.

Надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям цієї категорії дозволяє вирішити проблеми диференційованої та адресної допомоги дитині з РАС шляхом оптимізації внутрішньосімейної атмосфери, гармонізації міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих та дитячо-батьківських стосунків. Різноманітні форми навчання як у державних, так і в недержавних навчальних закладах, робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку включають таку сім'ю в поле корекційного впливу як основний стабілізуючий фактор соціальної адаптації дитини [2].

Відсутність налагодженої державної системи професійної допомоги сім'ям, які виховують дітей з РАС в умовах ІРЦ, та єдиної державної політики щодо її створення не дозволяє вирішити численні труднощі цієї категорії осіб. З огляду на глобальність і масштабність цієї проблеми, що полягає в необхідності обов'язкової підготовки матеріально-технічного забезпечення, економічної та соціально-правової бази, обмежимося формулюванням основних

концептуальних положень, цілей, завдань і принципів, визначенням напрямки та зміст професійної допомоги сім'ям, які виховують дітей (підлітків, молодь, осіб) з РАС.

Професійна допомога реалізується у формі навчально-виховної роботи з батьками в рамках психолого-педагогічного супроводу сімей (діагностика, консультування, корекція).

Під сім'єю при проведенні корекційних заходів розуміють природне адаптивне розвиваюче середовище, необхідний рівень гармонійних стосунків у якому забезпечують батьки дитини з РАС (або особи, які їх замінюють).

У результаті проведення психолого-педагогічних заходів постійно розширюються знання батьків про психофізичні особливості дитини, підвищується їх педагогічна компетентність, підвищується виховний потенціал сім'ї. Вони також набувають практичних навичок, які дозволяють методично і правильно організувати спілкування з дитиною [3].

Необхідно знати, що в контексті підготовки дитини до школи недостатньо дбати лише про формування загальних навчальних умінь, пов'язаних із процесом організації та засвоєння нової інформації та її збереження. Не менш важливим для дітей з РАС, враховуючи ряд специфічних особливостей, є розвиток так званого соціального інтелекту, здатності розуміти людей і орієнтуватися в соціальних ситуаціях, що визначає успішність соціальної взаємодії. Активне залучення до цього процесу батьків, які користуються довірою дитини, значно підвищує його ефективність. Але це неможливо без підвищення рівня їх обізнаності та володіння інформацією щодо супроводу та корекційного розвитку своїх дітей з урахуванням наявних особливостей.

Виходячи з вищесказаного ми пропонуємо модель професійної допомоги батькам дітей з РАС (рис. 1.).





Рис. 1. Модель професійної допомоги батькам дітей з РАС

Загальновідомо, що для того, щоб дитина з РАС адекватно реагувала на присутність інших людей поруч з собою, її треба підготувати:

- розвинути у неї почуття безпеки, а потім – довіри до соціуму;
- налагодити з нею спілкування хоча б через один інформаційний канал (орган чуттів)– зоровий, слуховий, тактильний (дотики);
- звертати увагу на її стан й усіма можливими способами знімати напругу, досягати розкутості і одночасно – організовувати, мобілізувати психомоторну сферу як основу розвитку психіки.

Включення дитини з РАС у дитячий колектив – це складний і тривалий процес, який має свої етапи та специфіку. Розвиваючим середовищем для них буде можливість відвідувати хоч якісь заняття з іншими дітьми – це може бути малювання, фізкультура чи музика, участь у святах, загальношкільних заходах. Така участь може стати для дитини з аутизмом частковою інклюзією, початком її поступового включення в дитячий колектив. Реалізація цього завдання неможлива без відповідної пропедевтичної роботи з батьками цих дітей.

Керівними принципами діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є: повага та прийняття індивідуальних особливостей дітей, дотримання інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність, доступність освітніх послуг з раннього віку, міжвідомча взаємодія.

Надання фахової допомоги (консультативної та психолого-педагогічної) батькам (законним представникам) дітей з особливими освітніми потребами здійснюється спеціалістами ІРЦ шляхом індивідуальних консультацій у телефонному режимі або з використанням онлайн-ресурсів (мобільних додатків, електронної пошти тощо). За потреби спеціалісти ІРЦ можуть проводити групові онлайн-консультації для батьків (інших законних представників), педагогічних працівників закладів освіти шляхом розміщення інформації на онлайн-ресурсах ІРЦ, у тому числі в соціальних мережах, створення спільнот у соціальних мережах, мобільних додатків. Матеріали можна надсилати електронною поштою, розміщувати на сайті ІРЦ чи інших інтернет-ресурсах, зокрема у формі запитань-відповідей (з дотриманням захисту персональних даних та конфіденційності даних про запитувача), відео уроки або гіперпосилання на них.

У дослідженні обґрунтовано та розроблено модель системи надання професійної допомоги в ІРЦ батькам дітей з РАС, яка містить три блоки: цільовий (мета та завдання), змістово-операційний (рівні організації, принципи, компоненти, зміст, етапи, форми і метод) і ефективний (критерії і результат); на

основі теоретичної моделі з'ясовано організаційну та змістову складові системи надання професійної допомоги батькам дітей з РАС.

*Список використаних джерел:*

1. Виховання і розвиток дитини з порушеннями зору. Методичні рекомендації для батьків / Костенко Т. М., Довгопола К. С., Легкий О. М., Кондратенко С. В. Київ, 2020. 179 с.
2. Заверико Н. В., Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : ПП «Тандем». 53 с.
3. Хмизова О.В. Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика науково-методичний журнал*. Київ, 2011. № 3. С. 203–211.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Оксана Мельничук**

викладач,

Комунальний заклад вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради,

E-mail: [omelnicuk74@gmail.com](mailto:omelnicuk74@gmail.com)

**Наталія Ярошук**

практичний психолог, викладач,

Комунальний заклад вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради,

E-mail: [natalya.yar77@gmail.com](mailto:natalya.yar77@gmail.com)

Несприятливі соціально-економічні та екологічні чинники призвели до погіршення здоров'я і найпотужніше впливають на дитячий організм. З розвитком суспільства і цивілізації кількість осіб із обмеженими психофізичними можливостями не зменшується, а навпаки збільшується. Відтак, перед людством постають нові проблеми, складність яких зумовлює комплексний підхід до їх розв'язання, а саме об'єднання знань медичних, психологічних і педагогічних наукових галузей.

Сьогодення ставить перед освітою нові завдання: виховати творчу, гармонійно розвинену особистість, яка гнучко орієнтується в умовах мінливої дійсності, спроможну опановувати принципово нові галузі знань та види діяльності. Тому, є актуальною проблема вивчення і розвитку пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Впродовж останнього десятиліття такі вітчизняні науковці як С. Богданов, В. Засенко, Н. Квітка, А. Колупаєва, Н. Компанець, О. Таранченко, К. Тороп, О. Чеботарьова, В. Шевченко, Н. Ярмола та ін., займаються дослідженням проблеми соціалізації, інтеграції, реабілітації та адаптації осіб з особливими потребами до навчання закладах освіти. [2].

Психолого-педагогічний аналіз проблеми пізнавальної активності молодших школярів подано у працях Ш. Амонашвілі, І. Вікторенко, Г. Коберник, Т. Торчинської, Л. Хітяєвої, Л. Чосік.

З перших днів життя у дитини з порушеннями сенсорних органів або центральної нервової системи простежується вплив загальних і специфічних закономірностей порушеного розвитку. Насамперед, це проявляється у зниженій активності і реактивності дитини. Значна специфіка характерна і для сензитивних періодів розвитку, які відрізняються за тривалістю і за часом їх прояву. Сприятливі періоди є і у розвитку окремих психічних функцій та у формуванні складних систем (словесного мовлення, читання та ін.). Їх тривалість зумовлена фізіологічною зрілістю нервових структур, що становлять анатомо-фізіологічне підґрунтя відповідних функцій. У дітей з особливими освітніми потребами терміни дозрівання різних структур затримується по різному, що пояснюється різними формами і ступенями вираженості органічних ушкоджень, які викликають те чи інше порушення розвитку. Це має дуже важливе значення для формування складних вищих психічних функцій, оскільки в структуру кожної з них входить декілька більш простих функціональних систем. Наприклад, мовлення у дитини на початковому етапі формується на основі взаємодії слухового і рухового аналізаторів, згодом в цю складну функціональну систему підключається зоровий аналізатор. Орієнтовно це відбувається на етапі середнього дошкільного віку (5 років) і вважається початком сензитивного періоду для навчання читання. Зауважимо, що участь зорового аналізатора в формуванні функції читання і письма поступово вдосконалюється і ускладнюється протягом декількох років [3].

У ході індивідуального розвитку дитини з особливими потребами постійно відбувається «змагання» між незрілістю її структур та фондом зростання або розвитку. Тому, залежно від фактора, який переважає, за однакових умов в одних випадках можна очікувати патологічні зміни різного рівня складності.

Таким чином дітям з порушенням психофізичного розвитку властиві ускладнення темпу розвитку пізнавальної сфери та особистості, що зумовлено істотним та стійким локальним зрушенням дозрівання різних структур головного мозку. Психічні та пізнавальні можливості цих дітей перешкоджають успішному виконанню ними завдань та вимог, які ставить суспільство. Через переважання ігрових інтересів діти уповільнено звикають до дитячого колективу та умов перебування в закладі освіти. Зауважимо, що дошкільний і молодший шкільний вік є уразливими періодами «первинної незрілості» (3–11 років), а також період перебудови організму в період пубертату, коли раніше сформовані/не сформовані системи дитячого організму знову втрачають стан рівноваги і перебудовуються на «доросле» функціонування. І саме в цей період пізнавальна сфера дітей з особливими освітніми потребами характеризується наступними ознаками:

*1. Порушення прийому, переробки, збереження і використання інформації*

Зазвичай, при наявності порушень у розвитку порушується «розуміння» оточуючого світу, спотворюються різні параметри вивчення навколишньої дійсності. Наприклад, при сенсорних порушеннях відбувається спотворення інформації, яка надходить з органів чуттів на етапі її прийому через пошкоджений аналізатор, при порушенні емоційно-вольової сфери змінюється сприйняття, інтерпретація і використання соціальної інформації.

*2. Порушення мовленнєвого опосередкування.* На думку зарубіжних вчених (Л. Виготський) у дитини приблизно з двох років мова починає відігравати визначальну роль для подальшого розвитку усіх психічних процесів. Особливо велике значення має становлення регуляторної функції мови, що нерозривно пов'язано з розвитком мовленнєвої функції і лобних відділів головного мозку. Дослідження доводять, що при всіх порушеннях психічного розвитку спостерігається дивергенція невербальної і вербальної поведінки, що затримує нормальний розвиток дитини і вимагає застосування спеціальних підходів до організації навчання.

3. *Збільшення термінів формування уявлень і понять про навколишнє середовище.* Будь-який вид порушень у розвитку характеризується відсутністю адекватного психічного відображення дійсності, повним або частковим випадінням «психічного інструментарію», що проявляється у зниженні рівня інтелектуальних здібностей, соціальній неадекватності, «випадінням» певного виду інформації (зорової, слухової, зорово-слухової, рухової) про навколишню дійсність. Тому, для того, щоб у дитини з особливими освітніми потребами сформувалися повні та адекватні уявлення про оточуючий світ, необхідні, безумовно, триваліші терміни і спеціальні методи корекційно-розвиткової роботи.

4. *Ризик виникнення соціально-психологічної дезадаптації.* Дана ознака привертає до себе увагу в останні десятиліття у зв'язку з реформуванням освітньої галузі та підходам до означення соціальної компетентності осіб з інвалідністю загалом та дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Адже, будь яке порушення створює дисбаланс між можливістю задоволення своїх базових, соціально психологічних потреб і умовами, що створені для цього (відсутність бар'єрів).

Також, поряд із загальними особливостями розвитку пізнавальної сфери у дітей з особливими освітніми потребами, можна виділити закономірності, специфічні для порушеного онтогенетичного розвитку: затримка в дозріванні мозку; затримка різного ступеня вираженості у формуванні ранніх і вищих диференційованих мозкових структур, таких, як лобні відділи головного мозку; недостатність загальної інтеграційної діяльності мозку; інертність психічної діяльності; нейродинамічні порушення, що виявляються в порушенні взаємодії між процесами збудження і гальмування (слабкість процесів гальмування, що веде до надмірної іррадіації збудження); порушення функцій активної уваги як базової умови ефективного включення в діяльність; труднощі (а іноді неможливість) засвоєння загальноосвітніх стандартів всіх рівнів освітньої системи.

У дітей з особливими освітніми потребами, які обумовлені тяжкими порушеннями окремих органів чуття: зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату відбувається «дефіцитарний» та/або «асинхронний» розвиток організму загалом та пізнавальних процесів зокрема. Адже, первинний дефект того чи іншого аналізатора (системи, аналізаторів) може призвести до уповільнення розвитку ряду функцій. Порушення розвитку, зазвичай мають напрям «знизу – догори». «Дефіцитарність» розвитку окремих сенсорних систем сприяє виникненню явищ ізоляції та обмеження інших систем. Наприклад, порушення зору призводить до недорозвитку координації між мовленням та діями. «Асинхронність» виявляється у недорозвитку одних аналізаторних систем за умови збереженості інших. Проте вирішальне значення в успішності корекційно-розвиткової роботи набуває первинна потенційна збереженість інтелектуальної сфери, інших сенсорних та регуляторних систем, рівень розвитку їх пізнавальної діяльності, психічних процесів, які дозволяють швидко та правильно орієнтуватись в навколишньому середовищі.

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно приділяти велику увагу розвитку та корекції пізнавальних процесів. І лише в умовах адекватного виховання та навчання успішність компенсаторних процесів буде очевидною. У гіршому випадку виникає явище депривації, що призводить до порушення розвитку як когнітивних процесів, так і особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Незважаючи на різноманіття змістовних і методичних засобів навчання, базовою умовою успішності корекційно-розвиткової роботи є облік всіх об'єктивних психічних закономірностей розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Тому саме в початковій школі необхідно підбирати нові форми і методи навчання дітей, які будуть стимулювати їх пізнавальний розвиток, не порушуватимуть індивідуальності школяра та будуть спрямовані на максимальне розкриття природних психофізичних властивостей. Адже пізнавальна сфера має принципове значення у формуванні особистості, яка має особливі освітні потреби [1].



*Список використаних джерел:*

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. Кн. 2. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. / Н. Ярмола та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Тарасун В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації : монографія. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2012. 412 с.

**ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА В КООРДИНАТАХ  
ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ  
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

**Галина Мешко**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
[hal-meshko@ukr.net](mailto:hal-meshko@ukr.net)

**Олександр Мешко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
[meshko\\_o@ukr.net](mailto:meshko_o@ukr.net)

Сьогодні, в умовах воєнного стану, надзвичайно важливим є питання психологічної безпеки і створення комфортних психологічних умов для повноцінного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, збереження і зміцнення її фізичного і психічного здоров'я. Ситуація невизначеності і підвищеної тривожності, спричинені війною в Україні, накладають відбиток на самопочутті дитини, викликають занепокоєння, страх, заважають усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу. Як свідчать результати проведеного нами дослідження, у дітей у період воєнного стану і постійних повітряних тривог часто спостерігається підвищений рівень тривожності, багато з них відчувають внутрішній неспокій і депресію, які завдають душевного болю і спричиняють емоційний дискомфорт, перешкоджають навчанню [2]. За час війни знизилися показники емоційного благополуччя учнів у процесі навчання та рівень їх психологічної безпеки [1].

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи до розуміння психологічної безпеки: психологічна безпека як стан захищеності та цілісності особистості; психологічна безпека з позиції безпеки середовища; соціально-психологічна безпека як стан захищеності особистості в суспільстві;

інформаційно-психологічна безпека особистості та ін. М. Слюсаревський зазначає, що існує два виміри психологічної безпеки: «психологічна безпека як безпечність середовища і психологічна безпека як індивідуально-психологічна властивість людини, що полягає в здатності убезпечувати себе від загроз і небезпек» [4, с. 272].

У понятті «психологічна безпека» сфокусовані й акумулюються такі проблеми: збереження психічного здоров'я дитини і відсутність внутрішніх та зовнішніх загроз психічному здоров'ю. Психологічна безпека освітнього середовища передбачає відчуття захищеності, комфорту і благополуччя дитини, відсутність проявів насилля у взаєминах, наявність умов для задоволення її основних соціальних та індивідуальних потреб, довірливе спілкування з педагогами та учнями, перебування у середовищі значущих людей. Психологічна безпека особистості дитини з особливими освітніми потребами проявляється в її здатності зберігати стійкість, урівноваженість і навіть хороше самопочуття в сьогоdnішніх складних умовах, у середовищі з психотравмувальними впливами, в здатності протистояти загрозам і небезпекам.

У контексті нашого дослідження актуальним є трактування О. Обозовою безпечної особистості, котра «знає про існування різних джерел небезпек; розуміє, що є передумови для виникнення і подолання небезпек; виступає як активний суб'єкт, здатний запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей» [3, с 5]. Психологічна безпека передбачає підтримання доброго самопочуття дитини з особливими освітніми потребами, її емоційний комфорт, упевненість у благополуччі, відсутність загроз, психологічного насилля і маніпулювань.

У процесі читання курсу «Педагогіка», зокрема змістового модуля «Основи інклюзивної освіти», акцентуємо увагу майбутніх учителів на питаннях про вплив психологічного самопочуття педагога на емоційне благополуччя учнів. Особливо це актуалізується під час воєнного стану, коли діти дуже часто перебувають у стані психоемоційного напруження, підвищеної

тривожності, що спричиняє появу психосоматичних порушень, які негативно позначаються на самопочутті та поведінці таких дітей. Коли дитина перебуває у стані підвищеної тривожності, внутрішнього неспокою, вона схильна до помилок, інколи навіть небезпечних дій. Тому важливо навчити дитину звільнятися від своїх страхів.

Педагогу потрібно вміти розрізнати прояви емоційного благополуччя і неблагополуччя, виявляти причини, які порушують емоційне благополуччя. Необхідно звертати увагу на поведінку і риси особистості учня, які є індикаторами його емоційного неблагополуччя: надмірна вразливість, підвищену схильність ображатися, тривожність, егоїзм, страхи, прояви агресії, замкнутість, байдужість, відсутність інтересу до того, що відбувається на уроці чи в класі та ін. [2, с. 63].

Емоційне благополуччя учнів як психічний стан максимального емоційного комфорту забезпечується проявом турботи вчителя й демонстрацією учню позитивно-емоційного ставлення до нього. Турбота і любов дорослих, доброзичливо-емпатійне ставлення педагогів є умовою позитивного емоційного розвитку школярів, забезпечення їх емоційного благополуччя. Тому важливо на етапі професійної підготовки формувати соціально-емоційну компетентність майбутніх учителів, їх психотерапевтичну позицію.

Під час війни доцільно розробляти систему загального та індивідуального психологічного захисту дітей з особливими освітніми потребами. У процесі складання індивідуальної програми психологічного захисту потрібно враховувати особистісні риси дитини, особливості її емоційної сфери, емоційну сприйнятливості і врівноваженість домінують настроїв (оптимістичний чи песимістичний); індивідуальний життєвий досвід, умови виховання в сім'ї, наявність/відсутність складних життєвих обставин. Дітей потрібно психологічно підтримувати, вчити працювати з негативними емоціями, які виникають під час війни, і проживати їх безпечно для здоров'я; вчити пережити досвід війни; підвищувати рівень їх життєстійкості, стресостійкості і резильєнтності; сприяти в оволодінні методами і прийомами саморегуляції

емоційної сфери, способами залишатися емоційно стабільними. Емоції потрібно «обіграти», «озвучити», «витягнути». Це допоможе дітям впоратися з емоціями та зменшить тривогу та стрес, слугуватиме профілактиці психосоматичних порушень. Доцільне в цьому аспекті застосування методів арт-терапії.

На теперішній час потребують розробки програми підвищення рівня стресостійкості і резильєнтності учнів з особливими освітніми потребами. зниження рівня тривожності, попередження набутої безпорадності. Реалізація таких програм вимагає спільних зусиль адміністрації школи, учителів-предметників, класних керівників, соціального педагога і шкільного психолога. Особливої уваги потребує робота з учнями із посттравматичними стресовими розладами із залученням кризових психологів.

*Список використаних джерел:*

1. Мешко Г., Мешко О., Габрусєва Н. Стан емоційного благополуччя учнів у процесі навчання під час війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки* : збірник тез II Міжнародної наукової конференції (м. Тернопіль, 21–22 квітня 2022 р). Тернопіль : ФОП Паляниця В.А., 2022. С. 15–18.
2. Meshko H. M., Meshko O. I., Habrusieva, N. V. The Impact of the War in Ukraine on the Emotional well-being of Students in the Learning Process. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2023. No. 11 (1). P. 55–65.
4. Обозова О. Психологічна безпека освітнього середовища. *Психолог*. 2011. № 10 (442). С. 3–6.
5. Психологічна безпека людини в онтологічному і гносеологічному вимірах. Замість післямови. Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін. Реферативний опис роботи / М. М. Слюсарєвський та ін. Київ : Талком, 2020. 318 с.

## СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ ЗДО З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У НАВЧАННІ

**Валентина Мірошник**

вихователь-методист,  
дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)  
комбінованого типу № 57 «Волошка»  
Черкаської міської ради,  
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
кафедри дошкільної освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [miroshnikvalentina29@gmail.com](mailto:miroshnikvalentina29@gmail.com)

Науковий керівник:

**Гнезділова К. М.**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри дошкільної освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

Згідно зі статистичними даними Міністерства освіти і науки України в нашій державі збільшилася кількість дітей із особливими освітніми потребами. Так, у 2021/2022 навчальному році кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 7608 осіб і становить 32686 учнів (у 2020/2021 – 25078 учнів) [3].

В даний час термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується як у широкому соціальному, так і в академічному контексті. Сучасні наукові концепції дозволяють виділити особливі освітні потреби, спільні до різних категорій дітей із порушеннями розвитку [1, с.88–89].

Діти з особливими освітніми потребами – це діти, які потребують особливої психологічної та педагогічної підтримки та організації особливих умов їх виховання та навчання [2, с. 74]. Як показує практика, збільшення кількості «особливих» дітей вимагає від освітян закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) готовності налагодити ефективну взаємодію з урахуванням специфіки розвитку.

Народження дитини з порушеннями у розвитку завжди є стресом для сім'ї. Проблема виховання та розвитку «особливої» дитини стає для сім'ї складною. Батьки перебувають у психологічно складній ситуації: вони відчують біль, смуток, переживання і часто впадають у відчай. Такі сім'ї потребують великої психологічної та освітньої підтримки.

Сім'я та ЗДО – два найважливіші інститути соціалізації дошкільнят. Робота з сім'єю – важливе завдання системи освіти. Саме сім'я та сімейні відносини становлять основу будь-якої освітньої програми, що проводиться у навчальному закладі. Організація взаємодії з сім'єю ЗДО – складне завдання, для якого немає готових технологій та рецептів. Ефективність всього освітнього процесу багато в чому визначається бажанням педагога взаємодіяти як з дитиною з особливими освітніми потребами, так і з її сім'єю. У той же час готовність педагога спілкуватися, навчати та розвивати «особливих» дітей часто виходить за межі компетенції. Необхідно, щоб ЗДО та сім'я були відкриті один одному та допомагали розкривати здібності та навички дитини. Успіх у цьому непростому процесі виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами залежить від професійної компетентності педагогів та освітньої культури батьків.

Невипадково велика увага приділяється роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Для дітей, чий контакт із зовнішнім світом обмежений, незмірно зростає роль сім'ї. Сім'я має значні можливості для вирішення певних проблем: виховання дітей, зокрема у сфері соціального та трудового права, становлення дітей з особливими освітніми потребами як активних членів суспільства. Процес реалізації батьківської підтримки тривалий і вимагає обов'язкової всебічної участі всіх фахівців, які спостерігають за дитиною (педагог-психолог, педагог-дефектолог, лікар, психолог тощо).

Тому на педагогів ЗДО лягає велика відповідальність, оскільки вони мають стати справжніми помічниками, партнерами батьків у вихованні та розвитку дітей з особливими потребами, вміло обираючи форми та методи

взаємодії з ними. При роботі з батьками можна порекомендувати наступні форми роботи:

1. Інформаційно-аналітичні (анкетування; опитування).

Для визначення рівня компетентності батьків у питаннях пізнавального розвитку дітей та забезпечення зворотного зв'язку для аналізу ефективності роботи педагога з батьками при організації корекційно-розвивальної діяльності можна проводити опитування батьків.

2. Наочно-інформаційні.

Інформаційний стенд, який відображає найважливіші події, багато розповідає батькам про життя дітей, а також інформаційний стенд покликаний збагатити знання батьків про розвиток та виховання дітей.

3. Пізнавальні форми організації спілкування.

Ці форми роботи призначені для ознайомлення батьків з особливостями віку та психологічного розвитку дітей, раціональними методами та педагогічними прийомами розвитку у батьків практичних навичок.

Батьківські збори залишаються однією з традиційних, але ефективних пізнавальних форм роботи з сім'єю. Можна використовувати різні способи познайомити батьків: відкриті заняття (або їх фрагменти), невеликі виступи та конкурси.

Можна організувати тематичні консультації, щоб відповісти на будь-які питання, що цікавлять батьків. Їх проводять фахівці з загальних та конкретних тем, наприклад, розвиток мови у дитини, захист її психіки, грамотність тощо.

Для успішної взаємодії педагогів та батьків існує ряд принципів роботи:

1. Особистісно-орієнтований підхід до дітей, до батьків, де наголос робиться на особистісні особливості дитини та сім'ї; забезпечення комфортного та безпечного середовища.

2. Гуманно-особистісний – всебічна повага і любов до дитини, до кожного члена сім'ї, довіра до них.



3. Принцип комплексності –психологічний супровід можна розглядати лише у комплексі, у тісному контакті педагога-психолога з педагогом-дефектологом, вихователем, музичним керівником, батьками.

4. Принцип доступності.

Процес виховання та навчання у ЗДО та в сім'ї має будуватися на принципі співробітництва, процес навчання має бути послідовним, в учасників освітнього процесу – педагога та батьків – мають бути єдині вимоги до дитини.

Таким чином, робота з батьками здійснюється протягом тривалого часу і має давати такі результати: батьки бачать, що навколо них є сім'ї, які їм духовно близькі та мають схожі проблеми; переконуються на прикладі інших сімей у тому, що активна участь батьків у розвитку дитини веде до успіху; формуються активна батьківська позиція та відповідна самооцінка, довірче ставлення до співробітників ЗДО. Така співпраця з фахівцями ЗДО допомагає батькам застосовувати отримані знання та навички при роботі з дітьми в домашніх умовах та приймати дитину такою, якою вона є – у всіх її проявах.

Тільки за тісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу можливе успішне формування особистісної готовності дітей з особливими освітніми потребами до шкільного навчання, соціалізації та їх адаптації у суспільстві.

*Список використаних джерел:*

1. Крижанівська О. П., Каленська О. О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право.* 2012. Вип. 2 (14). С. 87–91. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3198/1/14\\_kryzh.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3198/1/14_kryzh.pdf) (дата звернення 17.01.2023).
2. Манилова Л. М. Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Психологічний часопис.* 2015. № 2 (2). С. 71–76. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2015\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2015_2_13) (дата звернення 17.01.2023).
3. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення 17.01.2023).

## МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Людмила Музика*

консультант,

Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»

Шаргородської міської ради

Жмеринського району Вінницької області,

E-mail: [liudamuzyka@ukr.net](mailto:liudamuzyka@ukr.net)

*Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним,  
найдорожчим, що є в житті, - з дитиною.  
Від нас, від нашого вміння, майстерності  
мистецтва, мудрості залежить її життя,  
здоров'я, розум, характер, її місце і роль у житті.*

**В. Сухомлинський**

Останніми десятиліттями в усьому світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Однією з найважливіших умов впровадження інклюзивної моделі в закладах освіти є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами. Успішна інклюзія неможлива без командного супроводу.

Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість освітнього процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожного школяра [4].

Важливим завданням команди, яка працює з дитиною з освітніми потребами, є створення емоційно-пізнавальної установки щодо неї: тут немає жалю, максимум турботи, емпатійної, чуйної і тактовної взаємодії з дитиною, з одного боку, а з іншого - ставлення до неї як до рівноправного члена колективу.

Склад команди в кожному закладі інший, бо він залежить від особливостей психофізичного розвитку школяра. У склад команди супроводу входять дві категорії працівників – постійні учасники та залучені фахівці.

Постійні учасники: адміністратор закладу освіти (або директор, або його заступник); класний керівник; вчителі-предметники; асистент вчителя (вихователя); практичний психолог; педагог соціальний; корекційний педагог: олігофренопедагог, тифло-, сурдопедагог; вчитель-реабілітолог; батьки (особи, які їх замінюють).

Залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти; сімейний лікар; асистент дитини; спеціалісти системи соціального захисту населення, служби в справах дітей тощо.

У закладах освіти з інклюзивним навчанням співпраця адміністрації закладу, педагогічних працівників, практичного психолога, вузьких фахівців та батьків спрямована на реалізацію потенційних можливостей дитини, орієнтована на сильні сторони здобувача освіти, щоб в майбутньому допомогти йому адаптуватися в суспільстві. Характерними рисами командної роботи є те, що рішення стосовно прийомів та методів роботи з дитиною приймаються колективно, всі члени команди мають рівний статус і несуть відповідальність за результати загального розвитку.

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум [2].

Команда супроводу для дитини з особливими освітніми потребами є мультидисциплінарною, де залучені спеціалісти різногалузевого напрямку. Всі працівники та адміністрація закладу, всі, хто працює із здобувачем освіти з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, тобто доповнювати, обмінюватися знаннями, надавати консультаційну допомогу в межах своєї компетенції для досягнення головного – реалізації потенційних можливостей дитини та підготувати її до подальшого життя. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та

комунікативного розвитку дитини [3]. Це можливо зробити лише разом. Необхідно також враховувати, що батьки відіграють ключову роль в освіті й підтримці дитини з особливими освітніми потребами. Вони є активними учасниками у даних командах, приєднуються до освітньої діяльності, мають відповідальність за закріплення тих чи інших навичок у дитини. Важливо, щоб батьки розуміли, що їхні діти мають майбутнє, їх можна навчити, вони стануть повноправними членами суспільства, але на певному етапі потрібно допомогти, комплексно допомогти, командно з об'ємними зусиллями.

Педагогічні працівники інклюзивного класу (групи), використовуючи співпрацю із усіма членами мультидисциплінарної команди, орієнтуватимуться на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наприклад, здобувачам освіти із розладами спектру аутизму потрібна адаптація навчальної програми з врахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; учням (вихованцям) з порушеннями інтелекту важлива покрокова інструкція до виконання завдання; учням (вихованцям) з порушеннями мовлення та мови потрібна корекція, скерована на виправлення вад вимови і т. д.; для дітей із порушеннями слуху необхідно використовувати мову жестів та інші допоміжні засоби [1].

Дитина з особливостями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища у класі (групі), вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивному середовищі створити таку атмосферу порозуміння та взаємодопомоги між здобувачами освіти, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки й стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Отже, основними принципами організації командного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти є пріоритет їхніх інтересів і потреб, неперервність супроводу. Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитись до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини.

*Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А. С. К.», 2012. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Коць В. В. Інклюзивна освіта – освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Освітні горизонти* : інформаційно-методичний вісник. Луцьк, 2012.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

***Ірина Нестайко***

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [nestajko irena@ukr.net](mailto:nestajko irena@ukr.net)

***Надія Сеньовська***

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ipp56@tnpu.edu.ua](mailto:ipp56@tnpu.edu.ua)

Сьогодні у польському суспільстві школа разом із учителями вживають заходів, приймають рішень спрямованих на індивідуальну підтримку розвитку кожного учня відповідно до його потреб і можливостей. Для учнів із особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю, навчання також адаптується до їхніх психофізичних можливостей і темпу навчання. У польському середовищі можемо побачити багато роздаткових матеріалів, методичних рекомендацій, щодо організації процесу навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами, а також ефективної реалізації освітньої програми загального навчання учнями зі спеціальними освітніми потребами. Такого роду допомога повинна сприяти дискусії, яка мала б на меті впровадження змін, що стосуються способів роботи з учнями зі спеціальними освітніми потребами в польській системі освіти. Тут ідеться про системні проекти, фінансованих Європейським Суспільним фондом: зміцнення системи підтримки розвитку шкіл з особливим врахуванням потреби вдосконалення учителів і методичної допомоги, опрацювання моделі професійної допомоги, піднесення ефективності роботи з учнем здібним та ін.

Згідно з рекомендаціями спеціалістів, усі форми індивідуалізації щодо дітей з особливими потребами, у тому числі дітей зі специфічними труднощами

у навчанні, мають базуватися на розпізнаванні та використанні потенціалу дитини для подолання порушень. Якщо вчитель дозволяє дитині досягти успіху у міру своїх можливостей, то дитина має шанс на загальний і навчальний розвиток. Тому вчитель повинен дуже ретельно підбирати завдання, щоб, з одного боку, не перевищували можливостей дитини (перешкождали досягти успіху), а, з іншого боку, щоб вони не були нижче його можливостей (не знизили б його мотивацію долати виклики) [1, с. 11].

Щоб розпізнати сильні і слабкі сторони дитини, необхідно зібрати достовірні знання про неї, використовуючи різні джерела:

– інформація та рекомендації, що містяться у висновку-заклученні – правильне розуміння рекомендацій є основою для належної організації навчального процесу;

– інформація, надана батьками – вони володіють найбільш повною інформацією про розвиток дитини (з внутрішньоутробного періоду, через народження, процес можливого лікування чи реабілітації, знає хід свого розвитку та функціонування, можливості, що йому подобається і що не подобається, способи реагування в різних ситуаціях тощо), використовуюваного спеціального обладнання та обладнання, необхідного в повсякденному житті.

– інформація від спеціалістів – можуть бути цінними відгуки від психолога, педагога, у тому числі дефектолога, логопеда, лікаря (педіатра або іншого спеціаліста), фізіотерапевта тощо;

– публікації та навчання.

Ретельне знайомство з дитиною дозволить визначити її справжні потреби і можливості, а потім сформулювати вимоги, узгоджені з ними, водночас узгоджені з поточною основною навчальною програмою. Учитель повинен вміти розпізнавати особливі освітні потреби учня і на основі цього визначати, що можна, а що не можна від нього вимагати.

Керівним принципом має бути створення такої дидактичної ситуації, щоб запобігти виключенню дитини з особливими потребами з навчальної діяльності класу. Дитина з особливими потребами має право знайти своє місце у колективі,

в якому вона перебуває, а вчитель у школі є тією особою, яка має створити належні умови для її розвитку.

Важливу роль у процесі виховання учнів з особливими освітніми потребами відіграє відповідна підготовка зовнішніх умов. Для багатьох із цих дітей важливо створити правильні акустичні умови та розміщення учня в класі. Для учнів з порушеннями слуху і зору, можливо, доведеться посадити дитину за першу парту. Дитина з СДУГ не повинна сидіти біля вікна, щоб те, що відбувається позаду, не відволікало її увагу. Діти з синдромом Аспергера або аутизмом – не повинні піддаватися занадто великій кількості звукових подразників тощо. Слід також звернути увагу на те, як організовано простір у класі та поза ним. Дитині, яка пересувається на візку, потрібен простір, парти повинні бути розташовані таким чином, щоб вона могла вільно пересуватися. Якщо є дитина, хвора на цукровий діабет, слід передбачити окреме приміщення для вимірювання рівня цукру та прийом інсуліну, а дитині, хворій на епілепсію, – можливість відпочинку після нападу захворювання або з метою його профілактики [1].

Ще одним важливим аспектом є створення належних умов навчання. Учитель повинен адаптувати методи і форми роботи з дитиною до її можливостей, зумовлених дисфункціями чи соціальною ситуацією. Можна виділити такі наступні чинники:

– адаптація способу спілкування з учнем (наприклад, розмова з відповідно гучністю голосу, формулюючи твердження та запитання простої структури, повторення запитань чи вказівок, надання додаткових пояснень, керівництво навідними запитаннями, безпосереднє звертання до учня);

– дотримання належної дистанції (наприклад, якщо мова йде про незрячу дитину, слід підійти до неї, торкнутися її рукою, щоб вона знала, що її слухають або що їй ставлять запитання, натомість для деяких із синдромом Аспергера або аутизмом дотик буде занадто сильним стимулюючим ефектом);

– продовження робочого часу (наприклад, у разі відповідей на запитання під час занять, аудиторної роботи, ручних занять);



- зміна форм діяльності (чергування методів подачі матеріалу та активізації);
- поділ навчального матеріалу на більш дрібні частини, скорочення кількості завдань для виконання, збільшення кількості вправ і повторень матеріалу;
- часті посилання на конкретне;
- використання візуального методу – уможливлення мультисенсорного пізнання;
- регулювання кількості стимулів, пов’язаних із процесом навчання (наприклад, учневі з СДУГ не бажано мати навколо себе занадто багато предметів, навіть якщо це навчальні посібники);
- використання додаткових дидактичних і технічних засобів (у деяких випадках вчителю доведеться адаптувати їх до можливостей учня, напр. письмовий текст, якщо в групі є дитина, яка не чує, або повторити текст, якщо цей учень може читати по губах
- надання учням з особливими освітніми потребами можливості вивчати іноземні мови відповідно до їхніх потреб і можливостей;
- використання різних карток із завданнями для самостійного розв’язування (роздані дітям завдання мають бути різного ступеня складності);
- повторення правил класу з чітким визначенням кордонів та їх дотримання [1].

Учням з особливими освітніми потребами може знадобитися додатковий супровід, підтримка, що полягає в участі профільних занять (корекційно-компенсаторних, логопедичних, соціотерапевтичних, переатестаційних та інших). Завдання вчителя – розпізнати сферу цих потреб і забезпечити їх належний захист. Помилкою є перекладання відповідальності за наслідки у навчанні учня лише на заняття корекційні.

Дуже важливо формувати мотивацію, розвивати позитивне ставлення до проблеми, з якими стикаються діти з особливими потребами. Учитель може досягти цього шляхом активізації (створення умов для самостійної

винахідливості дитини, роботи з активізуючими методами), оцінки зусиль (помічаючи кожную спробу вирішити завдання, навіть якщо шлях до цього був не найлегшим або невдалим, напр. «Рада, що спробував собі зарадити», заохочення до наступних спроб (наприклад, «Спробуй ще раз. Іноді доводиться пробувати багато разів, перш ніж щось вийде. Я в тебе вірю), похвала (позитивна оцінка того, що учень знає і чого вдалося йому досягти, а не наголошення на помилках) [1].

Одним із способів індивідуалізації роботи може бути об'єднання дітей в групи. Залежно від потреб, учитель може об'єднати дітей в однорідні групи (зі схожими здібностями, схожими інтересами) – тоді має можливість урізноманітнити завдання для окремих груп за ступенем труднощів, здібностей та інтересів дітей. Може також з'єднати дітей у змішаних групах – тоді діти можуть виконувати різні завдання в рамках однієї команди, яка працює разом, допомагаючи один одному, навчаючись один в одного, досягаючи спільного успіху. Учитель повинен визначити, у якій групі учень працює. Групова робота – це спосіб підтримки учня як учителем, так і однокласниками. При цьому стимулюються всі учні класу та їх емоційний-соціальний розвиток [2].

Як показує досвід, створення належних умов навчання дозволяє учням виконувати вимоги, визначені основним навчальним планом. Для успіху навчального процесу важливо підготувати суспільне середовище для прийняття дитини з особливими освітніми потребами та співпраці з нею. Вчителі та спеціалісти повинні забезпечити оптимальні умови для розвитку та навчання для всіх дітей. Учні повинні розуміти ситуацію своїх друзів. Тому вони повинні отримувати базові знання, особливо про їх труднощі – пояснення про різного роду поведінку, труднощі в пізнанні та розумінні світу. Їм також слід надати вказівки щодо того, як вони повинні робити в конкретних ситуаціях (наприклад, під час непередбаченої поведінки однокласників) [3].

Розбудовуючи інклюзивну освіту, необхідно свідомо переходити від принципу, що «для кожного одне й те саме», до принципу «Для кожного те, що

йому доречно і потрібне». Таке правило зробить можливим ефективність спільного навчання здібних учнів та учнів з особливими освітніми потребами. Це вимагає прямого контакту та взаємодії між учнями з різними потребами та можливостями розвитку під час створення та реалізації шкільних завдань. Взаємовідносини мають відбуватися в атмосфері прийняття, розуміння, радості та почуття саморозвитку, яке відчуває кожен зі всіх учасників навчального процесу. Інклюзивна освіта має забезпечувати відчуття приналежності для учнів без інвалідності та учнів з особливими потребами до спільноти школи [4].

*Список використаних джерел:*

1. Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik. Warszawa, 2010. 100 s.
2. Niezgoda E., Płatkowska E., Mieszkowski D. Wspierać i być wspieranym, Wspomaganie szkół placówek przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w wychowaniu i profilaktyce / red. D. Mieszkowski. Warszawa : CMPPP, 2007.
3. Ponadgimnazjalna specjalna szkoła przysposobienia do pracy, poradnik dla nauczycieli i specjalistów (organizacja, metody pracy, scenariusze) / red. T. Serafin. Warszawa : MENiS, 2005.
4. Sakowska, J. Szkoła dla rodziców i wychowawców. cz. 1, Puchała, E. Sakowska, J. Szkoła dla rodziców i wychowawców. cz. 2. Warszawa : CMPPP, 2008.

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА – КРОК ДО РІВНОСТІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Світлана Новосьолова*

завідувач сектору науково-технічної бібліотеки,  
керівник Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів»,  
Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»,  
E-mail: [svetlana\\_k75@ukr.net](mailto:svetlana_k75@ukr.net)

Інклюзивна освіта спрямована безпосередньо на забезпечення рівного доступу до можливості розвитку та навчання кожної людини. Це реалізується виконанням вимог, викладених у міжнародних нормативно-правових документах та розробкою механізмів їх впровадження в інклюзивну освіту для створення таких умов, за яких усі здобувачі освіти мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби».

Всі учасники освітнього процесу повинні розуміти актуальність та важливість роботи в інклюзивній освіті[1]. Науково-технічна бібліотека Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (далі – НТУ «ХПІ») не лише це усвідомлюють, а й забезпечують реалізацію інклюзивної освіти.

У січні 2022 року у науково-технічній бібліотеці НТУ «ХПІ» відкрито Інформаційно-ресурсний центр «Без бар'єрів» (ІРЦ «Без бар'єрів»). Центр створено з метою: забезпечення безперешкодного доступу до інформаційних ресурсів; сприяння мотивації до навчання та самореалізації; формування толерантності до осіб з ООП; підтримка психологічного здоров'я користувачів; акцентування уваги суспільства на потреби людей з ООП.

Для сприяння комунікації з цього питання координується робота в групі «З толерантністю в серці» у Фейсбук. У групі обговорюється багато актуальних питань з напрямку інклюзії: обслуговування користувачів з особливими потребами, індивідуальний підхід; створення інклюзивного середовища; адаптація здобувачів освіти до освітнього середовища; мотивація учасників

освітнього процесу до якісного навчання та самореалізації; доступність бібліотеки, її ресурсів і послуг для користувачів з ООП; впровадження дистанційного навчання з академічної культури та інформаційних компетентностей; можливості бібліотек та співпраця університетських спільнот, ЗЗСО, громад міста, країни, світу з питань інклюзії.

Під час воєнного стану Інформаційно-ресурсний центр «Без бар'єрів» НТУ «ХП» розширив межі своєї роботи таким чином, що крім здобувачів освіти з ООП, працює з усіма категоріями користувачів, допомагає пережити негативні психоемоційні стани мешканцям міста Харкова та Харківської області, яка довгий час перебуває в зоні бойових дій. Ми уважно ставимося до кожного користувача, намагаємося враховувати його індивідуальні потреби.

Співробітники ІРЦ «Без бар'єрів» долучаються до волонтерської роботи та допомагають мешканцям міста та внутрішньо переміщеним особам пережити труднощі воєнного часу. Спільно з Фондом «Професійний розвиток Харкова» за підтримки UNICEF Ukraine було організовано психологічну підтримку для дітей, які в березні 2022 року перехувалися на станціях харківського метрополітену. Волонтерська група провела багато різних заходів та майстер-класів у метро для того, щоб: емоційно розвантажити дітей та підлітків; запобігти провалам в освіті та розвитку; навчати нового та корисного; надати психологічну допомогу.

ІРЦ «Без бар'єрів» співпрацює з Асоціацією дитячих та сімейних психологів України, а його керівник є членом Асоціації дитячих та сімейних психологів України, НПА та Української асоціації когнітивно-поведінкової терапії, має багаторічний досвід надання психологічної допомоги дітям з ООП та їх батькам. Цей корисний досвід та навички використовуються під час діяльності.

Під час воєнного стану заклади освіти об'єднують свої зусилля заради допомоги. На початку 2023 року укладено угоди між НТУ «ХП» та Комунальним закладом «Крисинський ліцей» Богодухівської міської ради Богодухівського району Харківської області, Комунальним закладом

«Дергачівський ліцей №3» Дергачівської міської ради Харківської області, Комунальним закладом «Покотилівський ліцей №2» Височанської Селищної ради Харківського району Харківської області, Харківською спеціалізованою школою №114 I–III ступенів Харківської міської ради Харківської області, Комунальним закладом «Публічна бібліотека Височанської Селищної ради Харківського району Харківської області, Централізованою бібліотечною системою Слобідського району міста Харкова, Комунальною установою «Богодухівський інклюзивно-ресурсний центр» Богодухівської міської ради Харківської області про спільну діяльність по наданню послуг учасникам освітнього процесу та місцевим мешканцям міста Харків, Харківської області та внутрішньо переміщених особам.

Впродовж січня-березня в рамках цих угод проведено онлайн зустрічі групи психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для дітей з ООП та їх батьків, вчителів та асистентів вчителів ліцеїв, в ході яких познайомили учасників освітнього процесу з формами і методами роботи ІРЦ «Без бар'єрів» та дієвими техніками для ефективної психоемоційної підтримки. Під час активного спілкування були визначені пріоритетні напрями подальшої співпраці, особливо було акцентовано увагу на роботу з дітьми з ООП та їх батьками.

Спільно з Харківською спеціалізованою школою №114 I–III ступенів Харківської міської ради Харківської області на постійній основі проводимо онлайн групи психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для дітей з ООП та їх родин. Роботу проводять С. Новосьолова та Н. Лябах (НТБ НТУ «ХП»), Н. Вовк (Харківська спеціалізована школа №114). До онлайн групи психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для дітей з ООП та їх родин доєднуються усі бажаючі, незалежно від віку, статі та місця проживання. Спілкування та залучення учасників відбувається на віртуальних майданчиках центру: офіційний сайт НТБ НТУ «ХП» (<http://library.kpi.kharkov.ua/uk>) та група Facebook «З толерантністю в серці» [4].

Питання інклюзивної освіти варте особливої уваги. Воно є багатоаспектним та потребує комплексу знань та практичних навичок для реалізації[3]. Спільна співпраці сприяє обміну такими знаннями, навичками та досвідом. Тому планується продовження та розширення співпраці з усіма бажаючими та Інформаційно-ресурсним центром «Без бар'єрів» НТБ НТУ «ХП». Найактуальнішим питанням сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для людей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі [2]. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких людей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії. В умовах воєнного стану складніше працювати з дітьми з ООП, оскільки постійно лунають повітряні тривоги, дистанційне навчання, зберігаючи безпечні умови для життя дитини не має можливості дітям з ООП відвідувати інклюзивно-реабілітаційні центри, послуги яких вкрай необхідні для корекції фізичного та психологічного розвитку. Тому ми намагаємось дистанційно підтримувати та об'єднувати в групу психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для усіх дітей з ООП та їх родин.

*Список використаних джерел:*

1. Данілавичюс Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ: Видавнича група «А. С. К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
3. Миронова С. П. Розвиток інклюзивної освіти: від Саламанки до України. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 138–142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2017\\_14\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2017_14_33) (дата звернення: 19.05.2023).
4. 3 толерантністю в серці (сторінка у соціальній мережі Facebook). URL: <https://www.facebook.com/groups/358209122773207> (дата звернення: 05.04.2023).

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

*Антоніна Обухівська*

завідувачка лабораторії психологічного супроводу  
дітей з особливими освітніми потребами,  
Український науково-методичний центр  
практичної психології і соціальної роботи (м. Київ),  
E-mail: [rom73@meta.ua](mailto:rom73@meta.ua)

Ситуація повномасштабної війни в Україні внаслідок російської агресії серйозно ускладнила, а то й тимчасово унеможливила вирішення завдань повноцінного забезпечення права на освіту усіх українських дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Освітній процес у багатьох дітей названої категорії гальмується або відбувається повільно в істотно змінених умовах. Такі обставини завдають непоправної шкоди їхньому психічному стану і розвитку, а також становленню особистості.

Борючись з ворогом, держава докладает усіх зусиль для реалізації освітніх завдань там, де це доступно і головне – безпечно, використовуючи усі можливі способи і засоби, аби забезпечити неперервність освітнього процесу, не допустити тривалого відчуження дітей від навчання і розвитку. Міністерство освіти України надало щодо цього детальні рекомендації [4].

Педагогічна спільнота, у тому числі й науковці і практики у галузі спеціальної освіти, попри всю трагічність соціально-політичної ситуації, не перериває свою діяльність, віднаходить реальні можливості здійснення освітнього процесу і розробляє глобальні шляхи відновлення й розвитку освіти у післявоєнний період.

Науково-педагогічним працівникам і психолого-педагогічним кадрам настав час також проаналізувати результати активного впровадження реформи спеціальної освіти і оцінити, чи збігаються вони з очікуваними цілями за основними її складовими: а) впровадження інклюзивного навчання як основної освітньої технології, б) створення інклюзивно-ресурсних центрів, в) складання



висновку про комплексну оцінку розвитку дитини як інструменту індивідуалізації визначення особливих освітніх потреб дитини – ключового шляху забезпечення якісної освіти дітям з ООП.

Проведений нами моніторинг особливостей розпочатої реформи спеціальної освіти дозволив виявити низку недоліків впровадження інклюзивного навчання і навіть хибних відступів від вивірених столітньою практикою основних засад вітчизняної методології спеціальної психолого-педагогічної науки [3]. Виявлені факти є підставою для обговорення і вчасного перегляду з'ясованих недосконалостей і навіть суперечностей та внесення пропозицій щодо їх усунення.

У ситуації воєнного стану доступними і продуктивними у наданні допомоги дітям з ООП стали інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ). Проведене нами інтерв'ювання керівників ІРЦ висвітлило, що саме ці установи стали осередками реальної підтримки сімей, які виховують дітей з порушеннями в розвитку в багатьох адміністративно-територіальних громадах.

Незважаючи на те, що під час війни професійна спроможність більшості ІРЦ істотно ускладнилась через зменшення кількості фахівців у зв'язку із вимушеною зміною частиною з них місця проживання, їхніми працівниками використовуються усі доступні можливості і ресурси для відновлення контактів і збереження взаємодії з батьками. Вони потребують отримання інформаційно-практичних консультацій та психологічно-емоційної підтримки, порад, належних знань для стимуляції розвитку своїх дітей у родинному колі та організації середовища для дистанційних занять. Де можливо (з урахуванням умов безпеки) продовжується провадження освітньої діяльності безпосередньо з дітьми за провідними напрямками: діагностика розвитку, корекційно-розвиткові заняття та реабілітаційні послуги.

Звісно, ситуація воєнного стану в регіонах є нестійкою і недостатньо благополучною. Потребує зміни форм роботи, переривання процесу тощо в залежності від рівня безпечності (повітряних тривог) у зв'язку з військовими діями. Такі умови навчання є вкрай несприятливими для дітей з особливими

освітніми потребами. Рекомендовані МОН форми навчання неможливо реалізувати так широко і творчо, як пропонується. Зокрема, значна кількість цього контингенту дітей (здобувачів освіти) здатна навчатися з використанням дистанційних технологій дуже обмежено з позиції різних чинників. У зв'язку з цим для них непродуктивним стає інклюзивне навчання. Водночас такі труднощі у багатьох випадках можуть бути подоланими, якщо діяти професійно [5].

Узагальнюючи свій практичний досвід, працівники ІРЦ відзначають, що у порівнянні з довоєнним часом, відвідувачів ІРЦ значно збільшилось. Насамперед, вони бажають контактів і спілкування. Серед них очікувано основним контингентом виявились діти з тяжкими порушеннями розвитку та діти дошкільного віку. Домінуючими запитамі батьків була потреба в інформації щодо проблем їхніх дітей: роз'яснень труднощів, висвітлення перспектив розвитку, суспільної реалізації. Це свідчить про те, що в ІРЦ питання консультативно-провітницької роботи з батьками має бути на чільному місці. Серйозного продуманого підходу фахівців ІРЦ в роботі з батьками заслуговує акцентування на підвищенні батьківської компетентності щодо труднощів і можливостей розвитку їхніх дітей. Батьки мають відповідально засвоїти, що без їхніх власних зусиль і участі в освітньому процесі вагомих успіхів у розвитку дитини годі чекати. Найбільш продуктивним шляхом є їхнє щільне, покрокове партнерство з фахівцями, оволодіння різними технологіями педагогічної роботи тощо.

З метою набуття таких професійних технологій як фахівцям, так і батькам, корисно скористатись одним із шляхів підвищення кваліфікації педагогічних працівників за програмою заочно-дистанційного навчання. Змістом такого навчання є впровадження інноваційних розробок, спрямованих на формування знань, умінь та практичних навичок фахівців/ батьків для здійснення освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами [2].

У контексті проведеного моніторингу особливостей впровадження реформи спеціальної освіти з'ясовано, що, на жаль, серед працівників ІРЦ

значна частина має загальну педагогічну освіту і обмежений досвід роботи з дітьми з ООП. Цей чинник функціонування ІРЦ є ключовим для забезпечення якості його діяльності і здійснення основної провідної місії – комплексної оцінки розвитку дитини, зокрема, визначення рівнів освітньої підтримки. Тим часом, аналіз змісту результатів комплексної оцінки розвитку висвітлив його недосконалість через «недовизначеність» висновку сутнісними показниками-маркерами щодо психолого-педагогічної мети: розвитку і навчання (навчуваності). Недостатньо узагальнені показники, виявлені за різними параметрами під час комплексної оцінки розвитку, розфокусовують результати вивчення дитини, а висновок при цьому втрачає індивідуалізованість [5].

Серйозним викликом воєнного часу є ризик «втрати» дошкільного періоду розвитку дітей з порушеннями розвитку. Слід наголосити, що для них цей період їхнього розвитку є доленосним у прямому значенні слів.

В умовах війни діти раннього віку та дошкільнята терплять істотні «збитки» через несприятливі обставини розвитку. Тому плануючи майбутню післявоєнну розбудову освіти основоположними засадами здобуття якісної освіти дошкільників з особливими освітніми потребами мають бути насамперед максимально ранній початок корекційно-розвиткових впливів та забезпечення максимальної індивідуалізації освітнього процесу тощо. Інклюзивно-ресурсні центри пріоритетним напрямом своєї діяльності повинні мати підвищення рівня фахової компетентності у наданні освітньо-розвиткових послуг зазначеній категорії дітей з особливими освітніми потребами.

В кінцевому рахунку практичний досвід переконливо доводить, що найбільший корекційно-реабілітаційний та освітній ефект досягається в дошкільному віці [1].

*Список використаних джерел:*

1. Обухівська А. Г. Науково-методологічні засади розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психічне здоров'я особистості у кризовому*

- суспільстві : збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, 23 жовтня 2020 р.). Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. С. 178–182. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722448> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Обухівська А. Г. Технології підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивної освіти. *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей)* : збірник наукових праць за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Харків, 27–29 жовтня 2022 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 261–264. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733809> (дата звернення: 19.05.2023).
  3. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) : метод. посіб. / Т. В. Жук та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732630/1/Organization%20models%20IRC.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).
  4. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 р. № 1/10258-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення: 07.10.2022).
  5. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : колективна монографія / Т. В. Жук ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/723321/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F\\_psy-ped-suprovid\\_2020.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/723321/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_psy-ped-suprovid_2020.pdf) (дата звернення: 19.05.2023).

## ПРИНЦИПИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Юлія Онуферко**

здобувачка другого рівня вищої освіти  
факультету педагогіки і психології  
(спеціальність 016 Спеціальна освіта),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [guliaonuferko@gmail.com](mailto:guliaonuferko@gmail.com)

Науковий керівник:

**Удич З. І.**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Вивчення принципів та рівнів сформованості організаційної культури інклюзивного закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) є актуальним у наш час тому, що у школах щораз більше відкриваються інклюзивні класи, у яких навчаються діти з різними нозологіями. Нова українська школа передбачає створення такого освітнього простору, у якому задовольнятимуться індивідуальні освітні потреби кожної дитини [1].

Організаційна культура є основою загальної культури будь-якого навчального закладу. «Організаційну культуру ЗЗСО визначаємо як інтеграційне утворення, що складається з особистісно-когнітивного, аксіологічного, комунікативно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового компоненту, детерміноване внутрішньо організаційними відносинами, синкретизмом розумового, емоційного та соціального видів інтелекту, особистісними й організаційними цінностями, соціально значущими нормами і правилами, моделями поведінки суб'єктів освітнього процесу, яке визначає стан організації та самоорганізації ЗЗСО» [2].

Науковці О. Бала, Р. Бала та О. Мукан визначають два принципи організаційної культури: загальні та спеціальні. Загальні – це принципи

соціально-економічного розвитку, інтелектуального розвитку, системності, комплексності, відкритості, постійного вдосконалення, координації, обов'язковості, винагороди, вимірності, корисності, людяності, відповідності законодавству. Спеціальні – це принципи індивідуальності, вільного прояву, узгодженості, відповідальності, чіткості, особистісно-орієнтованого менеджменту, стосунків «керівництво-працівник», еталону.

«Процес формування організаційної культури закладу освіти має бути цілеспрямованим і включати наступні етапи: комплексна діагностика основних складників ціннісної, нормативної, мотиваційної підсистеми організаційної культури шкільної організації і підсистеми трудової поведінки; аналіз результатів діагностики та їх усвідомлення керівником і колективом; визначення й опис бажаної організаційної культури; розроблення програми дій щодо реалізації основних компонентів нової організаційної культури на основі різноманітних форм і методів» [3].

Організаційна культура повинна відображати основні ідеї існування організації; ці ідеї повинні нести позитивний емоційний заряд; розроблені елементи і заходи повинні гармоніювати між собою, підтверджуватися поведінкою і відношенням до них керівництва; сформована культура повинна відповідати типу, розміру і характерним особливостям організації, а також умовам її існування; не можна заперечувати накопичений попередніми поколіннями культурний досвід, можна поступово видозмінювати або використати його як основу для нової культури.

Саме від керівника, від його правильності формування організаційної культури буде залежати, як відбуватиметься навчально-виховна робота інклюзивного ЗЗСО. Тому у таких закладах повинні всі дотримуватися принципів і рівнів організаційної культури.

В основі формування організаційної культури керівником інклюзивного ЗЗСО мають бути визначені такі принципи: всезагальності, тобто організаційна культура, її цінності повинні бути основою для всіх членів шкільного колективу; доступності, адже організаційна культура має бути зрозумілою і

доступною для всіх; чіткості й однозначності, тобто не допускати іншого тлумачення правил організаційної культури; апріорності, тобто положення організаційної культури мають бути чіткими сформульовані; поваги до особистісної, індивідуальної та національної культур; обґрунтованості, бо організаційна культура має базуватися на законах інклюзивного ЗЗСО; реальної можливості для всіх працівників школи досягти поставленої мети.

Система принципів колективної поведінки має ґрунтуватися на дотриманні таких положень: взаємодія та взаєморозуміння, підтримка ініціативи, володіння педагогічними працівниками інноваційними технологіями, реалізація особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні.

Оскільки це інклюзивний заклад загальної середньої освіти, то навчання в ньому має ґрунтуватися на певній системі принципів, реалізація яких забезпечить його ефективність, а саме:

«Кожна дитина має певні особливості, інтереси, здібності та освітні потреби. Навчальні заклади повинні визнавати та враховувати різні потреби учнів; усі діти повинні вчитися разом, незалежно від їхніх нозологій; інклюзивні ЗЗСО мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання; заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів; діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі; інклюзивна освіта – найефективніший засіб, що гарантує взаємодопомогу, розуміння між дітьми.

Інклюзивні навчальні заклади мають забезпечити інклюзивний підхід, який полягає у створенні таких умов, за яких усі учні мають рівний доступ до освіти.

Ключовий принцип, який лежить в основі інклюзивного підходу, полягає в тому, що школи мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей » [4].

Керівник інклюзивного ЗЗСО відіграє важливу роль у дотриманні принципів і рівнів організаційної культури всіх педагогічних працівників до дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Він повинен залучити вчителів до оновлення їх знань щодо розуміння специфіки роботи з такими дітьми, освоєння інноваційних технологій, які б сприяли дітям з ООП щодо їх адаптації у класі .

Директор школи повинен розробити та «застосовувати більш гнучку процедуру управління, перерозподілу навчальних ресурсів, урізноманітнення можливостей навчання, підтримки учнів, які відчують труднощі в навчанні, і розвитку тісних стосунків із батьками та громадою. Успішне управління школою залежить від активної і творчої участі вчителів і персоналу, а також розвитку ефективної взаємодії та роботи у команді для задоволення потреб учнів» [4].

Одне з головних завдань керівника інклюзивного закладу загальної середньої освіти – забезпечити раціональний розподіл обов'язків між усіма педагогічними працівниками. У кожному інклюзивному класі має бути команда супроводу дитини з ООП. Визначальними принципами діяльності команди супроводу є повага до дитини з особливими освітніми потребами; всебічне вивчення особистості дитини, організація ефективної допомоги і психолого-педагогічної підтримки, відстеження динаміки її розвитку з метою успішного навчання і подальшої соціальної адаптації; командний підхід, тобто усі члени команди супроводу беруть участь у оцінці можливостей і потреб дитини та приймають колективне рішення про мету, завдання, зміст навчання, застосування адаптацій і модифікацій навчальних програм; активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до участі в супроводі дитини в освітньому процесі та розробці ІПР.

Виокремлюють три рівні організаційної культури, а саме: перший рівень включає поведінку всіх учасників навчального процесу в школі, зокрема у інклюзивних класах, їхнє спілкування між собою; другий рівень передбачає



вивчення їхніх цінностей і вірувань; третій рівень визначає їхнє ставлення до природи, розуміння реальності часу та простору, ставлення до праці.

Функції команди на рівні класу можна поділити на два рівні. Перший рівень: команда супроводу на рівні класу відіграє основну роль під час планування програми інклюзивного навчання. Її члени визначають очікувані результати для кожного учня з ООП та способи їх досягнення. До складу команди на рівні класу входить класний керівник, асистент вчителя, вчителі, психолог, корекційні педагоги, батьки, фахівці ІРЦ, адміністрація школи. Батьки повинні брати участь в обговоренні комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини, розробленні та реалізації ППР. Вони є членами команди супроводу, тому їхнім завданням є представити інтереси своїх дітей, надати інформацію про їх потреби і можливості, а також про методи заохочення, які використовують вдома. Адже саме батьки формують у дітей з ООП позитивну мотивацію до навчання. Така інформація від батьків допоможе вчителям краще зрозуміти можливості кожної дитини, а саме: що її заохочує до навчання, які в неї інтереси, уподобання, потреби, прагнення. Тому педагоги повинні знати, які форми і методи в роботі з нею будуть найбільш ефективні для досягнення бажаного результату. Другий рівень: вчитель, асистент вчителя спостерігають за дитиною з ООП під час освітнього процесу, а саме: як адаптувалася вона у шкільному колективі, як до неї ставляться її однокласники, які виникають у неї труднощі при вивченні навчальних предметів.

Отже, дотримання принципів та рівнів всіма учасниками навчального процесу буде свідчити про те, наскільки є сформованою організаційна культура інклюзивного ЗЗСО.

*Список використаних джерел:*

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. 2016. 34 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).

2. Нідзієва В. Організаційна культура закладу загальної середньої освіти як об'єкт моделювання та змістова компонента підручника для керівника закладу освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 194–205. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/721229/1/Вероніка\\_Нідзієва.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721229/1/Вероніка_Нідзієва.pdf) (дата звернення: 19.05.2023).
3. Шевченко А. М. Сучасні тенденції управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх закладів освіти. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. 2014. Вип. № 2 (23). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2473](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2473) (дата звернення: 19.05.2023).
4. Васильєва Г. І., Любарєць В. В. Термінологічний словник – інклюзія. Київ : Міленіум, 2018. 42 с.

## ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

**Наталія Печериця**

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри соціальної роботи,  
Комунальний заклад  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
E-mail: [natalapecerica8@gmail.com](mailto:natalapecerica8@gmail.com)

**Валентина Анголенко**

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри соціальної роботи,  
Комунальний заклад  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
E-mail: [v\\_angolenko@ukr.net](mailto:v_angolenko@ukr.net)

Наразі розвиток інклюзивної освіти в Україні регламентується низкою законодавчих актів: Загальною декларацією прав людини, Конвенцією про права осіб з інвалідністю, Законом України «Про освіту», Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Законом України «Про повну загальну середню освіту» та також доповнюється багатьма постановами, наказами та листами Міністерства України. Інтенсивний розвиток інклюзивної освіти у свою чергу передбачає й висококваліфіковану підготовку фахівців до цього виду діяльності. Виходячи з реалій сьогодення у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери не можна оминати аспект формування в них інклюзивної компетентності, що виступає одним із найважливіших професійних якостей.

Питанню формування інклюзивної компетентності привчено наукові розвідки таких вчених: І. Беліке, Т. Бондар, І. Вдовенко, О. Даліби, О. Деркачової, Н. Клименюк, Л. Кальченко, Н. Матвєєвої, О. Ніколаєску, Ю. Пелех, О. Попадич, І. Сасіної, М. Філоненко, З. Шевців та інших.

В умовах сьогодення на соціальну роботу покладено значну відповідальність за вирішення життєво важливих соціальних проблем вразливих категорій населення. Стан готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначається певними критеріями інклюзивної готовності. Науковиця Н. Клименюк розкриває змістову сутність інклюзивної компетентності, як «інтегративно-особистісної професійної сформованості, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень), прихованих можливостей, здатності до певної діяльності та соціальної адаптації» [1, с. 79]. Науковцем А. Педорич проаналізовано та виокремлено такі складові професійної готовності до інклюзивної діяльності: інформаційна обізнаність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології і корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дітей; застосування варіативності у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 102].

Для формування означених критеріїв підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має базуватися на безпосередньому взаємозв'язку теоретичної підготовки та удосконалення практичних навичок діяльності. Розглянемо особливості формування інклюзивної компетентності на основі досвіду Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради у процесі підготовки спеціальності 231 Соціальна робота. До змісту підготовки фахівців соціальної сфери включені такі освітні компоненти професійної підготовки «Теорія і практика інклюзивної освіти», «Превентивна та корекційна педагогіка», «Психологія», «Технології соціальної роботи», «Інформаційно-комунікаційні технології та інноваційні методики у роботі фахівців соціальної сфери» та вибіркові освітні дисципліни: «Основи

інклюзивної освіти», «Гендерночутливі практики у соціальній роботі», Практикум з соціальної адаптації особистості», «Соціальна робота з дітьми і молоддю в інтегрованому та інклюзивному освітніх середовищах» та інші. Важливим аспектом є проходження професійно-педагогічної практика з соціальної роботи у різноманітних соціальних інституціях, в тому числі, й в інклюзивному закладі освіти, де відбувається безпосереднє удосконалення професійних навичок фахівців соціальної сфери у роботі з особами з інклюзією. Також відбувається систематичне залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької роботи: написання тез, соціальних проєктів, курсових, кваліфікаційних робіт, участь в конференціях, наукових семінарах, олімпіадах, конкурсах тощо. Також формування інклюзивної компетентності здобувачів освіти відбувається через підвищення їх професійної компетентності у процесі проходження освітніх курсів з отриманням сертифікатів на онлайн-платформах Prometheus, EdWay, EdEra та інших. Відповідна теоретична та практична підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери дає можливість отримати необхідні знання, щодо діяльності з особами в інклюзивному середовищі, володіти соціально-педагогічними технологіями діяльності з інклюзивними особами; сформуванню знання щодо основ психології, превентивної та корекційної педагогіки, знання індивідуальних та соціально-психологічних відмінностей інклюзивних дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, інклюзивну компетентність як необхідну складову професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери потрібно формувати в ході системного взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки фахівців соціальної сфери.

*Список використаних джерел:*

1. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 65 (1). С. 72–86.
2. Педорич А. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 101–107.
3. Тимошко Г., Гладуш В. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.

## ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ З РОДИНОЮ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Тетяна Пончко*

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки і психології  
(спеціальність 013 Початкова освіта),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ponchkotetiana@gmail.com](mailto:ponchkotetiana@gmail.com)

Науковий керівник:

*Сеньовська Н. Л.*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Однією із важливих передумов успішної інклюзивної освіти в Україні є педагогіка партнерства. Саме вона покликана забезпечувати розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі спільної взаємодії учителів, учнів та їхніх батьків. «В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [6, с. 14]. Закон України «Про освіту» [3] забезпечив батькам та опікунам дитини широкі можливості впливу на її навчання. Зараз вони можуть брати активну участь у побудові й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії своєї дитини, а також, за бажанням, долучатися до всіх процесів, що відбуваються в закладі освіти.

Проблему організації в умовах Нової української школи взаємодії на засадах партнерства між школою та сім'єю за останні роки висвітлювали Н. Баршовець, Т. Водолазька, Л. Заграйчук, К. Зелінська, Н. Іванець, Г. Стрільчик, Т. Яров та ін. Усі вони так чи інакше висловлювали думку, що для ефективної діяльності сучасного закладу загальної середньої освіти важливою є

«організація освітнього процесу на засадах партнерства між усіма його учасниками» [5, с. 118].

У цьому контексті педагогіка партнерства є незамінною, адже до її сфери належить система взаємодії всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, громади). Це «напрямок педагогіки, що включає в себе систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості [...] простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогу, співпраці» [2, с. 89]. Таким чином, сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до здобувачів освіти, коли їм забезпечені право на вибір, на власну гідність та повагу. Діти можуть бути такими, якими вони є, а не такими, якими хочуть бачити їх дорослі.

На жаль, російсько-українська війна загострила й так складну суспільну ситуацію. Виникли нові проблеми у житті родин. Батьки та опікуни часто з різних причин самоусуваються від забезпечення умов для виховання й особистісного розвитку дітей. Існують також суперечності між вимогами школи та сім'ї. Однак (особливо якщо здобувач освіти має ООП), активне залучення близьких дитини до організації освітнього процесу не просто бажане, а необхідне: «Ряд науковців визначають, що важливою складовою освітнього процесу є налагодження ефективної комунікації між учителями, батьками та учнями» [5, с. 119]. Адже всебічний розвиток дітей з психофізичними порушеннями прямо залежить «від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми» [5, с. 61].

Особливо значимою у цьому контексті є активна співпраця педагогів з батьками чи опікунами дитини з ООП. Адже люди з найближчого оточення здобувачів освіти «є привілейованими партнерами стосовно особливих освітніх потреб їхніх дітей, хоча і самі потребують різнобічної підтримки [...], пошуки відповідних способів забезпечення участі та співпраці батьків зі школою залишаються в школах потрібним та непростим завданням, яке набуває особливої ваги в школах інклюзивних» [4, с. 185].

Педагоги закладу освіти, маючи відповідну професійну та методичну підготовку, повинні наголошувати родинам дітей з ООП, що хоч «сім'я є основним середовищем формування людини, але вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні» [5, с. 118]. Водночас, члени родини «мають визначальний вплив на дітей упродовж усього їхнього навчання» [5, с. 118]. Тому такою важливою є співпраця, котру координують закони педагогіки партнерства.

Основою такої співпраці, безумовно, є інформаційні заходи щодо підтримки родини (семінари, консультації, круглі столи, дискусії). Така робота може бути індивідуальною або груповою.

Ще одним важливим напрямком співпраці педагогічного колективу з родиною здобувача освіти з особливими освітніми потребами є формування різноманітних актуальних навичок і вмінь: підтримки дітей в освітньому процесі, вирішення різноманітних конфліктних ситуацій тощо (тренінг, педагогічний практикум, ділова гра).

Велике значення має постійна комунікація, що сприяє оперативному реагуванню сторін на будь-які зміни та проблеми (створення чатів чи груп у соціальних мережах та месенджерах, проведення відеобесід).

Дуже часто педагоги інтуїтивно розвивають неформальне спілкування (спільне святкування визначних подій та свят, допомога під час створення навчальних матеріалів та формування освітнього середовища). Така діяльність теж вельми продуктивна у контексті педагогіки партнерства, тому варто її планувати заздалегідь.

Отже, взаємодія педагогічного колективу з родиною здобувача освіти з особливими освітніми потребами, що визначається педагогікою партнерства, є основним елементом створення середовища, де діти відчуватимуть підтримку близьких, почуватимуться захищеними та зможуть розвивати свій потенціал.



Список використаних джерел

1. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 59–68.
2. Іванець Н. В. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога. Серія. Шкільна родина*. 2019. № 4 (187). С. 88–93.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.05.2023).
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
5. Любчак Л. В., Демченко О. П., Комарівська Н. О. Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 64. С. 117–126.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. 2016. 34 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).

## ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*Ольга Ротко*

аспірантка кафедри психології,  
Запорізький національний університет,  
E-mail: [olichka.rotko@gmail.com](mailto:olichka.rotko@gmail.com)

На наше стійке переконання, сформована особистісна готовність є фундаментальним компонентом педагогічної майстерності поруч з теоретичною та практичною підготовленістю майбутнього педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Першочергово, варто звернути увагу на сутність поняття «особистісна готовність». Так, наприклад, за О. Карпенко [1, с. 64], особистісна готовність є єдністю двох взаємообумовлених і взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності і готовність до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самокерування). Т. Ярая пропонує таке визначення: особистісна готовність – це інтегральне особистісне утворення, система якостей особистості, функціональний стан, що визначає успішність виконання професійних дій. У складі такої готовності дослідниця пропонує мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти [2].

Вищезазначене вказує на складність та багатокomпонентність досліджуваного явища, що вимагає детального вивчення. Так, було вирішено розробити авторську анкету для дослідження особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Анкета містить 31 запитання, які об'єднано у три блоки: «Загальна обізнаність з питань інклюзії та реалізації інклюзивного навчання», «Емоційно-ціннісна складова» та «Самооцінка готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору». Метою розробки та застосування анкети з такими розділами та їхніми складовими є вивчення саме особистісних складових: емоцій, волі та мотивації щодо майбутньої педагогічної діяльності.

У першому блоці анкети «Загальна обізнаність з питань інклюзії та реалізації інклюзивного навчання» метою збору інформації є аналіз знань майбутніх педагогів щодо питань інклюзії та безпосередньо функціонування системи інклюзивного навчання через такі запитання: чи доводилось респондентам взаємодіяти з людьми з особливими потребами; число людей з особливими потребами з кожним роком зростає або ситуація не змінюється, чи їх взагалі не цікавить дана інформація; у чому проявляються особливі потреби: лише у опануванні освітою, лише у взаємодії з оточуючими, у процесі соціалізації або ж є комплексним явищем. Також перший блок анкети містить запитання чи цікавляться майбутні педагоги питаннями інклюзії і інтеграції більше ніж вони отримують інформації протягом здобуття вищої освіти, а також які, на їхню думку, заклади найкраще забезпечені фахівцями, необхідними для всебічної реалізації інклюзивного навчання. Окрім того, респондентам пропонується оцінити участь держави в цій сфері та наявність в Україні умов для повноцінної життєдіяльності та задоволення власних потреб і реалізації здібностей людей з особливими потребами за різними віковими категоріями (дошкільного, шкільного, юнацького віку, дорослих та зрілих людей).

Обізнаність респондентів стосовно освітнього аспекту досліджується через такі запитання: де, на думку учасників опитування, мають навчатися діти з особливими потребами, чи змінились умови для освіти таких людей за останні 5 років; чи достатньо в сучасних закладах загальної середньої освіти фахівців для реалізації інклюзивного навчання, а також необхідно перерахувати спеціалістів, що діють у складі команди в умовах інклюзивного простору. Окрім того, пропонується вказати власне розуміння таких понять: «діти з особливими потребами», «готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору», «команда фахівців в умовах інклюзивного навчання». Важливим, на наш погляд, є з'ясувати чи вважають респонденти розповсюдженим явище дискримінації в шкільному середовищі стосовно учнів з інвалідністю, оскільки це питання стосується всіх учасників освітнього

процесу, тому майбутній педагог має бути готовим до виявлення та ефективного реагування на ті чи інші події.

В другому блоці анкети «Емоційно-ціннісна складова» увагу зосереджено на особистісному ставленні майбутніх педагогів до різних аспектів взаємодії та життєдіяльності осіб з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Для з'ясування означеного респондентам запропоновано дати відповідь на такі запитання: «Де, на Вашу думку, створено належні умови для успішної соціалізації учнів з особливими потребами та опанування ними освітньою складовою» та зазначити переваги та недоліки інклюзивного навчання. Також в рамках другого блоку анкети учасникам треба оцінити, за шкалою від 1 до 5, перспективи успішності людей з особливими освітніми потребами у таких сферах життєдіяльності, як працевлаштування, створення сім'ї, здобуття середньої, вищої освіти, задоволення матеріальних потреб, а також участь у громадському житті. Окрім зазначених запитань, респонденти також мають, на власний розсуд, відповісти чи поширені в українському суспільстві стереотипи стосовно людей з інвалідністю та оцінити за шкалою від 1 до 5 наскільки це перешкоджає їхній всебічній реалізації у таких видах діяльності: навчання у закладі загальної середньої, вищої освіти, працевлаштування, створення сім'ї, а також самореалізації і успішна інтеграція в суспільстві. Серед вже описаних запитань другого блоку є такі, як «Вам легко спілкуватись з людьми з особливими потребами?» та «Чи готові Ви до особистісного вдосконалення задля покращення взаємодії з ними?», оскільки, на наше переконання, педагогічна діяльність передбачає необхідність безперервного не лише професійного розвитку, а й особистісного.

У третьому блоці анкети «Самооцінка готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору» увагу вирішено приділити власній оцінці респондентами готовності до професійної діяльності шляхом таких запитань: «На Вашу думку, Ви готові до взаємодії з учнями з особливими потребами?», «Ви потребуєте додаткової підготовки до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору?», «Як Ви гадаєте, Вам легко було б

взаємодіяти з учнями з особливими потребами», а також таких запитань, як «Якою була б Ваша реакція якби вже під час освітнього процесу до Вашого класу зараховано учня з особливими потребами?» та чи є сутність інклюзивного освітнього простору зрозумілою або потребує детальнішого з'ясування, або є зовсім незрозумілою.

Власну теоретичну та практичну підготовку, а також особистісну готовність респондентам запропоновано оцінити за шкалою від 1 до 5, де 1 – не готовий зовсім, а 5 – повністю готовий.

Оскільки педагогічна діяльність в інклюзивному освітньому просторі передбачає командну роботу, в останньому блоці анкети майбутнім педагогам пропонується оцінити власну готовність до взаємодії в команді фахівців, серед яких батьки дітей з особливими потребами, учитель, асистент учителя, учитель-логопед, психолог, фахівці інклюзивно-ресурсного центру та адміністрація закладу освіти. Оцінку необхідно здійснити за шкалою від 1 до 5.

На основі вищевикладеного, можна підсумувати, що особистісна готовність як багатоконпонентна категорія, вимагає детального вивчення, особливо в контексті майбутньої професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. На наше переконання, запропонована анкета є дієвою методикою дослідження згаданого явища, тому що її запитання охоплюють різні аспекти діяльності та взаємодії суб'єктів освітнього простору, зокрема в умовах інклюзії.

#### *Список використаних джерел*

1. Ворошук О. Д. Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2016. Вип. 27. С. 61–71. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2016\\_27\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2016_27_9) (дата звернення: 19.05.2023).
2. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.

## ПІДГОТОВКА УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАВОВІ ОРІЄНТИРИ

*Наталія Сампара*

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки і психології,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [samparanat@ukr.net](mailto:samparanat@ukr.net)

Науковий керівник:

*Сеньовська Н. Л.*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

На початку XXI століття в освітньому просторі України поширилися та законодавчо закріпилися ідеї інклюзії. З 2009 року в нашій державі почався процес приведення існуючого законодавства у відповідність до вимог Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю в основі якої знаходиться соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. У зв'язку з цим формувалася відповідна законодавчо-нормативна база: наказ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009 р.); розпорядження КМУ «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009 р.); наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.); закон України від 06 липня 2010 року № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу»; постанова КМУ «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.); постанова КМУ від 21.08.2013 № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми

потребами»; постанова КМУ № 88 від 14 лютого 2017 р. «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами»; постанова КМУ від 09.08.2017 № 588 «Зміни, що вносяться до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.; Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації Конвенції Про права осіб з інвалідністю до 2020 р.» тощо.

За Концепцією розвитку інклюзивної освіти, «інклюзивне навчання – процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [2].

З метою забезпечення права осіб з ООП на освіту законодавцями були внесені зміни до Закону України «Про освіту» та розроблена і затверджена концепція «Нової української школи». Цими документами визначено, що одним із напрямків реформування освітньої галузі в Україні є впровадження інклюзивної освіти. «Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами» [1].

Дослідженню проблеми взаємодії учнів інклюзивного класу з дитиною з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, їх соціалізації присвячені праці В. Авілова, В. Бондара, О. Євтухової, І. Іванової, В. Зарецького, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, Н. Козлова, В. Ляшенко, Ю. Найди, О. Савченко, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Є. Чайковського та

інші. Ознайомлюючись з їхніми працями, можна звернути увагу на проблему не зовсім чіткого розуміння українським суспільством окремих елементів інклюзії.

Більшість батьків майбутніх школярів вважають, що інклюзивна освіта – це лише навчання дітей із певними діагнозами, захворюваннями, в тому числі із інвалідністю, у класах закладів загальної середньої освіти. Проте, ці переконання є хибними. Перш за все це стосується характеристик поняття «особа з особливими освітніми потребами (ООП)».

Закон України «Про освіту» чітко його визначає: це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1]. Тобто до цієї категорії можуть належати не тільки школярі з інвалідністю, а й діти-біженці, внутрішньо переміщені особи ті, що потребують додаткового та тимчасового захисту, які здобувають спеціалізовану освіту або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, учні з особливими мовними потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо. Зараз МОН розробляє чіткий перелік осіб з особливими освітніми потребами.

Очевидно, що присутність у класі дитини з ООП, налаштування учнів на взаємодію з нею у великій мірі залежить від учителя. Педагог, який працює в інклюзивному закладі освіти, повинен знати психологічні закономірності характеристику психолого-фізіологічних потреб такого школяра. А. Колупаєва зазначає, що для інтегрування дітей з ООП в інклюзивні класи неабияку роль відіграє дотримання педагогічних умов успішного інтегрування [3]. Соціальну адаптацію потрібно починати з інформаційно-просвітницької діяльності з батьками. Необхідно роз'яснити їм позитивні сторони такої співпраці між дітьми.

Щоб підготувати інших учнів інклюзивного класу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами, варто проводити різноманітні заняття, під час яких кожен школяр без обмежених можливостей ідентифікуватиме себе з



нею. Живе моделювання ситуації сприятиме нормалізації соціальних стосунків, формуванню комунікативної поведінки.

Отже, педагог, опираючись на психологічні й соціальні чинники впливу, планує та організовує спільну діяльність учнів у інклюзивному класі. Підготовка школярів до взаємодії з ООП базується на роботі вчителя, котрий керується гуманістичними цінностями та законами України. Саме він формує сучасне суспільство, яке буде готове до того, що всі люди мають свої особливості й кожен має право відрізнятись від інших.

#### *Список використаних джерел*

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=20> (дата звернення: 04.04.2023).
2. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 04.04.2023).
3. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

## **РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАСАДАХ**

*Лариса Сахно*

заступник директора з навчально-виховної роботи,  
Комунальний заклад «Крисинський ліцей»  
Богодухівської міської ради  
Богодухівського району Харківської області,  
E-mail: [lara.saxno1968@gmail.com](mailto:lara.saxno1968@gmail.com)

Основний принцип інклюзивної освіти – всі діти мають навчатися разом, якщо це можливо, незважаючи на певні труднощі чи відмінності між ними. Саме ця ідея пронизує роботу Комунального закладу «Крисинський ліцей» Богодухівської міської ради Богодухівського району Харківської області. Для забезпечення права на якісну освіту дітей з ООП у КЗ «Крисинський ліцей» з 2017 р. вперше в районі було впроваджено інклюзивне навчання.

У 2022/2023 н. р. у ліцеї відкрито 4 інклюзивні класи, в яких навчається п'ятеро дітей з ООП. Це діти з інтелектуальними труднощами, 3–4 рівнів підтримки. Це не просто учні, які не встигають у навчальній діяльності за потоком звичайних однолітків, кожен із них – це окремий незвичайний світ, глибокий і ніким не пізнаний [2]. Це загадка, яку важко, але необхідно розгадати.

Для створення якісних умов педагогічної діяльності вчителів ліцею до освітнього процесу залучаються асистенти вчителів, основним завданням яких – надання соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП. У навчальному закладі створені команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, до складу яких входять вчителі, асистенти вчителів, фахівці ІРЦ, медичний працівник та батьки. Всі учасники освітнього процесу працюють в тандемі [16].

Однак вчителі більше працюють на загальній основі, але при цьому дають рекомендації та корегують процес навчання дітей з інклюзією. Тобто, надають допомогу асистентам, щоб діти з ООП не відставали від звичайних дітей [1]. Асистенти вчителів проводять навчальні, виховні, соціально-адаптивні заходи, залучають та допомагають дітям під час онлайн уроків у виконанні навчальних

завдань, ведуть спостереження за розвитком дитини, за проблемами, які виникають у дитини під час засвоєння нових знань. Всі члени команди супроводу аналізують ці спостереження і разом визначають рекомендоване навантаження. Така організація освітнього процесу дає можливість дитині з ООП не буди обділеною в увазі, а отримувати повноцінні знання з урахуванням її індивідуальних можливостей.

Діти з ООП навчаються за тією самою програмою, що і нормотипові діти, але щось їм вдається, а щось ні. Відповідно до висновку ІРЦ та згодою батьків для дітей з ООП командами психолого-педагогічного супроводу розроблені індивідуальні навчальні програми, які, на основі вивчення динаміки розвитку учнів, переглядаються двічі на рік (за потребою частіше) з метою їх коригування, враховуючи потенційні можливості учнів [3].

Розклад уроків у класах з інклюзивним навчанням складається відповідно до навчального плану закладу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та гігієнічних вимог. Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання в період війни під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації. Так, діти з ООП 1-го та 2-го класів присутні на всіх онлайн – уроках, під час яких залучаються до спільної діяльності з учнями класу. На початку уроків обов'язково ставиться питання про їх настрій, проводяться дихальні вправи для зняття емоційного напруження.

Ритуали дуже важливі для учнів з ООП, вони заспокоюють, дають відчуття безпеки та роблять цей світ передбачуваним. Одним з ритуалів у НУШ є «Ранкове коло», яке вчителі проводять онлайн. Спочатку стосунки – потім навчання [20]. Всі учні люблять грати, учні з ООП – не виняток. На кожному уроці є прості та цікаві ігри на запам'ятовування правил, вимову звуків, вивчення цифр [22]. Наприклад, у 1 класі прививченні букв учитель пропонує всім учням класу прослухати аудіо- та виконати відповідне завдання, дитина з ООП завжди разом з дітьми класу.

Успіх дитини з ООП відображається у вигляді прогресу, який збільшується з кожним правильно виконаним завданням [19]. Вчимо читати онлайн, але при цьому важливо закохати дитину в рідну мову, тоді читання стане звичкою та частиною дозвілля, а не примусом у процесі навчання [20]. Розвиваємо мовлення, тому діти беруть активну участь у шкільних конкурсах, святах, відвідують гуртки в позашкільних закладах [23].

Батьки цих дітей вдома створили безпечний простір для навчання. У них є технічні засоби (ноутбук, телефон). Також є все необхідне шкільне приладдя [4].

Завдання для дітей вчителі добирають відповідно до індивідуальних особливостей, враховують особливості освітніх потреб, згідно з індивідуальною програмою розвитку, звертають увагу на обсяг і складність запропонованих вправ. Учителі розробляють уроки, створюють презентації для візуальної підтримки в засвоєнні матеріалу. Підбирають індивідуальні онлайн-інструменти для закріплення навчального матеріалу.

Впродовж навчального року вчителі урізноманітнюють форми навчання, розвивають творчі здібності дітей, їх образне мислення [5]. Виховують дбайливе ставлення до природи, почуття патріотизму, любові до Батьківщини, бажання пізнати її багату історію, традиції, віру в Перемогу [9].

На усіх уроках використовується наочний матеріал для показу в онлайн – форматі. При необхідності робиться відео заняття, або надається певний алгоритм чи інструкція. Під час уроків поряд з дітьми присутні дорослі, які допомагають їм виконувати завдання. Учителі попередньо погоджують матеріали й наочність, які необхідні на онлайн-уроці, і батьки все це готують. На кожному уроці учні дають усні відповіді на питання, які для них заздалегідь готують вчителі. Наприклад, Богдан, учень 2 класу, погано розмовляє, тому всі його відповіді вголос промовляє мама, щоб вчитель і учні зрозуміли чи правильну він дав відповідь. А вірші він вивчає за допомогою мнемотехніки. Або вчитель дає готову заготовку малюнків до вірша, або малюють разом з батьками. Богдан дуже любить, щоб його хвалили, тому за кожен виконаний

роботу та досягнення він отримує або смайл або наліпку в зошит. Хлопчик дуже любить ліпити, малювати та повторювати фізкультхвилинки без допомоги дорослих[10]. Вчитель залучає хлопчика до різних проєктів та конкурсів, у яких він з задоволенням бере участь [11].

«Освіта дитини XXI століття», дитячі пісні, вірші, мультфільми використовуються в тому випадку, коли діти не мають змоги вийти на онлайн-урок. Для розвитку мовлення вчителі використовують [abetka-logopedka.org](http://abetka-logopedka.org), різноманітні завдання на сайті «Розвиток дитини».

Досвід роботи вчителів початкових класів у роботі з дітьми з ООП показує, що найефективнішими формами роботи є використання сигнальних знаків та предметних малюнків. Тоді дитина заспокоюється, у неї з'являється інтерес до навчання. Важливим стають у пригоді такі форми: заспокоєння дитини, гра, релаксація, гра – руханка, казкотерапія.

Освітній онлайн-процес у інклюзивних 5 та 9 класах синхронно проводиться на платформі Google Meet, асинхронно-на Google Classroom.

Під час онлайн-уроків асистенти вчителів допомагають вчителям виправляти помилки учнів, слідкують за підняттям рук, за чатом, відповідають на запитання учнів, які виникають під час уроків. У 5 класі за програмою НУШ навчається двоє дітей з ООП, у 9-один учень. Ці діти потребують додаткових пояснень для опанування навчального матеріалу. Наприклад, на уроках української мови та літератури вчителька використовує методику модифікованої інклюзії. Кожна дитина з ООП вчиться за тим же тематично-календарним планом, що і весь клас, теми уроків для цих дітей та решти учнів збігаються, але різняться матеріали, підходи та глибина вивчення: скорочення обсягу матеріалу, що вивчається на уроці; зниження складності завдань; система оцінювання розроблена окремо для кожного учня з урахуванням його індивідуальних можливостей. Тому асистенти вчителів забезпечують підготовку індивідуальних завдань, проводять, за вказівкою вчителя, адаптацію навчальних матеріалів, складають чіткі інструкції для виконання складних завдань, спонукають, де це можливо, до самостійного виконання простих

завдань, найменші успіхи учнів підкріплюють похвалою, координують дистанційне навчання з батьками дітей, стимулюють розвиток соціальної активності шляхом залучення до участі в художній творчості (вироби з природних матеріалів, декламування віршів, конкурси малюнків тощо) [12; 13; 17].

У 5 класі, де навчається двоє дітей з ООП, виконання домашніх завдань асистент вчителя проводить в групі. Саме така робота стимулює учнів до обговорення різних питань, доводити свою точку зору, спілкуватися між собою, пояснювати знайомий матеріал. Перед виконанням завдань діти виконують сенсорну зарядку, коли кожен розповідає, що зараз бачить, чує, відчуває на запах, смак чи дотик. Або по черзі називають предмети жовтого (чи іншого кольору), які навколо них. Такі вправи знижують напругу, стимулюють добрий настрій.

Учень 9 класу – дитина, яка у всьому прагне досконалості: кожна річ повинна мати своє місце, записи в зошиті є систематизовані й охайні. Ігор має велике бажання та вміння до креслення таблиць, графіків та геометричних фігур. Захоплюється створенням аплікацій з природного матеріалу. Асистент вчителя у роботі з цією дитиною практикує вправи на розвиток дрібної моторики пальців рук, вправи на розвиток зорових просторових уявлень, орієнтації у своєму тілі та на аркуші паперу, вправи на розвиток графічних навичок.

Співпраця з батьками дітей з ООП – ключ до успіху. Тому класні керівники, асистенти вчителів встановили довірливі стосунки з батьками. Кожного дня спілкуються з батьками, розповідають, що було добре за цілий день, які труднощі виникли, обговорюють завдання на наступний день. Батьки створили для дітей сталий розклад дня і стараються його дотримуватися. Це теж позитивно впливає на успішне навчання. У партнерстві з батьками асистенти вчителів ведуть портфоліо – це один із сучасних способів оцінювання здобувача освіти, що допомагає вчителю прослідкувати поступ учнів [18].

Ми переконані, що командна робота – учитель, асистент учителя, батьки – це і є головна запорука успіху дистанційного навчання для дітей з ООП.

Під час війни діти з ООП є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони відчують постійний страх і тривогу. Тому з початку 2023 р. з метою психологічної підтримки та допомоги як вчителям ліцею, так і дітям з ООП та їх батькам у рамках Угоди про співпрацю між Національно-технічним університетом «Харківський політехнічний інститут» (далі -НТУ «ХПІ» ) та КЗ «Крисинський ліцей» фахівцями Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів» науково-технічної бібліотеки НТУ «ХПІ» проводяться тренінги та консультації, як групові, так і індивідуальні [14].

Особливістю освітнього процесу дітей з ООП є корекційно-розвиткова робота, яка спрямована на виправлення вад звуковимови, розвиток зв'язного мовлення, формування граматично правильного мовлення, збагачення словникового запасу слів.

Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальних навчальних планах учнів передбачено 4-6 годин на тиждень, що встановлюється з урахуванням висновків ІРЦ відповідно до особливостей психо-фізичного розвитку учнів. До початку воєнних дій такі послуги надавали дітям асистенти вчителів, адже возити дітей до міста на заняття в ІРЦ, у батьків не було можливості. Однак, варто зазначити, щов цьому навчальному році через брак коштів діти з ООП не мають змоги отримувати корекційно-розвиткові послуги.

Потребує поновлення та матеріально-технічного забезпечення й інклюзивно-ресурсна кімната, яка була облаштована в навчальному закладі в 2017 році зусиллями адміністрації ліцею та асистентів вчителів [6; 15].

Педагогічні працівники ліцею розуміють важливість інклюзивного навчання, активно працюють над пошуком нових форм та методів роботи, підвищують свій професійний рівень, педагогічну майстерність, діляться досвідом роботи з колегами з інших навчальних закладів, як району, так і області. Так, у 2019–2020 роках на базі КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» та КУ «Богодухівський ІРЦ» було представлено досвід вчителів, які

працюють в інклюзивному класі на тему «Спілкування і взаємодія. Коло друзів», а в 2021 році – в обласному конкурсі «добрих практик» освітян Харківщини «Майстри педагогічної справи презентують» досвід роботи «Технології змін і трансформацій у сучасному закладі освіти: змішане та дистанційне навчання», де роботу було відзначено дипломом I ступеня [7; 8].

Впевнені, що девіз методики Марії Монтессорі «Допоможи мені це зробити самому» повинен бути актуальним і домінантним в організації навчальної діяльності дітей з ООП. Адже в роботі з дітьми з ООП провідною ідеєю є «Не зашкодь, не залиши без допомоги!» Учень в інклюзивному класі повинен почувати себе самостійним, корисним, потрібним в колективі своїх однолітків.

*Список використаних джерел:*

1. Данілавичючє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
3. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Шкрєбета Н. В. Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості*: матеріали міжвузівської (заочної) наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 28 лютого 2018 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2018. С. 224–227.
5. Виховання у дітей з ООП почуття патріотизму, любові до Батьківщини (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1iZX2w56ZkZsBL-SGEfW9DGrtbo2sdgQe/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
6. Вчителі ліцею діляться досвідом роботи. (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1jsjkRLswUsUpB2o8UB3V80fa-PH0rmm2/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
7. Вчителі ліцею діляться досвідом роботи (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/13tJgGCqN512FejR49IDPSL6CesGl3wqY/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
8. Вчителі ліцею діляться досвідом роботи (фото). URL: [https://drive.google.com/file/d/1k9S\\_kMuoBCZGmdebByuJg4VNN\\_gTFUhf/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1k9S_kMuoBCZGmdebByuJg4VNN_gTFUhf/view?usp=sharing) (дата звернення: 07.04.2023).
9. Досягнення учня 2 класу з ООП (фото). URL: [https://drive.google.com/file/d/1iR0Ljs14\\_zWtwlZzaGtSuk5ocNTemjQv/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1iR0Ljs14_zWtwlZzaGtSuk5ocNTemjQv/view?usp=sharing) (дата звернення: 07.04.2023).
10. Досягнення учня 2 класу з ООП (відео). URL: <https://drive.google.com/file/d/1iWmCyDIPxDb56foz30s-QVWiF6hGIGkx/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).



11. Залучення дітей з ООП до художньої творчості (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1iksaMqZ7zlqVW1D7jhZ7VqPgGEWQ9uqx/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
12. Залучення дітей з ООП до художньої творчості (фото). URL: [https://drive.google.com/file/d/1kDpc6St9OipySqL6nF61fjxtKvF\\_wovz/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1kDpc6St9OipySqL6nF61fjxtKvF_wovz/view?usp=sharing) (дата звернення: 07.04.2023).
13. Залучення дітей з ООП до художньої творчості (фото). URL: [https://drive.google.com/file/d/11vjj4p0cHnDY0-Jz-IFH\\_kSLc2T3yvRx/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/11vjj4p0cHnDY0-Jz-IFH_kSLc2T3yvRx/view?usp=sharing) (дата звернення: 07.04.2023).
14. Інклюзивно-ресурсна кімната (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1kpGH3xbEC7hdyzHYQ8jtNIPQPCJ6HvZm/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
15. Інклюзивно-ресурсна кімната (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1ktaAf1CKXvck1VKJGJRMkcK3wM-a1TW/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
16. НУШ: «Ранкове коло» (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1k-B1bEQsE1K9CSy1peKHbQnGyiekItW9/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
17. Портфоліо – один із способів оцінювання учня з ООП (фото). URL: [https://drive.google.com/file/d/1aJ7hkQC\\_NKnB51rqjNLcTp8R91maMuHr/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1aJ7hkQC_NKnB51rqjNLcTp8R91maMuHr/view?usp=sharing) (дата звернення: 07.04.2023).
18. Співпраця з ІРЦ «Без бар'єрів» НТБ «ХПІ» (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1ijcy372tQNXB8UR34NT6SUpzzR3N6PaT/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
19. Участь дітей з ООП у конкурсах та святах (відео). URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZrJVNY1PmfvYaRmJdaD6r9OIf-r3959K/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
20. Спочатку стосунки – потім навчання (відео). URL: <https://drive.google.com/file/d/1AAEtbQr9mitRnzZc4L7hE8Soj2UQ9Kgz/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
21. Форми та методи роботи з дітьми з ООП на уроках (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/11ER6LEK8cEo8lOuwSNFLZXMMXxc1EvRu/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).
22. Форми та методи роботи з дітьми з ООП на уроках (фото). URL: [https://drive.google.com/file/d/1110H5BUuIqj7CN2XUR5QJY5YP14QO\\_\\_Y/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1110H5BUuIqj7CN2XUR5QJY5YP14QO__Y/view?usp=share_link) (дата звернення: 07.04.2023).
23. Форми та методи роботи з дітьми з ООП на уроках (фото). URL: <https://drive.google.com/file/d/1NywNSFXS9odZiKzQVXW51ywb-3L3W6Nu/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.04.2023).

## УМОВИ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Юлія Сич**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,  
E-mail: [julietsych@gmail.com](mailto:julietsych@gmail.com)

Сьогодні все сильніше постає необхідність забезпечення повноцінного розвитку кожної дитини, у тому числі і тих, які мають спеціальні потреби. У зв'язку з цим, значної уваги вимагає проблема соціалізації молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП). Такі діти можуть мати різні види порушень, які ускладнюють процес соціалізації, наприклад, порушення аутистичного спектра, ДЦП, затримку розвитку мовлення та інші. Учні з ООП можуть також мати проблеми з комунікацією, взаємодією зі своїми однолітками, формуванням дружніх стосунків та інтеграцією у соціальне середовище. Тому, виховання дітей з ООП потребує індивідуального підходу до кожної дитини, залучення до цього процесу різноманітних спеціалістів, які зможуть надати підтримку у вирішенні проблем, які можуть виникнути.

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні проблеми соціалізації молодших школярів з ООП в інклюзивному середовищі та у визначенні основних умов успішної соціалізації таких дітей.

Зазначимо, що дитина у перші роки навчання не тільки здобуває знання, але й формує свою особистість та спілкується з оточуючими людьми. Соціалізація ж є процесом, в якому дитина набуває соціальних норм, цінностей та навичок, необхідних для функціонування у суспільстві. Сучасна педагогічна наука дає наступне визначення поняттю «соціалізація»: це процес перетворення людини у повноцінного громадянина суспільства, що відбувається під стихійним впливом соціального середовища і спеціально організованої, свідомо спрямованої виховної роботи [1, с. 115].

У психолого-педагогічній літературі розглянуто різні питання з проблеми соціалізації. Низка досліджень багатьох відомих науковців присвячена проблемі соціалізації дитини саме молодшого шкільного віку (Ю. Богінська, Л. Варяниця, С. Курінна, О. Малахова та інші). Особливості соціалізації дітей з ООП досліджували такі вчені, як: І. Бех, В. Бондар, Т. Євтухова, Т. Коломоєць, А. Колупаєва, О. Кононко, В. Ляшенко, Т. Поніманська, А. Шевчук та інші.

Проблема соціалізації молодших школярів з ООП є дуже складною і потребує індивідуального підходу. Основною метою соціалізації є навчання дитини правилам і культурним нормам, необхідним для успішного функціонування у суспільстві. Соціальний досвід і соціальні взаємодії є дуже важливими для розвитку дитини, особливо для тих, хто має ОПП.

Інклюзивна освіта може бути дуже корисною для дітей з ОПП, оскільки вона дозволяє їм брати участь у навчанні разом зі своїми ровесниками та отримувати індивідуальну підтримку від педагогів. Концепція розвитку інклюзивної освіти розглядає інклюзивне навчання як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [2].

Учені В. Алексєєва та І. Сошіна зазначають, що метою інклюзивного закладу є необхідність дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію та турботу один про одного як членів співтовариства [3, с. 17–18].

Головний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, щоб забезпечити доступність та рівні можливості навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, здібностей та потреб. Інклюзивна освіта базується на принципі, що кожна дитина має право на якісну освіту та повинна мати можливість розвиватися у повній мірі своїх здібностей.

У зв'язку з цим, інклюзивна освіта відрізняється від традиційної моделі освіти тим, що вона зосереджується на потребах кожного учня та забезпечує підтримку та ресурси для досягнення успіху всіма учнями, включаючи тих, у кого є особливі потреби. Це означає, що учні з ООП мають бути інтегровані у навчальний процес та мати можливість взаємодіяти зі своїми однолітками в нормальних умовах.

Зауважимо, що молодші школярі з ООП можуть потребувати різних видів підтримки залежно від своїх потреб та індивідуальних особливостей. До загальних видів супроводу, які можуть бути корисні для таких дітей можна віднести наступні: педагогічний, психологічний, медичний, соціальний, технічний та батьківський супровід.

Педагогічний супровід – це процес підтримки, який надається вчителями та іншими фахівцями у сфері освіти. Педагогічний супровід для дітей з ООП може включати індивідуальне навчання, забезпечення необхідних ресурсів та матеріалів, а також розробку індивідуальних планів навчання та оцінювання.

Психологічний супровід – це процес підтримки, який надається психологами або іншими фахівцями у сфері психології. Психологічний супровід може включати консультування, психотерапію, підтримку в розвитку соціальних навичок та зниження рівня стресу.

Медичний супровід – це процес підтримки, який надається медичними фахівцями. Медичний супровід для дітей з ООП може включати медичний догляд, фізіотерапію, лікування та інші види медичної підтримки.

Соціальний супровід – це процес підтримки, який надається соціальними працівниками. Соціальний супровід може включати підтримку в розвитку соціальних навичок, допомогу у взаємодії з громадою та властями, а також підтримку в участі у різноманітних соціальних програмах та активностях.

Технічний супровід – це процес підтримки, який надається фахівцями у сфері технологій та інформаційних систем. Це може бути програмне забезпечення з підтримкою читання або забезпечення доступності до навчальних матеріалів.

Батьківський супровід – забезпечення батьківської підтримки, співпраці з вчителем та іншими фахівцями з питань виховання дитини.

До основних принципів організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти можна віднести наступні: пріоритет інтересів і потреб дітей та учнів; безперервність супроводу; мультидисциплінарність [4, с. 31].

Важливо розуміти, що підтримка для дітей з ООП повинна бути індивідуалізованою, орієнтованою на їх конкретні потреби та здібності. Відповідна підтримка допоможе дитині з ООП збільшити свої можливості для досягнення успіху у навчанні та в інших сферах життя.

Основна ідея інклюзивної освіти чи інклюзивного навчання полягає у створенні сприятливих умов навчання для кожного учня [1, с. 115], І в цьому контексті важко переоцінити значення процесу соціалізації. Отже, визначимо основні умови успішної соціалізації дітей з ОПП:

1. Створення безпечного та доброзичливого середовища для дитини з ОПП. Важливо, щоб клас був затишним місцем для такої дитини, щоб вона змогла відчувати себе комфортно та безпечно.

2. Позитивне ставлення вчителів і однолітків до дитини з ОПП. Важливо, щоб вчителі та однолітки розуміли, що дитина має особливі освітні потреби і потребує додаткової уваги та підтримки.

3. Організація індивідуального підходу до дитини з ОПП. Вчителі повинні мати гнучкий підхід до навчання та дотримуватись індивідуальної програми для дитини з ОПП, з огляду на її особливі потреби та можливості.

4. Розвиток комунікативних навичок. Важливо, щоб дитина з ОПП мала можливість розвивати свої комунікативні навички в класі та поза ним. Це може бути досягнуто через організацію спільних діяльностей з іншими дітьми, групові проекти та інші форми роботи.

5. Розвиток самооцінки та самовизначення. Дитина з ОПП повинна розуміти свої сильні та слабкі сторони та мати можливість розвиватись в різних напрямках, зокрема у соціальній сфері.

6. Підтримка батьків та родини. Батьки та родина дитини з ООП можуть забезпечити необхідну підтримку та стимулювати розвиток дитини у соціальній сфері, наприклад, через участь у спільних заходах зі школою та іншими організаціями. Це можуть бути тематичні вечори, свята, виставки тощо, де батьки можуть бути активно включені у підготовку та проведення заходу.

Завдання кожного педагога, батьків та освітнього закладу взагалі – зменшити негативний вплив різноманітних факторів на особистість молодшого школяра та сприяти саме позитивному для дитини входженню в соціум. Необхідно розробляти та впроваджувати програми, спрямовані на соціалізацію молодших школярів з особливими освітніми потребами, включаючи інклюзивні класи, спеціально розроблені програми навчання та виховання, проведення тренінгів для вчителів та батьків, які працюють з такими дітьми. Це допоможе забезпечити повноцінну соціалізацію цієї категорії дітей та зменшити їх відчуття відчуженості від суспільства. Лише у результаті виконання зазначених умов, можливо буде досягти успішної соціалізації молодших школярів з ООП в інклюзивному середовищі.

*Список використаних джерел:*

1. Сич Ю. Школа – осередок розвитку ідеї інклюзивної освіти в українському соціумі. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії* : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 114–118. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/1maket.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. Київ, 2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 19.05.2023).
3. Мігалуш А.О. Інклюзивна освіта та супровід навчання і виховання – основа інтеграції в суспільство людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. Київ : Університет «Україна», 2009. № 6 (8). С. 17–18.
4. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків : Видавництво «Ранок», 2014. 176 с.

## ТРАВМАТЕРАПІЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

**Леся Сікорська**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної освіти,  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка,  
[lesya.sikorska@lnu.edu.ua](mailto:lesya.sikorska@lnu.edu.ua)

**Юлія Богоніс**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогічної освіти  
(спеціальність 016 Спеціальна освіта),  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка,  
E-mail: [ulabogonis@gmail.com](mailto:ulabogonis@gmail.com)

**Юлія Граб**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогічної освіти  
(спеціальність 016 Спеціальна освіта),  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка,  
E-mail: [juliahappy23@ukr.net](mailto:juliahappy23@ukr.net)

**Оксана Славич**

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогічної освіти  
(спеціальність 016 Спеціальна освіта),  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка,  
E-mail: [okslavych@gmail.com](mailto:okslavych@gmail.com)

У сучасному світі, мабуть дуже мало людей, які б не переживали у своєму житті психотравмуючої ситуації. У кожного вона інша, інші відчуття, переживання і наслідки, про те у всіх одна суть, це перенесений надто сильний стрес, це реакція організму і всієї особистості на щось (подію), яка не вписується у звичний життєвий досвід. В результаті участі в таких подіях можемо мати болісні переживання, погане самопочуття, апатію, відсторонення, заціпеніння і багато-багато інших фізичних, психологічних і душевних проявів,

які ми відчули на собі. Психотравмуюча ситуація руйнує звичний спосіб життя людини та її світогляд. А критичні моменти, які трапляються в житті людини, призводять до напружених та глибоких переживань. Травматичні події можна класифікувати за декількома категоріями [5, с. 198]: по-перше, людина може переживати вплив природнього катаклізму, наприклад землетрусу; по-друге, порушення може бути викликаний трагічними нещасними випадками, наприклад авіа- і автокатастрофи; по-третє, стресором може стати яка-небудь надзвичайна ситуація: війна, ув'язнення, тортури, розстріл, зґвалтування, ті інше.

Психотравма знищує уявлення дитини про життя та його цінності, руйнує мрії та ідеали, різко змінюється картинка світу, зникає довіра до нього до дорослих, викривляються відносини з навколишніми, особа перестає вірити у радісне майбутнє [4; 5; 6].

Психологічна травма – це емоційна дія, яка викликала психічний розлад; нервові потрясіння; шкода, нанесена психічному здоров'ю людини в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або гостроемоційних, стресових впливів інших людей на її психіку. Вона визначається через тріаду явищ: певну емоційну дію, переживання, які вона викликала, та результат, або наслідок.

Ось такі фактори розвитку психотравми можна виділити [2]:

- 1) характер (вид) психотравмуючої ситуації;
- 2) швидкість і сила впливу психогенного фактора;
- 3) значеннєвий зміст психотравми для особистості;
- 4) психологічні особливості особистості.

Якщо говорити про аутизм – то це серйозне порушення нервової системи, яке характеризується порушеннями спілкування та соціальних функцій: проблемами з промовою, розумінням і виконанням інструкцій, небажанням спілкуватися з оточуючими, відстороненістю і прагненням до самотності. Також, потрібно зазначити, що не існує двох однакових дітей з розладами аутичного спектру, кожен має якісь свої індивідуальні особливості, порушення,



розвиток. Діти є замкнуті у собі, їм важко виразити свої емоції для навколишнього світу, саме тому важливо контролювати психологічний стан, старатись оберігати від травмуючих подій, стресів.

Дитина з розладами аутичного спектру може показати свою реакцію на стрес за допомогою різних емоцій, поведінкою, рухами, жестами. Це може бути істерика, стереотипія (надмірна або нетипова для дитини), порушення сну чи різка відмова від улюбленої справи. У багатьох, мова тіла і вираження обличчя є нестандартними, і з боку може бути непомітно, які емоції переживає зараз дитина. Труднощі з усною комунікацією можуть ще більше ускладнити для дитини вираження емоцій. Важливо розуміти, що високий рівень стресу може бути тривалий час непомітний у дитини в спектрі аутизму [6].

Переживання психотравмуючої ситуації може бути особливо складними для дітей з розладами аутистичного спектра, оскільки вони мають труднощі у розумінні та вираженні своїх емоцій. Навіть у здорових дітей «психотравматичні переживання перших семи років ускладнюють протікання стресових реакцій протягом подальшого життя [5, с. 166]. Діти з РАС можуть не відчувати ті самі емоції, що й інші діти, або не відчують їх так само яскраво. Це може запобігти виявленню того, як сильно дитина з РАС переживає психотравмуючу ситуацію. Причиною погіршення психічного здоров'я у дітей можуть бути такі травматичні події, як аварії, насильство, терористичні акти, природні катастрофи, смерть близьких людей або ж військові дії, які у нас відбуваються і з якими стикнулася більшість українців. Під час війни ми всі переживаємо стрес, тривогу та занепокоєння. Ми не до кінця розуміємо, наскільки діти сприймають інформацію, яку вони чують вдома і не тільки, і як вони її інтерпретують. Вони все чують, але не завжди розуміють. Вони слухають радіо, дивляться новини, чують розмови та бачать реакцію (міміку і тон голосів) оточуючих. Інколи вони відчують занепокоєння та стрес батьків та оточуючих людей. Вони розуміють, що відбувається зміна їхнього реального життя, але не завжди можуть зрозуміти, чому?

Діти з розладами аутистичного спектру є особливо чутливими, тому відчуття небезпеки, відсутність соціалізації, найменші зміни в організації їхнього життя, звичних звуків та приміщень негативно впливають на них, що можуть викликати у дітей такі поведінкові реакції на незвичайні або несподівані події, як крик, хованки або агресія, у таких ситуаціях, важливо, надавати їм відчуття безпеки, стабільну підтримку та забезпечувати регулярність їх розкладу та рутини. Слід зазначити, що діти з РАС можуть мати проблеми і з комунікацією та виявленням своїх потреб. Вони не можуть описати те, що відбувається з ними, і не здатні ділитися своїми почуттями з іншими. Це може спричинити непорозуміння, що завадить дорослим допомогти дітям, зрозуміти їхні переживання та підтримати їх [6].

Травматерапія та психологічний супровід має на меті зменшити стрес, допомогти з поточними потребами і сприяти адаптивному функціонуванню, а не отримувати подробиці травматичного досвіду чи втрати. Але варто пам'ятати, що не всі діти матимуть наслідки після травмуючі події. А ті, для кого події є психотравмуючими - не можуть повністю усвідомити зміст того, що відбувається, вони просто запам'ятовують саму ситуацію, свої переживання в цю мить. Та й сама інтенсивність переживань може бути занадто сильною для дитини і вона стає вразливою і свої пережиті почуття висловлює через поведінку [3].

Наслідки психотравми проявляються на фізіологічному, когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях.

Попри те, що психотравмуючі події – це болючий досвід, який непросто інтегрувати дитячій психіці, – за належної підтримки багато дітей можуть впоратись із цим досвідом і відновити повноцінне функціонування.

Для того, щоб допомогти дитині з РАС пережити психотравмуючу ситуацію, можна використовувати наступні підходи:

1. Надати дитині почуття безпеки. Взагалі, психотравмуюча подія є потрясінням для відчуття дитиною безпеки у цьому світі. Тому перший крок – це зробити усе, щоби дитина знову була в безпеці, де все зроблено для того,

щоби запобігти повторному скривдженню чи психотравмі, де забезпечена турбота про потреби дитини і де дитина є поруч із тими людьми, яким довіряє, які потурбуються про неї.

2. Моральна підтримка. Коли дитина стикається із травмою, цей досвід перевищує її ресурсні можливості, тому так важливо, щоб дитина отримала відчуття, що вона не є сама, і що спільно є батьками та фахівцями має достатньо сил та ресурсів, щоб впоратись із цим болючим досвідом. Відчуття підтримки є ключовим для почуття безпеки.

3. Спокій та емоційна рівновага. Зберігайте спокій і контролюйте свої емоції, оскільки дитина може відчувати вашу тривогу та боязнь і почати панікувати ще більше.

4. Звичний режим дня. Наскільки це можливо, варто повернутися до звичного життя, якщо певні важкі події їх змінили. Приділіть увагу фізичній активності та навантаженню, згідно з можливостями дитини – робіть дихальні вправи разом. Перед тим, як переходити до нового уроку чи заняття, приділіть увагу тілу. Для цього підійдуть: дихальні вправи (5 глибоких вдихів / видихів або дихання «по квадрату»: Вдих 1-2-3-4; Пауза 1-2-3-4; Види 1-2-3-4; Пауза 1-2-3-4).

5. Право на висловлювання своїх емоцій. Використовуйте просту мову та дайте дитині можливість висловитися. Ставте запитання, щоб допомогти дитині зрозуміти, що сталося, як вона себе зараз відчуває тощо.

6. Використовуйте різноманітні методи візуалізації, такі як ігри або картинки, щоб допомогти дитині зрозуміти ситуацію та її наслідки.

7. Застосування арт-терапії. Арт-терапія як метод зцілення за допомогою мистецтва. Завдання даної техніки в роботі з травмою – пробудити ресурсні переживання з минулого досвіду, і створити нові через творчість як здатність будувати, а не руйнувати.

У літературі також застерігають що існує деяка небезпека, якщо занадто приділяти увагу людині, що переживає травму, тоді це заважатиме процесу

«нормального» переживання, що може призвести до фіксації на травмі, а в подальшому до посттравматичного розладу [4].

Отже, психологічна допомога дітям з РАС, які переживають психотравмуючу ситуацією є актуальною проблемою сьогодення. У такий час дітям важливо надати відчуття безпеки та відчуття, що все під контролем. Для того, щоб дитина легше пережила травмуючу подію, варто постійно говорити з нею, заспокоювати, пам'ятати про неї, гратись з нею, підтримувати та обговорювати це. Також хотілося б зазначити те, що будь-яка травма або криза, це виклик, який дає можливість рости та змінюватися, переосмислювати негаразди на індивідуальному рівні спільноти, які виявляють здатність до адаптації та стійкості, дають можливість розвиватись, незважаючи на величезні труднощі.

*Список використаних джерел:*

1. Вернигор П. Що таке психотравма та чому важливо лікувати її вже зараз. 2022. URL: <https://zaborona.com/shho-take-psyhotravma-ta-chomu-vazhlyvo-likuvaty-yiyi-vzhe-zaraz/> (дата звернення: 19.05.2023).
2. Музиченко І. В. Ткачук І. І. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби : метод. рекомендації. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 88 с.
3. Надання психологічної допомоги, дітям, зокрема, з дітьми з ООП, які зазнали психотравматичних подій (блог С. Ярмолицької). URL: [http://yarmolytska.blogspot.com/p/blog-page\\_26.html](http://yarmolytska.blogspot.com/p/blog-page_26.html) (дата звернення: 19.05.2023).
4. Наугольник Л. Б. Особливості переживання кризи горя. *Проблеми особистості в освітньому просторі держави* : матеріали круглого столу (м. Львів, 15 квітня 2014 р.). Львів : ЛьвДУВС, 2015. С. 158–162.
5. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2015. 324 с.
6. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
7. Психотравмуюча ситуація та психотравма. *Психологічна допомога. База пошуку психологів* : веб-сайт. 2021. URL: <https://www.psyhelp.com.ua/2021/09/07/psyhotravmuyucha-sytuacziya-ta-psyhotravma/> (дата звернення: 19.05.2023).
8. Що таке аутизм і як його розпізнати? *Медичний онлайн-хаб* : веб-сайт. 2021. URL: <https://doc.ua/ua/bolezni/autizm> (дата звернення: 19.05.2023).
9. Diest V. C., Leoni M., Fisher N., & Spain D. Using EMDR With Autistic Clients: How Do Therapists Adapt? *Journal of EMDR Practice and Research*. 2022. No. 16 (3). P. 123–134.
10. Lobregt-van Buuren, E., Sizoo B., Mevissen L., & de Jongh, A. Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy as a feasible and potential effective treatment for adults with

- autism spectrum disorder (ASD) and a history of adverse events. *Journal of autism and developmental disorders*. 2019. No. 49. P. 151–164.
11. Encinas M., Osorio A., Jarero I., & Givaudan M. Randomized Controlled Clinical Trial on the Provision of the EMDR-PRECI to Family Caregivers of Patients with Autism Spectrum Disorder. *Psychology and Behavioral Science International Journal*. 2019. No. 11(1). P. 1–8.
  12. Fisher N., van Diest C., Leoni M., & Spain D. Using EMDR with autistic individuals: A Delphi survey with EMDR therapists. *Autism*. 2023. No. 27 (1). P. 43–53.

## **ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Олена Старинська**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної психології та логопедії,  
Бердянський державний педагогічний університет,  
E-mail: [el.starinskaya@gmail.com](mailto:el.starinskaya@gmail.com)

Модернізація освітньої сфери в багатьох державах світу стосується ратифікації Міжнародних документів про забезпечення прав кожної особи за світовими стандартами освіти. Інклюзивна освіта є необхідною для забезпечення якісного доступу осіб із особливими потребами до здобування освіти, зокрема вищої. Адже кожна особа має право на здобуття освіти, згідно Декларації про права людини і декларацій Організації Об'єднаних Націй. Інклюзивна освіта реалізується в умовах «мейнстрім» («основного потоку»), передбачаючи успішну адаптацію здобувачів освіти з особливими потребами.

У Законі України «Про освіту» задекларовано важливість створення необхідних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами, зважаючи на їхні індивідуальні можливості. Важливість вирішення нагальних державних завдань підвищує значущість досліджень щодо здатностей особистості успішно адаптуватися, які інтегровано в її соціальному інтелекті. З огляду на зазначене, проблема розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами вирізняється актуальністю для сучасної психологічної науки і педагогічної практики.

*Мета статті:* висвітлити основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Соціальний інтелект виступає провідним чинником соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. За нашою позицією, соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості щодо таких процесів: пізнання різних явищ

у соціумі, сприймання групових стимулів ззовні, одержання нового досвіду і знань про взаємодії між людьми в соціумі; розуміння соціальних взаємодій; визначення і розуміння емоцій інших людей; розпізнавання проявів вербальної й невербальної поведінкової експресії інших людей; емпатії у ставленні до інших людей; передбачення дій і поведінки, як своєї, так і інших людей; управління діями і поведінкою, як власною, так і інших людей у спільних соціальних взаємодіях; адаптації в нових ситуаціях соціальних взаємодій із іншими людьми; досягнення успіху в соціальних взаємодіях із іншими людьми [3].

Вважаємо, що в інклюзивному освітньому середовищі закладу вищої освіти розвитку соціального інтелекту здобувачів із особливими освітніми потребами передусім сприятимуть принципи цього середовища. А саме – принципи недискримінації й толерантності, важливості ефективного залучення і включення до освітнього процесу кожного учасника освітнього процесу, зважаючи на його багатоманітність. Відтак, у спеціально створених умовах кожен здобувач вищої освіти із особливими потребами має відчувати власну участь в освітніх, культурних і соціальних процесах. Для цього здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами необхідно надавати додаткову постійну / тимчасову підтримку в інклюзивному освітньому середовищі.

Важливо підкреслити, що надання системи таких послуг здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами для реалізації їхнього права на освіту гарантує Українська держава. Інклюзивне освітнє середовище – це система умов і засобів для забезпечення спільного розвитку, виховання і навчання здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, згідно їхніх можливостей. Провідною метою впровадження інклюзивної освіти є підтримка здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, подолання всіх бар'єрів і налагодження їхніх дружніх стосунків із іншими учасниками освітнього процесу [2].

З переліченими вище принципами інклюзивної освіти корелюють і принципи особистісно орієнтованого підходу [1], дотримання якого спрямовано

на цілеспрямований розвиток кожного здобувача вищої освіти з особливими освітніми потребами як особистості, що відбувається в спільних взаємодіях із іншими учасниками освітнього процесу. Принципи особистісно орієнтованого підходу – гуманність, суб'єктність, ціннісне ставлення до кожного здобувача освіти, емпатійність, діалогічність, навчальна успішність, адаптивність.

Отже, дотримання в закладах вищої освіти основних принципів інклюзивної освіти та особистісно орієнтованого підходу сприятиме розвитку соціального інтелекту здобувачів із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Адже відзначені принципи спрямовані на розвиток у здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами таких здатностей (виявляти емпатію, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати успіху в навчанні як спільній взаємодії з одногрупниками і викладачами, прогнозувати свої дії та дії інших учасників освітнього процесу, адаптуватися до нових соціальних взаємодій у дистанційному навчанні), що інтегровані в їхньому соціальному інтелекті. Перспективним для подальших наукових пошуків вважаємо питання про інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

*Список використаних джерел:*

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2- х кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 280 с.
2. Інклюзивне навчання. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 03.03.2023)
3. Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. Вип. 3 (56). С. 40–44. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>.



## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБЛЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП**

**Ірина Столяр**

асистент вчителя,

Слов'янський опорний заклад загальної середньої освіти,

вчитель-дефектолог, логопед,

авторка дидактичних матеріалів на

Національній освітній платформі «Всеосвіта»,

E-mail: [irastolyar1997@gmail.com](mailto:irastolyar1997@gmail.com)

Інклюзивна освіта в Україні розвивається швидко та потребує постійного осучаснення та модернізації методів, прийомів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Через проблеми освоєння дітьми з ООП типових освітніх програм, виникає потреба у розробці інноваційних матеріалів. Творчий підхід та реалізація ідеї у вигляді дидактичної розробки допоможе педагогам створювати матеріали наближені до потреб дитини та її можливостей.

В сучасних умовах війни та дистанційного навчання діти з ООП потребують більшої уваги від вчителя та асистента, що підкреслює важливість використання додаткових «роздаткових» матеріалів у інтерактивній формі. Інтерактивна модель навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, мета якої – створити сприятливі й комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність [1, с. 10].

Друковані зошити, онлайн-презентації та інші дидактичні матеріали зазвичай розроблені для всього класу, але не підійдуть для дітей, які мають особливі освітні потреби. Більшість матеріалів завантажених з інтернет-ресурсів можуть бути недоречними у використанні, бо рівень дидактики може бути занадто важкий для освоєння дитиною. Найголовніша задача, яка стоїть перед педагогами – доречне та дозоване використання онлайн-наочностей, ресурсів та презентацій під час уроків або корекційних занять. Педагог, який створює матеріал має орієнтуватися на 5 рівнів підтримки дітей з ООП, які закріплені Законом України про інклюзивну освіту [3].

Вирішити дану проблему можна, якщо педагог вмотивований розвиватися та пізнавати нове. Молоді спеціалісти дійшли до того, що почали створювати за допомогою інтернет-ресурсів власний авторський дидактичний матеріал через нестачу різнорівневих завдань у вільному доступі. У дидактичних іграх, створених педагогікою, ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується до навчальних цілей. Дидактичні ігри є різновидом ігор за правилами, де одночасно поєднуються дві сфери людської діяльності – навчання та гра [2, с. 100].

Інтерактивні дидактичні матеріали умовно можна поділити на електронні посібники (які також можливо надрукувати для оффлайн роботи) та презентаційний матеріал. Електронні посібники зазвичай використовують для демонстрації зображень, текстів та завдань. Сучасні технології дозволяють працювати з такими посібниками у режимі реального часу на онлайн-уроках за допомогою електронного пера. Можливості інтернет-ресурсів безмежні – пером ми можемо обводити, з'єднувати, дописувати, рахувати, тобто замінити ручку на електронний варіант роботи. Створення окремих завдань, для опрацювання їх учнями на уроці, займає приблизно 40–60 хвилин. Для того, щоб створити дидактичну розробку для занять з дитиною, яка має особливі освітні потреби, необхідно відштовхуватись від типової програми класу та рівня підтримки дитини. Наприклад, якщо дитина має проблеми із зором, то можливо перетворити звичайні завдання із зошита у комфортні варіації завдань для цієї дитини, тобто збільшити розмір шрифту, малюнків, схем, прописів і т. д. Для дітей з аутистичними розладами можуть підійти піктограми у чорно-білому кольорі, тому що контрастні зображення легше розпізнати. Також для дітей з РАС можна створити індивідуальний візуальний розклад, який стане елементом для роботи у класі та орієнтації у часі та просторі.

Презентації є основним ресурсом для проведення онлайн-уроків та демонстрації навчального матеріалу. В сучасних реаліях це є невід'ємною частиною для проведення якісного, об'ємного та інформаційно-насиченого уроку. Також презентаційний матеріал допомагає у фронтальній та груповій

роботі на заняттях. За допомогою візуальних анімації, можна створити ефект «несподіванки», заховати предмети на слайді, зробити так, щоб відповіді з'являлись після того як їх озвучать учні. Для корекційних педагогів також важливо мати багато матеріалів для роботи з дітьми з ООП. Презентацію логопед або дефектолог може використовувати для опрацювання корекційних програм та цілей, які прописані у індивідуальній програмі розвитку дитини.

Створення нового дидактичного матеріалу є невід'ємною частиною модернізації та удосконалення освіти в Україні, тому важливо, щоб кожен педагог розвивався та навчався новому. Для досягнення високих результатів в навчальній діяльності дитини з ООП, необхідно щоб педагоги не зупинялись на одному напрямку, а розвивали свої творчі педагогічні здібності різнобічно. Через те, що ігрова діяльність є провідною у молодших школярів – це зумовлює необхідність пізнання роботи з мультимедійною та інтерактивною наочністю для більш продуктивного процесу пізнання.

*Список використаних джерел:*

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / упоряд. І. І. Дівакова. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 180 с.
2. Засоби і прийоми, які сприяють розвитку й комунікації педагогів та дітей з особливими освітніми потребами: матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (м. Одеса, 30 січня – 12 березня 2023 р.). Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. 112 с.
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.05.2023).

## УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

**Катерина Суятинова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
E-mail: [suyatynova@kdpu.edu.ua](mailto:suyatynova@kdpu.edu.ua)

На сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальним питанням залишається рівний доступ дітей до якісної освіти, зокрема, дошкільної та освіти без дискримінації за будь-якими ознаками. Інклюзивна освіта передбачає створення необхідних умов, вирішення важливих завдань, дотримання основних принципів задля забезпечення дитині права на освіту.

У той же час перед керівником закладу дошкільної освіти постають виклики сьогодення, які вимагають нових або додаткових знань і умінь, інновацій в освітньому процесі, ефективності в їх реалізації.

Успішність інклюзивного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами або з інвалідністю залежить від керівника, його здатністю/готовністю управляти закладом освіти. Набуття компетентностей для організації роботи ЗДО, для роботи в сучасних умовах воєнного стану є важливим завданням підготовки кваліфікованих керівників закладів освіти.

Проблема управління закладом освіти з інклюзивним навчанням та створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти була предметом наукових розвідок О. Бойчук, Л. Даниленко, Т. Зубаревої, О. Казачінер, О. Кравчук, Н. Лалак, А. Саблевої, О. Сакалюк, Н. Черненко, О.Шамрай та ін.

Дослідники Я. Федан, М Мищишин доводять, що «забезпечення якісного функціонування інклюзивної освіти та інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство потребує співпраці суб'єктів та об'єктів інклюзивного освітнього простору, яка передбачає взаємне вдосконалення, взаємозбагачення цих сторін, поглиблення розвитку бажаних якостей, досягнення очікуваної адаптації та

соціалізації осіб з особливими потребами та покращення суспільно корисних справ і умов життєдіяльності» [1, с. 129].

Дослідник І. Силадій, аналізуючи поняття «управління» з позиції загальної системи управління та системи управління освітою, приходять до висновку, що основна відмінність між ними в тому, «що остання полягає у встановленні та використанні всіма суб'єктами освіти пріоритетів якості: якості розумів, якості процесу та якості результатів цього процесу» [2]. Тобто всі учасники освітнього процесу (педагоги, батьки, діти) є його повноцінними, повноправними суб'єктами, діяльність яких спрямована на реалізацію базових принципів реалізації стандарту дошкільної освіти, цінностей дошкільної освіти, становленню компетентностей у дошкільників в різних видах діяльності.

*Мета публікації* – дослідити особливості управління закладом дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.

Ряд нормативних документів регулюють діяльність закладів дошкільної освіти, а саме: Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Наказ МОЗ «Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів» (2016), Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти» від 10.04.2019 р. № 530, Постанова КМУ «Про внесення змін до порядків, затверджених постановами КМУ від 10.04.2019р. № 530 і від 15.09.2019 р. № 957» від 26.04.2022 р. № 483, Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020), Лист МОН «Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти» № 1/9-348 від 25.06.2020 р., Базовий компонент дошкільної освіти (2021), Положення про заклад дошкільної освіти (2021), Лист МОН «Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами» № 1/6435-22 від 15.06.2022 р., Лист МОН «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022 / 2023 навчальному році» № 1/8504-22 від 27.07.2022 р., Лист МОН «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022–2023 навчальному році» № 1/10258-22 від 06.09.2022 р. та ін.

У професійному стандарті «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти зазначено, що «основною метою професійної діяльності є управління закладом дошкільної освіти та організація освітнього процесу» [3]. Однією із трудових функцій керівника закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) є функція управління ЗДО. Професійними компетентностями даної функції є «*Б 1. Операційне управління закладом дошкільної освіти, а саме:* Б 1.1. Здатність ефективно здійснювати фінансово-господарську діяльність закладу дошкільної освіти; Б 1.2 Здатність до організації та контролю харчування у закладі дошкільної освіти; Б 1.3 Здатність до організації та контролю медичного обслуговування у закладі дошкільної освіти; Б 1.4 Здатність до управління персоналом та командної взаємодії. *Б 2. Організаційно-методична:* Б 2.1 Здатність забезпечувати організацію освітнього процесу у закладі дошкільної освіти з урахуванням запитів його учасників; Б 2.2 Здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу; Б 2.3 Здатність до методичної підтримки та супроводу педагогічного персоналу закладу дошкільної освіти. *Б. 3. Комунікативна:* Б 3.1 Здатність до ефективної комунікації з учасниками освітнього процесу та органами влади, іншими організаціями, представниками громади» [3]. Ще однією трудовою функцією є стратегічний розвиток ЗДО, однією із професійних компетентностей якої є *нормативно-правова Г 3:* «Г 3.1 Здатність керуватися в управлінській діяльності законодавством України та ін.» [3].

Керівник закладу дошкільної освіти:

- це особа, яка є громадянином України, вільно володіє державною мовою, має вищу освіту (для керівників державних і комунальних закладів дошкільної освіти – вищу педагогічну освіту), стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менше трьох років (крім керівників приватних, корпоративних закладів освіти), організаторські здібності, стан фізичного і психічного здоров'я, що не перешкоджає виконанню професійних обов'язків;
- організовує діяльність ЗДО;

- забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм;
- забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- забезпечує створення у ЗДО безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та боулінгу (цькування) та ін. [4];
- незалежно від підпорядкування та форм власності за погодженням із засновником (власником) за запитом батьків дитини або особи, яка їх замінює, створює інклюзивну групу (групи), яка дасть можливість рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами або з інвалідністю;
- проводить просвітницьку роботу з батьками дітей, що вже відвідують заклад, про особливості інклюзивного навчання, мету та засоби, переваги інклюзії для всіх;
- створює та затверджує наказом команду психолого-педагогічного супроводу дитини, спільно з усіма учасниками освітнього процесу розробляють індивідуальну програму розвитку та індивідуальний план. Про це йдеться у Листі МОН «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 12.10.15 р. № 1/9-487 [5].

У Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» передбачено «обов'язкове підвищення кваліфікації педагогічних працівників не рідше одного разу на п'ять років. Керівник ЗДО, який вперше призначений на відповідну посаду, проходить підвищення кваліфікації відповідно до займаної посади протягом двох перших років» [3].

В електронному пораднику для директора ЗДО зазначено, що «управлінська компетентність – це наявність професійних знань та практичного досвіду в сфері управління закладом, організації колективної освітньої, методичної, наукової та суспільної діяльності. За цим визначенням стоїть готовність і здатність керівника закладу освіти діяти у насиченому стресом середовищі, талант організатора і психолога, зрештою, харизма лідера [6].

Дослідники Н. Бондаренко, Т. Грибоедова стверджують, що «головним мотивом діяльності сучасного керівника ЗДО має бути розвиток дитини, особистісне зростання кожного педагога та переорієнтація управлінця з позиції контролера на партнерство і взаємодію, підтримку ініціативи і творчості» [7].

Отже, проблема управління закладом дошкільної освіти з інклюзивним навчанням є не достатньо вивченою та потребує подальших досліджень. Перспективами подальшого дослідження є вивчення освітніх компонентів підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, підвищення професійної компетентності та кваліфікації керівників, розробка та введення в освітній процес ОК, які б сприяли психолого-педагогічній підготовці магістрів.

*Список використаних джерел:*

1. Федан Я. І., Мицишин М. М. Удосконалення організаційно-правового механізму державного управління освітою осіб з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 126–130.
2. Силадій І. М. Професійна підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 26 с.
3. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: Наказ Мінекономіки України від 28.09.2021 р. № 620-21. URL : [http://ru.osvita.ua/doc/files/news/848/84886/NAKAZ\\_620.pdf](http://ru.osvita.ua/doc/files/news/848/84886/NAKAZ_620.pdf) (дата звернення: 18.04.2023).
4. Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.2021 р. № 86. URL : <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/2740/> (дата звернення: 18.04.2023).
5. Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-487 від 12.10.15 р. URL : <http://ru.osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/> (дата звернення: 18.04.2023).
6. Як створити внутрішню систему забезпечення якості: поради для директора закладу дошкільної освіти. *Практика управління дошкільним закладом*. URL: <https://ezavdnz.expertus.com.ua/917492> (дата звернення 18.04.2023).
7. Бондаренко Н. Б. Проблема підвищення ефективності управління закладом дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 1 (2). С. 9–16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2021\\_1\(2\)\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2021_1(2)_3) (дата звернення 18.04.2023).



## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНИХ ІНСТИТУЦІЙ У СИСТЕМІ ЗВО

**Мар'ян Тріпак**

кандидат економічних наук,  
Заслужений працівник освіти України, ректор,  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,  
E-mail: [tmm.75@ukr.net](mailto:tmm.75@ukr.net)

**Марина Волощук**

викладач кафедри соціальної роботи,  
психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської,  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,  
E-mail: [marinabormv@gmail.com](mailto:marinabormv@gmail.com)

У системі дослідження інклюзивної освіти і навчання спостерігається розвиток освітньо-наукових, культурно-освітніх та соціально-економічних парадигм в контексті міжнародних прав, свобод та цінностей ЄС. Серед важливих, пріоритетних та світоглядних парадигм поширення вказаних цінностей є розвиток інклюзивної освіти, в яких основою є соціальні потреби, людиноцентристська модель, цінність людського капіталу, що закладено в документах та програмах ЄС.

Інклюзивна освіта займає чільне місце у розвитку усіх сфер суспільства, завдяки якій зменшується тиск на ринку праці, забезпечуючи сталість соціально-економічних взаємовідносин, гнучкості та соціальної відповідальності і згуртованості у суспільстві на рівні інституцій та взаємодії усіх членів соціуму.

Варто зазначити, що економічне зростання за відсутності розв'язання важливих соціальних проблем не дозволяє створити гідні умови для життєдіяльності та особистісного розвитку всіх членів суспільства, зокрема, дітей та осіб з інвалідністю.

З того часу як Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, соціальна модель суспільства набуває найбільшого визнання і поширення, а

порушення здоров'я розглядається лише як соціальна проблема (для порівняння – до ратифікації Україною Конвенції ООН, порушення здоров'я розглядалось як характеристика особистості).

Під час трансформаційних процесів сучасного українського соціуму до ринкових економічних парадигм та відносин соціалізація у контексті об'єкту та предмету дослідження економічної психології визначається у надзвичайно актуальну проблему, яка стосується проблематики дослідження економічної соціалізації. Соціалізація – це одна з сучасних проблем дослідження соціальної психології. Важливою умовою інклюзивної соціалізації є процес адаптації дитини та особи з особливими освітніми потребами до повноцінного життя у суспільстві, створення, осмислення та освоєння системи і мережі соціальних взаємовідносин. Варто зазначити, що в процесі соціалізації дитини та особи формується система важливих цінностей, професійних особистісних орієнтацій, soft та hard skills, поведінки членів соціуму та ефективної взаємодії у ньому.

Особливості соціалізації студентів ЗВО передбачають участь молодшої людини у засвоєнні системи людських взаємовідносин у соціумі, соціальних норм, етичних правил, ролей тощо.

На думку дослідників, процес соціалізації вивчається у контексті впровадження двох підходів: суб'єкт-об'єктного та суб'єкт-суб'єктного підходів.

На думку дослідників, які вивчають суб'єкт-об'єктний підхід (Алан Р. Маршал, Е. Дюркгейм, Г. Террі Пейдж, Т. Парсонс, Дж. Б. Томас), соціалізацією є процес засвоєння дій, а також очікуваної поведінки у взаємовідносинах сім'ї й суспільства, а пріоритетними є цілі пристосування до соціального середовища.

У вивченні дослідників суб'єкт-суб'єктного підходу (Ф. Знанецький, І. Кон, Ч. Кулі, Дж. Коулмен, І. Таллмен, Дж. Мід, У. Томас та ін.) акцентується увага на ініціативній, свідомій та креативній ролі людини в процесі соціалізації та під час функціонування взаємовідносин особи з навколишнім середовищем.

Наукові дослідження українських науковців Ю. Богінської, О. Дікової-

Фаворської, Т. Пічугіної, О. Глузман, А. Шевцова та ін. присвячують свої роботи особливостям впровадження та розвитку інтегрованого й інклюзивного навчання. До пріоритетних напрямків досліджень інклюзивного навчання в закладах вищої освіти відносимо наступні питання: забезпечення рівного доступу молоді з особливими освітніми потребами до освітнього простору закладів вищої освіти та рекомендації щодо формування позитивної громадської думки щодо доцільності сумісного навчання студентів без порушення здоров'я зі студентами з особливими освітніми потребами, розробка навчально-методичних матеріалів, впровадження до освітнього процесу методик, педагогічних технологій тощо [1], професійна орієнтація з визначенням індивідуальних здібностей та оволодіння професією, прагнення до навчання [2; 3].

Для успішного економічного зростання та розвитку соціальної згуртованості у суспільстві має посилюватись інклюзивний розвиток соціуму. Саме інклюзивне зростання, на нашу думку, передбачає не лише збільшення ВВП, зниження рівня бідності, підвищення добробуту соціуму, а й зменшення нерівності у суспільстві. Окрім того, у дискурсі розвитку інклюзивного соціуму в період інформаційних трансформацій, кожна особистість має можливість бути долученим до усіх сфер життєдіяльності суспільства.

У цьому контексті варто зазначити, що Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (до 2021 року функціонував у статусі коледжу, а саме – Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу) – заклад вищої освіти, який у повній мірі реалізує переваги інклюзивного навчання: випускники Інституту соціалізовані та адаптовані до професії, в Інституті створюються умови для соціальної інтеграції молодих людей з інвалідністю, а також молоді, яка не має інвалідності, студенти є ініціативними учасниками різних видів освітньої, та культурно-освітньої, навчальної і науково-дослідної діяльності, сприймаються соціумом як повноцінні члени суспільства, а батьки дітей та осіб з інвалідністю, які навчаються в Інституті, не сприймають своїх дітей, як хворих, фізично

обмежених, чи неповноцінних з частковим правом для життєдіяльності й мобільності у соціумі. Також під час навчання в Інституті для студентів пропонується індивідуальна програма для збереження та покращення фізичного і психологічного здоров'я, шляхом надання комплексу реабілітаційних заходів, соціально–психологічного супроводу та ін.

Питання інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти зараз є актуальним, адже інклюзія це важлива освітня технологія, що передбачає навчання та виховання дітей та осіб з особливими освітніми потребами, створюючи умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу.

Для повноцінної соціалізації молодих людей з інвалідністю є створення доступного безбар'єрного простору, що означає мобільність та доступ до приміщень, що належать до соціальної інфраструктури ЗВО, забезпечення важливими технічними засобами: засобами пересування (крісло колісне, милиці, ходунки, поручні, тощо), спеціальними засобами для безбар'єрного орієнтування, а також обміну інформацією (мобільний телефон для комунікації, новітні програми, які дозволяють доступно комунікувати з навколишнім світом), спеціальними засобами для самообслуговування та догляду, особистої гігієни (спеціальне крісло, підставки для ванни та умивальників), спеціальними засобами для навчання та розвитку *hard*, а також *soft skills* (вільний доступ до мережі Інтернет та комп'ютерної техніки, мультимедійна техніка, ресурси сайту дистанційної освіти, системи підсилення звуку, ноутбуки тощо), спеціальним спортивним та фізкультурно-спортивним обладнанням.

Професійне навчання молодих людей з особливими потребами та створення доступного безбар'єрного освітньо-навчального що поєднується з реабілітаційними послугами, наукового та соціально-психологічного простору – найбільш ефективний механізм підвищення їх соціального статусу і захищеності, соціалізації та професіоналізації, що сприятиме суттєвому зниженню напруженості на сучасному ринку праці та в умовах розвитку інформаційного суспільства.

*Список використаних джерел:*

1. Дікова-Фаворська О. М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління* : зб. наук. пр. ДонДУУ. Донецьк : ДонДУУ, 2009. Т. X, Вип. 116. Соціологія державного управління. Серія: Спеціальні та галузеві соціології. 324 с.
2. Міщик Л. І., Гладіш М. О. Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. ст. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. Вип. 122. 161 с.
3. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / Глузман О. В., Щеколюдкін В. Ф., Подобєдова Т. Ю., Чуєва О. О. Сімферополь ; Ялта, 2006. 20 с.

**ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР  
У СТРУКТУРІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ:  
ДОСВІД ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

*Зоряна Удич*

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
керівниця інклюзивно-ресурсного центру  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка,  
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [u-z@ukr.net](mailto:u-z@ukr.net)

До визначальних ознак інклюзивності закладу вищої освіти відносимо: наявність серед здобувачів освіти та працівників є люди із різними потребами та можливостями, порушенням стану здоров'я; дієвість інклюзивних цінностей в організаційній культурі; сформована інклюзивна компетентність у науково-педагогічних працівників; інклюзивний компонент у зміст освітніх програм; наявна різноманітність форм навчального контенту; адаптації для осіб із різними психофізичними можливостями в інформаційних ресурсах, засобах та приміщенні закладу освіти; функціонування команди супроводу здобувачів із особливими освітніми потребами; відображення інклюзивних підходів в документації з організації освітнього процесу; реалізація проєктів та заходів для усіх суб'єктів освітнього процесу із врахуванням їх індивідуальних потреб та можливостей. Серед вагомих бар'єрів впровадження інклюзії у закладах вищої освіти є: відсутність фахівців для надання корекційно-розвивальних послуг та супроводу; нерегульованість питання надання державної фінансової підтримки з во у питанні впровадження інклюзії; не сформованість інклюзивної компетентності у науково-педагогічних працівників; недостатність спеціального обладнання та засобів навчання осіб з ООП; незабезпеченість безбар'єрного доступу до усіх приміщень ЗВО.

Після прийняття нового Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII у Тернопільському національному педагогічному університеті імені

Володимира Гнатюка розпочалася підготовка до імплементації Статті 20 цього Закону про інклюзивне навчання. І, як результат, з лютого 2018 р. організовано окремий структурний підрозділ університету «Інклюзивно-ресурсний центр» (далі – Центр). Метою діяльності Центру є покращення умов для отримання студентами з інвалідністю та іншими потребами доступу до якісної освіти та інших послуг в університеті; здійснення підтримки батьків абітурієнтів, освітян, громадськості та сприяння впровадженню інклюзивної освіти в регіоні шляхом реалізації функцій Центру.

До основних функцій Центру віднесено: *інформаційну* (надання родинам, педагогам, зацікавленим особам актуальної інформації про соціальну і освітню політику держави (нормативно-правові документи на національному та регіональному рівні), програми і послуги щодо підтримки осіб з інвалідністю та особливими потребами, новітні освітні та реабілітаційні технології, кращий досвід в галузі інклюзивної та спеціальної освіти; виявлення, підтримка, облік студентів з інвалідністю; координація співпраці з всесвітніми, загальноукраїнськими, регіональними та місцевими установами з метою забезпечення студентам (учням) з інвалідністю доступу до якісної освіти, саморозвитку, формування життєвих компетентностей, працевлаштування, обмін досвідом; поширення інформації про ресурси забезпечення освітніх та реабілітаційних потреб дітей та молоді з порушеннями психічного та фізичного розвитку у місцях їх проживання); *консультативну* (надання консультацій зацікавленим суб'єктам взаємодії про особливості розвитку, освітні та реабілітаційні потреби, створення належних умов організації інклюзивного навчання студентської молоді (учнів) з різними видами порушень психічного і фізичного розвитку; надання консультацій педагогам, які працюють із учнями та студентами з інвалідністю, порад з питань особливостей їх навчання, виховання, організації психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності за місцем здобуття освіти, надання навчальних, методичних матеріалів, допомоги у розробці індивідуальної програми розвитку); *навігаційну* (надання допомоги батькам у вирішенні питань здобуття якісної освіти їхніми

дітьми, які мають порушення в психо-фізичному розвитку, відповідно до їхніх освітніх потреб; організація юридичної підтримки і супроводу родин, за необхідності, відстоювання прав дитини на отримання якісної і доступної освіти шляхом роз'яснення правових можливостей батьків (осіб, які їх замінюють); отримання додаткових консультацій, спрямування до органів, які надають медичні та соціальні послуги, правове інформування; виявлення та отримання доступу до існуючих інших джерел допомоги та послуг, надання інформації про місце їх знаходження); *координаційну* (організація, консолідація, та міжвідомче узгодження дій суб'єктів партнерської взаємодії у наданні послуг студентам (учням) з особливими освітніми потребами, користуванні реабілітаційними заходами, спрямованими на відновлення фізичного, психічного і соціального рівня життєдіяльності з метою сприяння інтеграції у суспільство); *освітню* (проведення заходів для підвищення професійної компетентності викладачів університету; організація тренінгів, лекторіїв, практичних семінарів для педагогів з проблем інклюзивної освіти; створення умов для проходження студентами навчальної практики в умовах інклюзивного закладу, отримання ними досвіду взаємодії із дітьми та дорослими з інвалідністю під час спільних заходів); *адаптаційно-модифікаційну* (пристосування та удосконалення усіх складових інклюзивного освітнього середовища: архітектурного простору, орієнтування у ньому та пересування, навчальних матеріалів та засобів, технічного забезпечення, комунікативних зв'язків та ін.) [1].

Основними суб'єктами взаємодії та надання послуг Центром є: студенти та їх батьки/опікуни, науково-педагогічні працівники університету, структурні підрозділи університету, педагоги регіональних закладів освіти, працівники інклюзивно-ресурсних центрів, представники громадських організацій та об'єднань. Психолого-педагогічний та соціальний супровід здобувачів освіти стосується питань створення умов для отримання ними якісної освіти і користування усіма освітніми послугами, які надає університет. Особлива увага



при цьому відведена студентам з інвалідністю, представникам маломобільних груп населення.

Співпраця із викладачами університету передбачає: формування інклюзивних компетентностей у викладачів, розширення змісту навчальних дисциплін у питаннях інклюзивної освіти та педагогіки, адаптацію та модифікацію навчального матеріалу, розширення форм та засобів для отримання освіти студентами із різними можливостями та порушеннями стану здоров'я. А також вивчення потреб науково-педагогічних працівників щодо створення для них умов для здійснення навчальної та наукової діяльності.

Досягнення результатів формування інклюзивного середовища в університеті можливе лише за якісної співпраці із іншими структурними підрозділами університету. Зокрема із психологічною службою, навчально-методичним відділом, відділом у справах молоді, центром післядипломної освіти та ін.

Взаємодія із педагогами та асистентами дошкільної, загальної середньої, спеціальної, професійної освіти спрямована на підвищення їх інклюзивної компетентності, вивчення та узагальнення досвіду, надання науково-методичних послуг (рецензування програм, методичної літератури чи їх продукування); проведення спільних заходів для дітей та молоді, а також створення умов для проходження навчальної практики студентами, проведення аудиту на предмет доступності освітнього закладу усім категоріям населення, супровід в укладанні стратегії розвитку інклюзивного освітнього середовища та проведення курсів підвищення кваліфікації за освітніми програмами за напрямом 011 Освітні, педагогічні науки: «Інклюзивне освітнє середовище», «Стратегування інклюзивного розвитку закладу освіти», «Асистентський супровід у системі інклюзивної освіти», «Взаємодія із батьками у системі інклюзивної освіти» [2].

Чималий досвід роботи із дітьми та дорослими з інвалідністю накопичено в громадських організаціях. Співпраця із ними дозволяє Центру узагальнювати адаптувати його до освітніх програм, а також залучати студентів до спільних

заходів, з метою формування у них відповідного світогляду та навичок взаємодії із людьми з різними нозологіями. Натомість члени цих організацій отримують можливість збагачення соціального досвіду.

Одним із завдань Центру є підвищення інклюзивної компетентності здобувачів освіти, педагогічних працівників, батьків, представників громадських організацій тощо. Перші тренінги були реалізовані Центром ще у 2018 р. і до сьогодні Центром укладено та реалізовано 12 тренінгів на інклюзивну тематику, проведено 15 вебінарів, онлайн-лекторіїв та 1 круглий стіл. Тематика тренінгів: «Філософія інклюзії», «Інклюзивне середовище закладу освіти», «Стратегіювання інклюзивного розвитку закладу освіти» (для педагогічних працівників); «Виховна система сім'ї, у якій зростає дитина із порушенням у розвитку» (для батьків/опікунів та родичів дітей з інвалідністю); «Мобілізація громади для надання соціальних послуг дітям та молоді з особливими потребами» (для громадських організацій м. Тернополя, які опікуються питаннями людей з інвалідністю); «Універсальний дизайн освітнього середовища» (для співробітників інклюзивно-ресурсних центрів та закладів спеціальної освіти); «Інклюзія в ПТО: реальність чи утопія?» (педагогів закладів професійно-технічної освіти); «Інклюзивна компетентність учителя закладу загальної середньої освіти» (для учителів ЗЗСО); «Громадська організація у тренді інклюзії» (для представників громадських організацій та державних інституцій); «Інклюзія в музеї» (для працівників музейної сфери); «Інклюзивна бібліотека: простір, послуги, комунікація» (для фахівців бібліотечної сфери); «Громадське психічне здоров'я: інклюзивний аспект» (для магістрантів інституту психічного здоров'я Українського Католицького Університету); «Інклюзія в громадській роботі» (для волонтерів Школи Християнського Аніматора) та ін. [4].

Таким чином, широке коло зв'язків Центру дозволяє реалізовувати заявлені завдання у Положенні, яке регламентує його діяльність. В процесі діяльності Центру виявлено найбільше ефективні форми роботи: тренінги, робочі зустрічі, консультації, рецензування науково-педагогічної документації

та психокорекційних програм, інформаційні та освітні заходи, продукування науково-методичної літератури, організація дистанційної роботи, підписання угод про співпрацю.

Основними принципами діяльності Центру визначено: *науковості* (опір у на останні наукові досягнення у галузі інклюзії та інших людинознавчих наук); *публічності* (інформування учасників освітнього процесу та громадян про результати та поточну діяльність); *індивідуалізації* (забезпечення індивідуального підходу до розв'язання поставлених задач); *відкритості* (готовність співпрацювати із різними держаними установами та суспільними інституціями); *ресурсності* (пошук та залучення необхідних ресурсів (людських, фінансових, матеріальних), ефективне їх застосування); *комплексності* (одночасна реалізація усі напрямів діяльності Центру, виконання поставлених завдань); *професійної компетентності* (створення умов для розвитку професійних (у тому ж числі – інклюзивних) компетентностей у працівників Центру); *пріоритетності якісної фахової підготовки* майбутніх учителів в умовах університету.

Важливу роль Центр відіграє в ініціюванні модифікацій та адаптацій освітнього середовища університету. Для цього здійснюється моніторинг доступності та визначаються потреби суб'єктів освітнього процесу, надаються відповідні рекомендації адміністрації закладу. Так, станом на сьогодні, працівники Центру аргументували необхідність адаптації архітектурного та інформаційного простору для осіб із порушенням зору, розробили та доповнили ряд документів, що стосуються освітнього процесу, які затверджені вченою радою. Серед них: Положення про організацію освітнього процесу в ТНПУ (п. 10 Організація інклюзивного освітнього процесу) [4], Порядок супроводу (надання допомоги) осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення у ТНПУ [5] та ін.

Умовно усі заходи, які здійснюються працівниками Центру, можна поділити на *внутрішні* (супровід здобувачів освіти; консультування батьків / опікунів; здійснення наукової, викладацької, методичної робота діяльності;

консультування викладачів; здійснення аудиту та адаптацій закладу освіти; нормування документів щодо організації освітнього процесу; формування інклюзивної компетентності працівників; наповнення бібліотеки навчальною літературою) та зовнішні (популяризація інклюзії у різних сферах життєдіяльності; налагодження контакту із абітурієнтами; участь у підвищенні кваліфікації різних фахівців; розробка Стратегії розвитку інклюзивного середовища Тернопільської міської територіальної громади; підписання договорів про співпрацю; міжнародна проєктна діяльність; проведення навчальних та наукових заходів; участь в акредитаціях освітніх програм).

Передбачається, що основними результатами діяльності Центру стануть: створення умов для отримання здобувачами якісних освітніх послуг, проходження ними навчальної практики на базі інклюзивних закладів освіти; формування інклюзивних компетентностей науково-педагогічних кадрів університету та інших закладів освіти регіону, реалізація принципів інклюзії у всіх сферах життєдіяльності Тернопільської територіальної громади.

*Список використаних джерел:*

1. Положення про інклюзивно-ресурсний центр Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Протокол вченої ради ТНПУ №7 від 30.01.2018 р. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2019/polozhennia\\_pro\\_resursnyi\\_tsentr\\_inkliuzyvnoi\\_osvity.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2019/polozhennia_pro_resursnyi_tsentr_inkliuzyvnoi_osvity.pdf) (Дата опрацювання: 20.03.2023).
2. Освітні програми. Центр післядипломної освіти ТНПУ. URL: <https://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/011-osv-tn-pedagog-chn-nauki.php> (Дата опрацювання: 20.03.2023).
3. Інклюзивно-ресурсний центр ТНПУ ім. В. Гнатюка: 5 років діяльності. URL: [https://tnpu.edu.ua/news/8148/?sphrase\\_id=43306](https://tnpu.edu.ua/news/8148/?sphrase_id=43306) (Дата опрацювання: 20.03.2023).
4. Положення про організацію освітнього процесу. Затверджено вченою радою ТНПУ. Протокол № 7 від 28.02.2023. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Polozhennia\\_pro\\_orhanizatsiiu\\_osvitnoho\\_protsesu.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Polozhennia_pro_orhanizatsiiu_osvitnoho_protsesu.pdf) (Дата опрацювання: 20.03.2023).
5. Порядок супроводу осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення у ТНПУ. Затверджено вченою радою ТНПУ. Протокол № 13 від 26.06.2018 р. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2018/Poriadok\\_suprovodu\\_osib\\_z\\_invalidnistiu\\_ta\\_inshykh\\_malomobilnykh\\_hrup\\_naselennia.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2018/Poriadok_suprovodu_osib_z_invalidnistiu_ta_inshykh_malomobilnykh_hrup_naselennia.pdf) (Дата опрацювання: 20.03.2023).

## **ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ ЩОДО ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Мар'яна Удич*

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
історичного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [mariana.udych@gmail.com](mailto:mariana.udych@gmail.com)

Науковий керівник:

*Удич З. І.*

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Українське суспільство впродовж останніх десятиліть намагається стати громадянським суспільством. Завдяки сформованим певним атрибутам такого суспільства Україна, після отримання незалежності у 1991 р., поступово відходить від тоталітарного способу керівництва. Виявами громадянського суспільства стали: Революція на граніті / Студентська революція на граніті (2 жовт. 1990 р. – 17 жовт. 1990 р.), Помаранчева революція / Помаранчевий майдан (22 лист. 2004 р. – 23 січ. 2005 р.), Революція гідності / Євромайдан (8 лют. 2014 р. – 23 лют. 2014 р.) і сьогодні повномасштабна війна, спровокована агресією росії вкотре продемонструвала: українці вже мають сформовані на певному рівні ознаки громадянського суспільства. Завдяки їм ворогу не вдалося реалізувати план захоплення та розчленування української держави. До таких ознак дослідники часто відносять: економічну незалежність громадян; розвинуту демократію; рівноправність громадян; забезпеченість прав і свобод громадян; вільне формування громадської думки, ідеологічний і політичний плюралізм; свободу створення та діяльності засобів масової інформації; високий рівень інтелектуального та психологічного розвитку членів суспільства, їх здатність до самодіяльності у складі певного інституту громадянського суспільства [1].

Однак, становленню громадянського суспільства часто перешкоджають сформовані стереотипи. У «Психологічній енциклопедії» соціальний стереотип (грец. Stereos – твердий, typos – відбиток) розглянуто як стійке, спрощене однак досить розповсюджене уявлення про соціальне явище (подію, людину, групу), що сформувалося за упередженого ставлення або дефіциту інформації. Через це стереотип може виявитися хибним і негативно впливати на процес міжособистісної взаємодії [2, с. 343]. Як слушно зауважує професорка А. Борисюк: «Роль стереотипів у житті індивіда суперечлива: з одного боку, вони роблять картину світу більш зрозумілою та упорядкованою; спрощують процес побудови образу іншої людини, дають змогу вступати у контакти з людьми різного віку, статі, різної соціальної і професійної приналежності; слугують гарантією самоповаги; проєктують у зовнішній світ усвідомлення наших цінностей, а з іншого – стандартизують процес спілкування; обмежують можливість пізнання нового, що виходить за межі звичних понять або суперечить їм; сприяють формуванню хибних уявлень, упереджень. Часто стереотипне мислення використовується як метод психологічного впливу та маніпуляцій» [3]. На нашу думку, у стереотипах в певній мірі відображаються суспільні цінності, або навпаки – свідчать про їх відсутність. Формування та розвиток громадянського суспільства власне і передбачає цінностей, в основі яких лежить прийняття людини такою, якою вона є, створення умов для її розвитку, формування як особистості, самореалізації.

Таким чином, з соціальної точки зору, стереотип – схематизована, спрощена характеристика соціальних об'єктів чи явищ, надзвичайно стійкий образ чи уявлення про певний об'єкт, клас об'єктів чи соціальну групу. З психологічної точки зору, стереотип – структурна частина свідомості індивіда, яка відображається у формі оцінних суджень та уявлень про соціальні об'єкти чи явища та реалізується шляхом вчинкових або дієвих актів суб'єкта [4].

Сукупність якостей, які людина приписує іншій людині, називають оцінними стереотипами. Когнітивною основою стереотипізації є такі операції, як селекція, обмеження, категоризація соціальної інформації [5, с. 126].

Однією з найбільш уразливих соціальних груп, які донедавна були піддані негативній стереотипізації в українському суспільстві, були маломобільні групи населення.

У законодавстві України до маломобільних групи населення віднесено осіб «які відчують труднощі при самостійному пересуванні, одержанні послуги, необхідної інформації або при орієнтуванні у просторі, зокрема особи з інвалідністю, особи з тимчасовим порушенням здоров'я, вагітні жінки, громадяни похилого віку, особи з дитячими візками» [6]. Також до маломобільних відносять осіб, які можуть бути неуважними через вплив стресу, що, на жаль, є актуальним у часі воєнних дій в Україні через російську агресію. У різних джерелах ми зустрічаємо інформацію, що до маломобільних груп належать від 30 до 50% всього населення. Точну кількість буде складно вирахувати, доки ситуація у нашій державі не стабілізується. Але і названі відсотки є значними. З опису категорій маломобільних груп населення можемо зробити висновок, що це досить значна кількість різних осіб, які можуть мати тимчасові чи постійні труднощі, зіштовхуватися із бар'єрами та перешкодами: від фізичних, до ментальних.

Таким чином, маломобільні групи населення, через обмеження власних можливостей внаслідок бар'єрів, які існують у суспільстві, найчастіше зазнавали та зазнають і сьогодні ексклюзію та сегрегацію. Одразу зазначимо, що обидва ці терміни носять дискримінаційний характер

Поняття «ексклюзія» використовується в різних контекстах і може мати відповідні значення, але загалом воно означає виключення, відокремлення або відсторонення чогось або когось, відкидання і нехтування потребами. У нашій статті ми розглядаємо соціальному ексклюзію, яка може вказувати на процес або стан, коли людина або група відчують себе виключеними, не прийнятими або відокремленими від інших. Це може бути пов'язано зі стигмою, дискримінацією, нерівністю чи відмовою від спілкування або участі в певних суспільних, культурних чи інституційних процесах. Як слушно зауважує І. Андрейко: «основними проявами і формами соціальної ексклюзії виступають

злиденність, бідність, дискримінація за ознакою статі, віку, релігії, національної та расової приналежності, стану здоров'я, рівня освіти та інші форми порушення прав і свобод людини в сучасному суспільстві» [7, с. 23].

В «Українській дипломатичній енциклопедії» поняття «сегрегація» визначається також як різновид дискримінації, який полягає у фактичному чи юридичному відокремленні в межах одного суспільства тих суспільних груп, які вирізняються за расовими, гендерними, соціальними, релігійними, мовними чи іншими ознаками, та в подальшому законодавчому обмеженні їхніх прав [9].

Ексклюзія і сегрегація є подібними концептами, в обох випадках існує відокремлення або ізоляція людей або груп. Однак між ними існує різниця. Ексклюзія – це процес відокремлення людей або груп на основі різних факторів, таких як статус, релігія, етнічність тощо. Люди можуть бути відокремлені від інших через дискримінацію, нерівність, стигматизацію або відмову від спілкування чи участі в певних суспільних, культурних чи інституційних процесах. Ексклюзія може мати негативні наслідки для тих, хто її відчуває. А сегрегація – це процес, у якому люди або групи відокремлюються від інших, щоб жити, працювати, навчатися та відпочивати в окремих просторах, які часто відрізняються за соціальними та економічними характеристиками. У сегрегації люди можуть бути відокремлені через фізичні бар'єри або через соціальні чинники, такі як розрізнення в обслуговуванні або обмеження в доступі до ресурсів. Сегрегація може мати негативні наслідки для суспільства в цілому, оскільки вона може сприяти нерівності та виключенню, а також зменшити можливості для розвитку та процвітання.

Подолання ексклюзії та сегрегації вимагає комплексного підходу, який включає розробку та удосконалення нормативно-правової бази, створення рівних можливостей, освіти та підтримку вразливих груп, у тому ж числі маломобільних груп населення. Тому важливо приділити увагу процесу інтеграції та інклюзії.



Інтеграція та інклюзія – це два різних підходи до сприяння рівності та включення людей з різних соціальних та культурних груп. Вони мають певну різницю у своїх підходах та практичному застосуванні.

Інтеграція забезпечує об'єднання різних груп людей у спільних соціальних, економічних або політичних умовах. Цей підхід часто базується на ідеї адаптації менш чисельних груп до основного суспільства або норми, що вже є. Наприклад, у контексті освіти інтеграція може означати включення учнів з особливими потребами до загальноосвітньої системи, але з певною мірою адаптації до існуючих стандартів.

З іншого боку, інклюзія ширше розглядає процес створення суспільства, де кожна людина, незалежно від своїх різних характеристик, має право бути повністю включеною і прийнятою. Інклюзія прагне створити умови, які враховують потреби та індивідуальність кожної людини, забезпечуючи доступність, рівність можливостей і переваг до різних груп. В контексті освіти інклюзія означає створення освітнього середовища, у якому усі учні, незалежно від своїх здібностей та потреб, можуть навчатися разом, спілкуватися та розвиватися.

Таким чином, соціальні стереотипи визначають не лише рівень розвитку суспільства, але й можливість людей з інвалідністю та інших маломобільні групи населення реалізовуватися у сучасному соціумі. Для зменшення негативної стереотипізації осіб, які мають певні порушення у розвитку, необхідно проводити відповідну соціальну рекламу, інформування населення про можливості комунікації та взаємодії з людьми із різними можливостями, створювати на законодавчому рівні доступні умов для отримання якісної освіти, працевлаштування та інших можливостей самореалізації, а також виявляти та долати будь-які бар'єри для цього. Особливо актуальним є питання спеціального супроводу сім'ї, у якій виховується дитина із порушенням у розвитку [10]. Лише тоді, ми зможемо говорити про функціонування інклюзивного суспільства в Україні.

Список використаних джерел:

1. Громадянське суспільство. URL: <https://univd.edu.ua/science-issue/issue/1871> (дата звернення: 26.02.2023).
2. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
3. Борисюк А. Стереотипи та якість життя. URL: <https://www.bsmu.edu.ua/blog/1300-stereotipi-ta-yakist-zhittya/> (дата звернення: 26.02.2023).
4. Блинова О. Є. Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 37–41. URL: [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/9\\_19.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/9_19.pdf) (дата звернення: 26.02.2023).
5. Соціальна психологія : навч. посіб. для здобув. ступ. бакал. / Н. Ю. Волянчук та ін. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.
6. Про внесення змін до Закону України «Про регулювання містобудівної діяльності» щодо посилення захисту осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення при здійсненні містобудівної діяльності : Закон України від 16.01.2020 р. № 473-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/473-20#Text> (дата звернення: 26.02.2023).
7. Андрейко І. С. Соціальна ексклюзія як об'єкт соціально-політичних досліджень. *Політикус* : наук. журн. 2020. № 5. С. 23–28.
8. Українська дипломатична енциклопедія : у 2-х т. / редкол.: Л. В. Губерський (голова) та ін. Київ : Знання України, 2004. Т. 2. 812 с.
9. Удич З. І. Проблема комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 174–179.

## БЕЗБАР'ЄРНИЙ ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА: ПЕРСПЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ

*Ольга Фунтікова*

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної освіти,  
Маріупольський державний університет,  
E-mail: [chychriy@gmail.com](mailto:chychriy@gmail.com)

Бар'єри роблять середовище небезпечним для користувачів, позбавляючи їх можливості активно брати участь у різних сферах життя: освітніх, економічних, соціальних, культурних та інших, – а це означає суттєві втрати для суспільства [1, с. 7].

Існують різні класифікації бар'єрів за кількістю та якістю. Концепція безбар'єрного дизайну розвивається в усьому світі, вона розширилася до перспективи дизайну з усунення фізичних, поведінкових, комунікативних, соціальних, інституційних бар'єрів, бар'єрів ставлення, надання допомоги тощо. Однак одна з причин того, що безбар'єрний дизайн дуже важко піддається чіткому визначенню, полягає в тому, що це по суті спосіб мислення людей у суспільстві. Часто розглядають такі типи бар'єрів: інституційні, екологічні, ставлення.

Інституційні – політичні бар'єри, спрямовані на перешкоджання реалізації прав дитини з ООП на отримання освітніх, культурних, сервісних програм на підставі чинних традиційних правил і норм у закладах освіти, які не зазнали змін у законодавчому полі.

Екологічні бар'єри, як фізичні перешкоди, відображають, наприклад, неможливість пересування дитини з ОПП у коридорах, де є важкі сходи, вузькі двірні отвори, що призводить до неможливості відвідування закладу освіти, а також ускладнений шлях до ігрових дитячих майданчиків, парків культури, природних зон відпочинку.

Бар'єри ставлення пов'язані з упередженням і дискримінацією особи з порушеннями з боку людей, з якими вона контактує, що заважає їй бути максимальною продуктивною та успішною.

Перешкодами для отримання допомоги є відсутність транспорту, належної освітньої, культурної інформації чи медичної допомоги, недостатня допомога дорослих людей; фізичними перешкодами можуть бути також погода, клімат, тобто те, на що, наприклад, нормотипові діти практично не звертають уваги.

Безбар'єрна архітектура середовища – це те, що надає змогу дітям з усіма обмеженими можливостями отримувати доступ до послуг, виконувати певні функції без сторонньої допомоги та підтримує їх [3]. Під час проєктування простору, особливо дошкільних закладів, необхідно усвідомити важливість доступу до його структури та функцій, незалежно від здібностей окремих осіб. Термін «універсальний дизайн» означає, що він є доступним, зрозумілим і передбачає використання всіма дітьми незалежно від їхнього віку та здібностей. Створення безбар'єрного середовища є основою гарного дизайну. Для того, щоб простір був безбар'єрним і універсальним, потрібно враховувати параметри, які сприяють доступу для більшості дітей і осіб з порушеннями. Помітні порушення у дітей, наприклад в інвалідних візках, дітей з милицями, дітей з порушенням зору, слуху та мовлення, а також з інтелектуальними порушеннями з навчанням мають бути в професійному фокусі спеціалістів під час створення безбар'єрного середовища. Так, наприклад, діти з порушеннями зору переважно мають труднощі під час виконання завдань, перебуваючи у фізичному, символічному чи соціальному світі. У фізичному світі такі дошкільники не можуть вільно та комфортно пересуватися, що призводить до соціальної ізоляції й психологічної дезадаптації. Діти з порушеннями слуху не можуть виявити діапазону відповідних частот звуків, який зазвичай чують більшість дітей. Така ситуація призводить до низького рівня спілкування з педагогами, почуття самотності, формування низької самооцінки, безнадійності та розчарування. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату мають обмеження фізичних функцій.

Отже, середовище, створене навколо людей, впливає на всіх, тому що архітектура є фізичною характеристикою середовища як для фізичних осіб, так

і для суспільства загалом. У самому процесі проєктування безбар'єрного середовища спеціалісти усувають культурні та освітні бар'єри, роблять його інклюзивним.

Спеціалісти диференціюють більш широкий концепт «безбар'єрне середовище» та вузький і малоперспективний – «безбар'єрні будівлі». Це різні концепти для осмислення. Широке використання/застосування безбар'єрного дизайну вимагатиме досліджень та інвестицій. Потрібно змінити ставлення до штучного середовища, щоб посилити політику безбар'єрного дизайну. Так, наприклад, зони відпочинку, автоматичні двері, датчики гучного зв'язку, звукові та охоронні системи, таймери керування освітленням можуть доповнити доступний дизайн. Використання висококонтрастних кольорів і систем навігації полегшує орієнтацію для дитини з порушеннями зору. Вибір систем і матеріалів впливає на взаємодію користувачів із їх архітектурним середовищем. Крім того, тактильні поверхні можуть передавати інформацію та забезпечувати орієнтацію в середовищі.

Соціальна несправедливість зменшується, коли архітектурою передбачено будівництво безбар'єрності з дотриманням основних принципів, таких як: дизайн для всіх груп користувачів – справедливе використання; урахування індивідуальних переваг і здібностей – гнучкість у використанні; зрозумілість незалежно від досвіду користувачів, мовних навичок, знань, концентрації уваги – інтуїтивний дизайн; зручність з мінімальною втомою – дизайн з низькими фізичними зусиллями; урахування простору для руху особи – доступність у використанні. Саме наведені сучасні принципи універсального архітектурного дизайну: справедливість, гнучкість, інтуїтивність, фізичність тощо – поступово змінюють архітектурні форми минулих часів, які негативно впливали на соціальні рухи та засоби існування людей різних інклюзивних категорій.

Набір освітніх послуг, доступ до яких може отримати дитина без перешкод, з гідністю та незалежністю у фізичному просторі, є стратегією інклюзивної освіти. Це спрямовано на розширення прав та можливостей

уразливих верств суспільства. Права мають усі діти, незалежно від національності, статі, місця проживання, кольору шкіри, релігії, мови чи будь-якого іншого статусу. Усі права взаємозалежні, взаємопов'язані та неподільні.

Відмінності та дискримінація поступово зникають, і суспільство стає дедалі більш інклюзивним, де всі сприймаються та включаються як частини одного цілого, тобто суспільства [2, с. 104]. Інтегроване середовище як подолання дезінформованості має бути повністю доступним і придатним. Потрібні системні зусилля з боку суспільства, щоб подолати в антропогенному середовищі бар'єри різних рівнів складності.

*Список використаних джерел:*

1. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 7: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 25 березня 2021 р.) / голов. ред. І. І. Малишевська та ін. Умань : Візаві, 2021. С. 7.
2. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики : тези доповідей XXI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 24–25 листопада 2021 р.) : у 2 ч. Київ : Університет «Україна», 2021. Ч. 1. С. 104.
3. A Look at Barrier-Free Design. URL: <https://www.abilities.ca/technology/a-look-at-barrier-free-design/> (дата звернення: 02.04.2023).

## **ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

***Володимир Шевченко***

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
професор кафедри спеціальної освіти,  
Львівський національний університет імені Івана Франка,  
E-mail: [shvchenko\\_volodumur@ukr.net](mailto:shvchenko_volodumur@ukr.net)

В умовах сучасного розвитку спеціальної освіти в Україні активізується пошук способів і засобів удосконалення професійної підготовки педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Кількість таких дітей постійно збільшується, цьому сприяє і війна, яка триває на нашій території. У такому випадку використання реабілітаційних та корекційних технологій стає необхідною умовою діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема, і насамперед, дошкільних. Це пов'язано з тим, що традиційної загальнопедагогічної підготовки фахівців у закладах вищої освіти для ефективної роботи з дітьми, які мають різні порушення в розвитку, недостатньо. На сьогодні потрібні спеціально підготовлені фахівці дошкільної освіти для роботи в умовах інклюзії [1, с. 54–55].

Проблемі підготовки сучасного педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами присвячено низку досліджень вітчизняних вчених, зокрема В. Бондаря, В. Засенко, О. Колупаєвої, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова та інших.

Інклюзивне навчання в Україні як педагогічна інновація переживає складний шлях свого становлення та розвитку. Одним з основних чинників впровадження інклюзії є підготовка педагогічних кадрів. Програма такої підготовки включає в себе орієнтацію на забезпечення позитивного спілкування та навчання дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 141]. Водночас потрібна відповідна оновлена програма перепідготовки педагогічних кадрів.

Вихователь закладу дошкільної освіти є найважливішою ланкою в організації навчально-виховного процесу. Тому це має бути педагог, який

приймає нову систему цінностей, творчо реалізує нові технології навчання, здатні розв'язувати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, який володіє методами та методиками психолого-педагогічної діагностики. Такі педагоги прагнуть високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками та технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіють із батьками та навколишнім соціумом [1, с. 55].

На сьогодні у більшості педагогів відсутня спеціальна психолого-педагогічна підготовка, мотивація до роботи з даною категорією дітей, присутній страх, відчай, бажання уникнути такої роботи. До сучасних проблем також належать: професійна невідповідність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, архітектурна непристосованість закладів, недостатня розробленість нормативно-правової бази, неналежне додаткове фінансування інклюзивних закладів, низький рівень методичного забезпечення, негативне ставлення батьків дітей з нормативним розвитком до інклюзивного закладу та дітей з особливими освітніми потребами. Негативним чинником, що затримує розвиток інклюзії, є недостатнє ознайомлення та використання вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Саме цей чинник відіграє важливу роль в розвитку інклюзії.

Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дітей дошкільного віку з проблемами в розвитку, «залучених» до загальноосвітніх закладів дошкільної освіти, вимагає від закладів вищої освіти педагогічного спрямування перегляду та вдосконалення якісної складової навчального процесу, важливою ланкою якої є підвищення професійної компетентності педагогів.

На сьогодні важливим є оволодіння педагогами основними методами навчання та корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами; виникає нагальна потреба у запровадженні додаткових навчальних курсів. Водночас у закладах післядипломної педагогічної освіти необхідне подальше



змістове вдосконалення змісту курсів і спецкурсів підвищення кваліфікації. Водночас з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти, інклюзивні освітні заклади мають адаптувати свої програми та плани, методи і форми навчання, використовувати наявні ресурси для задоволення індивідуальних потреб дітей [3, с. 196–198]. Тому одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів вважаємо їхню підготовку до участі в програмах інклюзивного навчання, надання їм знань зі спеціальної педагогіки та психології, забезпечення інструментарієм і моделями альтернативного навчання для створення власних індивідуальних корекційно-педагогічних програм для дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 55].

Підготовка педагогів дошкільного профілю, на нашу думку, може мати таку варіативність: 1) підготовка до здобуття основного фаху за напрямом «Дошкільна освіта», з доповненням циклів спеціальними дисциплінами та спецкурсами; 2) підготовка до здобуття нового фаху за напрямом «Спеціальна дошкільна освіта», програму якої важливо розробити й ліцензувати; 3) підготовка до здобуття додаткової кваліфікації за фахом «Логопедія», «Корекційна психопедагогіка» («Олігофренопедагогіка»), «Сурдопедагогіка», «Тифлопедагогіка», «Психологічна готовність педагога»; 4) підготовка до реалізації програм спеціалізацій при отриманні одного фаху з вищезазначених.

Готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розглядається крізь два показники: професійна готовність та психологічна готовність.

Структура професійної готовності має такі складові: інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; готовність педагогів моделювати заняття та використовувати варіативність у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями в розвитку; готовність до професійної взаємодії та навчання [1, с. 54–55].

Для вдосконалення підготовки студентів напряму «Дошкільна освіта» вважаємо за важливе виокремити такі компоненти: теоретико-методичний, практичний, особистісний.

*Теоретико-методична підготовка* до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами включає базу знань із психофізіологічних особливостей таких дітей, зокрема пов'язаних зі специфікою конкретного порушення (синдром Дауна, розлади аутичного спектра, глухота, сліпота тощо), знання щодо особливостей їхньої навчальної діяльності та методик роботи з ними.

*Практична готовність* включає: володіння методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; розуміння власних особистісних і професійних обмежень; володіння інформацією про фахівців і служби, які здійснюють загальний, спеціальний медичний, соціальний та психолого-психологічний супровід таких дітей (Монтессорі-терапія, психологічна діагностика та корекція тощо).

*Особистісна готовність* включає толерантне ставлення, позитивний настрій, адекватне сприйняття дітей з особливостями психофізичного розвитку, усвідомлення власних амбівалентних почуттів та вміння з ними поводитися, готовність до налагодження соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями здоров'я та розвитку, вміння співпрацювати з батьками.

Як додаткова складова готовності вихователя працювати з такими дітьми виокремлюється робота з родиною дитини з особливими освітніми потребами. Така робота включає розвиток толерантного ставлення до дитини іншими дітьми і дорослими. Одним із дієвих варіантів у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами та її оточенням можна вважати програму «Дитина-дитині» (автор Девід Морлі). Вона містить шість інструкцій щодо таких дітей та пояснює як орієнтуватися в різних видах порушень, дає розуміння особливостей дітей, їхніх сильних і слабких сторін [1, с. 56–57].

Відповідно до вищезазначеного можемо узагальнити, що в підготовці фахівців для загальноосвітніх закладів дошкільної освіти має бути врахована складність завдань, які стоять перед ними у професійній діяльності:

забезпечення кожній дитині доступності навчання, альтернативність форм і закладів освіти, здобуття в подальшому бажаного освітнього рівня. Водночас головним залишається надання необхідної корекційно-реабілітаційної допомоги, психолого-педагогічний супровід і впровадження ефективних інноваційних технологій розвитку та навчання.

*Список використаних джерел:*

1. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2015. № 6. С. 54–57.
2. Овод Ю. В. Особливості організації навчального процесу та підготовка педагогічних кадрів для роботи в закладах інклюзивного навчання. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 24–25 квітня 2017 р.). Кам'янець-Подільський, 2017. С. 141.
3. Прядко Л. О. Підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу. *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції (м. Харків, 17–18 травня 2017 р.). Харків. 2017. С. 196–198.

## ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Іванна Шевчук**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки і психології  
(спеціальність 053 Психологія),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
e-mail: [sevcukivanna71@gmail.com](mailto:sevcukivanna71@gmail.com)

Науковий керівник:

**Шевченко О. М.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Одним із найважливіших напрямів освітньої реформи в Україні визначено інклюзивну складову, що є кроком до впровадження європейських принципів та стандартів життя. Інтенсивне впровадження інклюзивної освіти в Україні відбувається тільки перше десятиліття.

Згідно із Законом України «Про освіту», «...інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантована державою, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Головною метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами, розвитку на отримання освіти у відповідності з їх можливостями і здібностями за місцем проживання, їх соціальна адаптація та інтеграція в суспільство, підвищенні ролі сім'ї у вихованні і розвитку дитини [1, с. 209].

Діти з особливими освітніми потребами потребують додаткових умов для повноцінного навчання. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного навчання є дуже важливою [2, с. 29]. Тому, згідно зі статтею 20 Закону України «Про освіту», створюються інклюзивні або спеціальні класи, в обов'язковому

порядку на підставі заяви батьків дитини з особливими освітніми потребами, до якої обов'язково додається висновок інклюзивно-ресурсного центру та, за потреби, інші документи.

Термін «діти з особливими освітніми потребами» (далі – ООП) стосується дітей, які потребують додаткової навчальної, медичної і соціальної підтримки з метою покращання здоров'я, розвитку, навчання, якості життя, участі в громаді, тобто включення в соціум [3, с. 9].

У нашій країні в умовах сьогодення праці таких учених, як В. Бондара, М. Верхоляк, І. Зязюна, А. Колупаєвої, В. Кременя, О. Романчука, О. Таранченко, М. Шеремет, та інших, присвячені дослідженню проблем навчання дітей з інвалідністю. Окремі напрямки у вихованні і навчанні дітей з особливими потребами досліджували такі науковці: М. Андреева, Ю. Бистрова, І. Демченко, О. Качуровська, Н. Компанець, А. Лапін, О. Таранченко, О. Чопік.

У результаті впровадження інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти, проблема булінгу може зрости. Адже, одним із чинників який мотивує агресора до вчинення насилля є наявність інвалідності в учня.

Булінг – це новий термін для нас, поняття якого нам знайоме вже тривалий час а в деяких випадках ми стикаємося із цим явищем у житті. Під значенням слова «булінг» розуміють агресивну поведінку у тривалому часі особи або групи осіб відносно іншої людини, а простішими словами сказати це, насильство, яке здійснюється в колективі. Булінг найчастіше проявляється у вигляді психологічного тиску до прикладу це образи, приниження, залякування, погрози, ігнорування тощо. А також не менш актуальним є прояви фізичних знущань серед учнів, це може проявлятися у поштовхах, принизливих фізичних контактах, побиттях та інше [ 4, с. 209].

Аналізуючи все вище сказане, важливого значення сьогодні набуває питання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу. З метою попередження проблеми булінгу в інклюзивному класі, а також забезпечення гармонійних взаємовідносин та сприятливого

психологічного мікроклімату у закладі освіти. Потрібно проводити заходи з профілактики булінгу.

Тому, вкрай важливо підготувати освітнє середовище до інклюзивної форми навчання а також провести просвітницьку роботу із учнем з інвалідністю щодо шляхів захисту себе у випадку ознак булінгу.

Отже, ми переконані, що саме профілактика булінгу у закладі загальної середньої освіти попередить виникненню цього явище у інклюзивному середовищі. Здійснювати профілактичну роботу можна за наступними напрямками: надання інформації учасникам навчального виховного процесу про особливості явища «булінг» причин виникнення, ознаки та способи попередження проблеми, цю інформацію можна подавати у різній формі, а саме: бесіди, тренінги, засіданнях методичних об'єднань класних керівників, батьківських зборах, засідання круглих столів, поширення буклетів інформаційних, проведення тематичних акцій, загальношкільні сходи тощо [5, с. 17].

А також, важливо повідомити учнів з ООП про те, що варто роботи якщо проявляються ознаки булінгу:

1. У будь якому разі не тримай це в секреті. Розповісти про проблему адміністрації школи, вчителю, батькам або шкільному психологу чи соціальному педагогу.

2. За потреби звернися по правову допомогу. Зателефонувати до Єдиного контакт-центру безоплатної правової допомоги за номером 0 800 213 103.

3. Пам'ятати що звинувачувати себе у цьому чи виправдовувати дії інших не доцільно. Ніхто не має права порушувати твої кордони, примушувати робити щось, принижувати чи ображати тебе. Така поведінка не прийнятна.

4. Звернися на гарячу лінію ГО «Ла Страда - Україна» (за номером 0 800 500 225 – для стаціонарного телефона, 116 111 – для мобільного).

Учитель працюючи в дитячому колективі, де є діти з особливими освітніми потребами, повинен дотримуватися основних правил, які допоможуть йому ефективніше організувати свою роботу:

1. Пам'ятати про профілактичну роботу щодо запобігання булінгу на випередження.
2. Залучати до своєї роботи батьків, колег, суспільні організації.
3. Створювати зручний комфортний навчальний простір для всіх членів освітнього процесу у закладі освіти.
4. Залучати дітей з ООП до повноцінного життя класу, школи.
5. Сприяти зміцненню доброзичливих взаємовідносин не тільки серед дітей, але й серед батьків.

Отже, наскільки фахово працівники закладу освіти, зможуть підійти до підготовки освітнього середовища, залежить успішність прийняття глобальних інклюзивних цінностей всією громадою школи. Загалом, інклюзивне навчання у закладі освіти є викликом для його учасників. І для того, щоб уникнути проблеми насилля в інклюзивному середовищі, усі учасники навчального процесу повинні підготуватися та знати що насильство в інклюзивному середовищі не припустиме. І найефективніший спосіб попередження проблеми булінгу, це є проведення ефективних профілактичних заходів у закладі.

#### Список використаних джерел

1. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.
2. 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 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiho-logo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 26.01.2023)
3. Шевчук І. П. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму. *Робота практичного психолога закладу загальної середньої освіти у системі інклюзивного навчання*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 27–28 травня 2021 р.). Кам'янець-Подільський, 2021. С. 187.
4. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. Чернігів, 2013. С. 46–50.
5. Яцишина О. В. Управління закладом загальної середньої освіти в умовах інклюзії. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ, 2021. С. 211–213.

## ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ДАНІЇ

*Ірина Шульга*

викладачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
методистка інклюзивно-ресурсного центру,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ira.shulha@tnpu.edu.ua](mailto:ira.shulha@tnpu.edu.ua)

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної освіти залишається впровадження інклюзивної освіти, що дає змогу забезпечити доступною та якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, кількість учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти (в інклюзивних класах) налічує 33 861 (2022/2023 н. р.), що на 1175 осіб більше ніж у попередньому році; станом на 2022 р. збільшилась й кількість інклюзивних класів – 24 995, а також інклюзивно-ресурсних центрів – 667, фахівці яких забезпечують проведення комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами, використовуючи сучасні світові методики, здійснюють їх психолого-педагогічний супровід та надають інші послуги [1]. Як бачимо інклюзія поступово стає невід’ємною частиною національної освітньої системи, натомість її завдання та напрямки впровадження корегуються та залежать від сучасних викликів.

На наш погляд, доречним є вивчення зарубіжного досвіду із зазначеної проблеми, що дасть змогу порівняти особливості реалізації інклюзивної освіти в нашій країні та за кордоном і водночас виокремити позитивні тенденції, які можуть бути вдало адаптованими та впровадженими в Україні. Актуальність зазначеної проблеми підтверджується наявністю релевантних досліджень (Н. Андрійчук, Ю. Бойчук, А. Вербенець, О. Костюк, М. Захарчук, О. Казачінер, Н. Кравець, І. Малишевська, О. Продіус, Т. П’ятакова, Л. Ханзерук та інші вчені).



Особливу увагу у цьому контексті привертає досвід Скандинавських країн, де основними принципами освіти здавна є: інклюзивність, доступність та універсальність. Тому метою нашої статті є вивчити особливості становлення та розвитку інклюзивної освіти в Скандинавських країнах, зокрема, більш детально проаналізуємо досвід Данії.

Інклюзія у Данії є своєрідною ідеологією і важливою ознакою освітньої політики. Свого часу країною було ратифіковано низку міжнародних документів, які стосуються захисту прав осіб з інвалідністю, серед яких Саламанкська декларація, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю та інші. Це визначило подальші кроки для реалізації інклюзивної освіти, що передусім відображено у Національній стратегії з реалізації інклюзивної освіти, Законі про народну школу та Законі про освіту для молоді з особливими потребами.

У Данії муніципалітет забезпечує усі необхідні послуги, які надаються дітям з особливими освітніми потребами, максимально залучаючи їх до навчання в народних школах (Folkeskole) [4].

У країні батьки дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами мають право вільного вибору закладу освіти для своєї дитини. Проте, є певні обмеження, які стосуються того, що обрана школа має обов'язково бути здатною забезпечити необхідну підтримку дитині з ООП [2]. Перед навчанням у школі батьки звертаються до освітньо-психологічної консультативної служби (The Educational-Psychological Advisory Service), яка функціонує у місцевому муніципалітеті, для того, щоб фахівці провели необхідну оцінку розвитку, можливостей і освітніх потреб дитини, а згодом надали пропозиції щодо необхідного типу підтримки. Будь-які рішення щодо навчання дитини чи надання їм допомоги обов'язково узгоджуються з батьками, якщо вони не погоджуються із висновками комісії – можуть подати скаргу до Апеляційної ради спеціальної освіти [4].

Інклюзивна освіта як правило забезпечується через диференційований підхід в освітньому процесі (навчання має бути максимально адаптованим), залучення асистентів учителів та практики спільного викладання. Крім того, у

школі працює психолог, логопед, медичний і соціальний працівники та інші фахівці, які надають додаткові послуги та разом із педагогами визначають індивідуальну освітню траєкторію для дитини [3]. Так би мовити, це своєрідна команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка серед іншого має завдання – розробити навчальну карту дитини (The Educational Record), де міститься інформація про її сильні сторони, інтереси, досягнуті результати, цілі та очікування на майбутнє, а також зазначається потреба в консультуванні; щороку документ переглядається та при потребі коригується відповідно до отриманих результатів [4].

Варто також наголосити, що у контексті реалізації інклюзивної освіти відбувається тісна співпраця між закладом освіти та освітньо-психологічною консультативною службою, останні можуть надавати необхідні технічні засоби та/або спеціальні навчальні матеріали [4]. Зазвичай, діти з особливими освітніми потребами навчаються в звичайному класі, при цьому за потреби можуть мати додаткові години з певних предметів, однак, якщо це більше 9 годин – тоді доцільно спрямувати її в спеціальний клас. Часто такі класі відриваються для дітей з фізичними, інтелектуальними порушеннями, порушеннями зору чи слуху, дислексією тощо. Існує практика комбінованого навчання, коли дитина з особливими освітніми потребами є одночасно учнем/ученицею звичайного та спеціального класів [3]. Основна мета освітніх програм для дітей з особливими освітніми потребами, які не можуть опанувати зміст типової освітньої програми, спрямована передусім на формування особистих, соціальних і професійних компетенцій, що має забезпечити самостійність і незалежність у дорослому житті та можливість знайти себе на ринку праці [2].

Поряд із народними школами, у Данії функціонують безкоштовні приватні незалежні школи (Free Private Independent Schools), які надають аналогічні спеціальні освітні послуги дітям. Уряд пропонує таким школам грантове фінансування, яке спрямовується на організацію навчання дітей з інвалідністю чи дітей-білінгвів. Отримані закладом кошти покривають

додаткові витрати на супровід дитини, забезпечення її необхідними засобами та/або транспорт для дітей з важкими формами інвалідності [2].

Ми проаналізувати передумови успішної реалізація інклюзивної/спеціальної освіти у Данії, серед яких:

– консультування (надання необхідних настанов і рекомендацій) батьків, учителів та інших фахівців, які працюють з дитиною з особливими освітніми потребами;

– забезпечення закладу освіти спеціальними навчальними матеріалами та засобами навчання;

– організація навчання у відповідності до здібностей і початкових можливостей учня/учениці з особливими освітніми потребами;

– використання в освітньому процесі методів роботи, які спрямовані на зменшення впливу фізичних, психологічних, мовних або сенсорних порушень учня/учениці з особливими освітніми потребами та водночас сприяють розвитку їх впевненості;

– надання допомоги, яка стосується подолання практичних труднощів, пов'язаних із відвідуванням школи;

– організація спеціальних заходів [3].

Отже, порівнюючи досвід Данії та України у контексті реалізації інклюзивної освіти можна віднайти багато спільного, зокрема, що стосується механізму зарахування дитини з ООП до закладу освіти, особливостей формування команди психолого-педагогічного супроводу, яка включає різнопрофільних фахівців та її завдань, серед яких – розроблення навчальної карти, своєрідної індивідуальної програми розвитку дитини з ООП. Тому цікавим вважаємо вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, що може бути перспективним напрямком для подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 06.04.2023).
2. Country information for Denmark – Systems of support and specialist provision. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision> (дата звернення: 06.04.2023).
3. Denmark. Educational Support and Guidance. *European Commission (Eurydice)*: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/educational-support-and-guidance> (дата звернення: 06.04.2023).
4. Special Needs Education in Denmark. *Angloinfo. Denmark*. URL: <https://www.angloinfo.com/how-to/denmark/family/schooling-education/special-needs-education> (дата звернення: 06.04.2023).

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

**Ганна Якимчук**

наукова співробітниця  
лабораторії психологічного супроводу дітей  
з особливими освітніми потребами,  
Український науково-методичний центр  
практичної психології і соціальної роботи (м. Київ),  
E-mail: [annija@ukr.net](mailto:annija@ukr.net)

Навчальний рік, що завершується, виявляє освітні втрати, спричинені повномасштабним військовим вторгненням. (Під освітніми втратами маються на увазі прогалини у знаннях і навичках, які виникають в учнівства під час освітнього процесу у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчальних здобутків [3, с. 4]. Освітні втрати – втрати, що відбулися в освітньому процесі (у навчальному часі, змісті освітніх та навчальних програм, уміннях учнів) під час переходу на дистанційне навчання на різних освітніх рівнях (циклах) [2, с. 5]). Дослідженням аналітичного центру Cedos [1] зафіксовано посилення освітньої нерівності через неможливість доступу дітей до навчання, нерегулярні проведення і відвідування онлайн-занять, брак технічних засобів для навчання або недостатній рівень навичок їх використання і, як наслідок, погіршення якості освіти і навчальних результатів. За останній рік в умовах війни спостерігається погіршення психологічного стану усіх учасників освітнього процесу (поява відчуття тривоги, напруги, втоми, зниження працездатності і мотивації).

Згадуване дослідження не виокремлює втрати у кожній освітній галузі та на кожному рівні освіти, а також досвід специфічних категорій дітей як-от діти з особливими освітніми потребами (ООП). Однак воно дозволяє підтвердити тенденцію до погіршення якості освітньої послуги в період воєнного стану, в тому числі її корекційної складової в інклюзивних класах. Слід також визнати, що вимушений досвід дистанційного навчання під час пандемії Covid-19 дозволив закладам освіти швидше перелаштуватися з урахуванням безпекової

ситуації в громадах і певною мірою пом'якшити наслідки війни для учнівства (неможливість очного навчання, зниження успішності, негативні зміни у психоемоційному стані тощо). Призупинення освітнього процесу, епізодичність корекційно-розвиткової допомоги, на тлі потрясінь війни могло посилити прояви вже наявних труднощів розвитку у дітей, що навчаються в інклюзивних класах, або навіть призвести до загального регресу у психічному розвитку дитини (перехід до більш низького рівня розвитку).

Треба пам'ятати, що психічний розвиток у дітей з ООП детерміновано характером первинного порушення, ступенем його тяжкості, наявністю вторинних порушень, систематичністю отримання психолого-педагогічного супроводу тощо. Негативний вплив військових дій на психічне здоров'я додатково обтяжує розвиток дітей згаданої категорії. У дітей може виникати відчуття небезпеки, психоемоційного напруження, страху, тривожні розлади, можуть спостерігатися різні форми соціальної, психологічної дезадаптації, втрата сформованих навичок (мовленнєвих, шкільних, соціально-побутових тощо), непродуктивні стратегії подолання труднощів, небажана або нетипова поведінка, агресивність, надмірна рухова активність, або навпаки – зазвичай непритаманні дитині в'ялість, рухова загальмованість, сонливість, байдужість, зниження мотивації [4]. Травмівна дія війни на психічне благополуччя зумовлює необхідність розширення меж психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП на рівні закладу освіти.

Отже, показаннями для посилення уваги фахівців до дітей з ООП під час навчання (очного або дистанційного) в період воєнного стану є особливості їхнього психофізичного розвитку і викликані цими особливостями різні типи труднощів (фізичні, функціональні, навчальні, соціоадаптаційні), які через травмівний психоемоційний вплив загострюються. До прикладу, у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігаються випадки посилення заїкання, порушення дихальної функції, що супроводжується надмірним або недостатнім тонусом м'язів як усього тіла, так і артикуляційного апарату тощо.

Фокус уваги в цих матеріалах далі спрямуємо на особливості діяльності педагога зі створення комплексної системи психологічних умов для забезпечення успішного перебування дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі в період воєнного стану.

Насамперед, слід зазначити, що вже саме повернення до навчання є відновленням стабільності, відчуття безпеки, психологічного комфорту у дітей. Знайомий і повторюваний розпорядок дня, звична навчальна зайнятість допоможуть втамувати тривогу дитини. Проте важливо вжити заходів для стабілізації її психоемоційного стану в цей період.

Під час планування занять і уроків, доборі навчального матеріалу слід враховувати особливості поточного психічного стану дитини і можливий так званий відкат у психомовленнєвому розвитку. Завдання, вправи мають бути доступними, адаптованими до актуальних можливостей і потреб дитини. Пропонуємо також розглянути можливість повторення і закріплення раніше вивченого матеріалу на противагу навантаженню новим, проведення додаткових консультацій. Доцільно дозувати подачу нового матеріалу з урахуванням працездатності дитини та зменшити його об'єм.

В кризовий період особливо важливо позитивне оцінювання навчальних досягнень та успіхів і зменшення вимог до дитини (фіксуємо найменші досягнення, заохочуємо, підтримуємо, мотивуємо). Також не варто відкидати можливість перегляду і коригування індивідуальної програми розвитку (ІПР), індивідуального навчального плану (ІНП), адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання та створенні інших прилаштувань освітнього середовища відповідно до актуального стану дитини. Основним показником для цього є помітні труднощі у засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу [4].

В умовах воєнного стану педагогам варто використовувати практики нормалізації психоемоційного стану дітей, зменшення стресу, покращення продуктивності [4], а саме:

– психокорекційні техніки і вправи, що спрямовані на зняття емоційної напруги та саморегуляцію. Такими є дихальні вправи для нормалізації фізіологічного і мовленнєвого дихання, самомасаж обличчя, рук, язика, арт-терапевтичні техніки, психогімнастика тощо;

– використання сенсорних стимулів, необхідних дитині (освітлення приміщення, окуляри із захисним фільтром, м'яч, що балансує, сенсорний обтяжувач, розминання пластичних матеріалів тощо), або мінімізація впливу небажаних стимулів, та використання тих способів самостимуляції і самозаспокоєння, які спостерігалися у дитини раніше (похитування, обертання предметів, ходьба).

Доцільно продовжувати просвітницьку роботу з батьками з питань впливу на психічне здоров'я щоденних рутин, дотримання режиму дня, підтримки фізичної активності дитини, харчування, консультивати щодо способів стимулювання мовленнєвої діяльності дитини в сім'ї, закріплення набутих мовленнєвих навичок.

Педагогу необхідно подбати про власне психоемоційне благополуччя: бути опорою для дітей, надаючи посильну психологічну підтримку, не нехтувати власним психічним здоров'ям і потребою відновлення ресурсу.

Отже, реалізації корекційно-розвиткової спрямованості освітнього процесу в умовах війни сприятимуть заходи з нормалізації і стабілізації психоемоційного стану дитини з мовленнєвими труднощами, створення сприятливих умов для відновлення і збереження психологічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

*Список використаних джерел:*

1. Війна і освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи : дослідження / Когут І. та ін. URL: [https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved\\_overview-report-2022-web.pdf](https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf) (дата звернення: 12.04.2023).
2. Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/>



- [2022/09/Zvit Distance learning spreads SQE SURGe 05.09.2022.pdf](#) (дата звернення: 19.04.2023).
3. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. 2022. 23 с. URL: [https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska\\_osvitni-vtraty.pdf](https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf) (дата звернення: 12.04.2023).
4. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи): метод. посібник / Т. В. Жук та ін.; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с.

## **БАТЬКІВСЬКИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Юлія Яковцова**

асистент кафедри дошкільної освіти,  
Маріупольський державний університет,  
E-mail: [y.yakovtsova@mdu.in.ua](mailto:y.yakovtsova@mdu.in.ua)

Проблема адаптації дітей до закладу дошкільної освіти протягом багатьох років не втрачає своєї актуальності. Науковці продовжують вивчати команду педагогічного супроводу дитини як єдиний механізм, все більше звертаючи увагу на роль батьків у такому процесі. Від того, наскільки він буде якісним, залежить подальша здатність дитини адаптуватись у суспільстві, у шкільному колективі, здобути професію тощо.

Під *супроводом* розуміють комплексну технологію підтримки дитини командою педагогів та психологів із обов'язковим залученням батьків вихованців. Ефективність даної технології визначається поєднанням різноманітних методів та прийомів, а метою є сприяння скорішої адаптації дошкільника до умов освітнього закладу.

Загальновідомо, що супровід дитини в адаптивний період до умов закладу дошкільної освіти має бути спрямований на забезпечення розвитку дитини, досягнення усіх видів благополуччя (фізіологічного, психоемоційного, психологічного та соціального).

За дослідженнями науковців, соціально-психологічна адаптація дошкільників може тривати у середньому від двох тижнів до трьох місяців та мати у супроводі підвищення рівня тривожності, напруженість у стосунках з дорослими, тривалі переживання, зміну харчової поведінки тощо. Прояви таких ознак різняться інтенсивністю та тривалістю відповідно до особливостей у кожного дошкільника.

Для дитини з особливими потребами сім'я постає першим соціальним середовищем. Під час дорослішання виникають труднощі із соціалізацією, яка відбувається повільніше у порівнянні з дітьми, які мають нормотиповий

розвиток. На етапі входження в соціум важливою є адекватна реакція членів родини на потреби дитини та вчасне реагування на запити дитини. За таких умов батьки стають зовнішньою опорою, а труднощі на шляху адаптації є лише результатом хибно спланованих дій.

Первісне уявлення про вихователів під силу сформувати саме батькам. Від того, наскільки позитивним виявиться образ закладу, залежить і загальний моральний стан дошкільника. Чималу роль відіграє налаштування дитини на такі зміни, їхню важливість, на саме перебування у закладі.

Ще до початку відвідування закладу дошкільної освіти батьки дитини з особливими освітніми потребами мають познайомитись із педколективом та підготувати їх до знайомства із дитиною. Психологи наголошують на тактовності та прояву появи як основних моральних рисах вихователів та педагогічних працівників, з якими буде взаємодіяти дитина.

Сучасні науковці доходять думки, що критеріями адаптованості дитини до умов закладу дошкільної освіти є самостійність, позитивне сприйняття закладу як такого та доброзичливість у взаємодії з однолітками у групі, здатність концентрувати увагу на завданнях. Відповідно до зазначеного, супровід батьків у таких процесах є першочерговим та базовим для сприяння адаптації.

Окрім позитивного ставлення дитини до закладу дошкільної освіти, на процес адаптації впливає склад родини, наявність конфліктів між батьками та методи виховання. Ці чинники укріплюють або, навпаки, послаблюють загальний психоемоційний фон дошкільника, зокрема за наявності особливих потреб.

Про низький рівень адаптації свідчать негативні показники таких критеріїв: загальне ставлення до ЗДО, брак інтересу до освітньої діяльності та спілкування з іншими дітьми, відсутність ініціативи, зменшення інтересу до самостійності.

Показниками завершеності адаптивного процесу дитини до закладу дошкільної освіти можуть бути: позитивні реакції дитини на згадку про заклад та педагогів, інтерес до самостійної діяльності, задоволення від освітнього

процесу, залученість до колективної праці, прагнення взаємодіяти з іншими дітьми та вихователем.

Таким чином, вбачаємо важливість та значущість подальших досліджень батьківського супроводу дитини з ООП, з метою пошуку ефективних форм співпраці тріади: «заклад дошкільної освіти – дитина – батьки».

*Список використаних джерел:*

1. Козачук М. В. Адаптація дітей з особливими потребами до умов інклюзивного дошкільного закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2015. Вип. 11. С. 160–163.
2. Прохоренко Л. І. Психологічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3 (1). С. 1–6.

## **АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Олександра Яшевська**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету дошкільної і початкової освіти  
імені Валентини Волошиної,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
E-mail: [cahalhevskamoska12@gmail.com](mailto:cahalhevskamoska12@gmail.com)

Науковий керівник:

**Василюк А. В.**

доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є формування позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання в молодших школярів, адже успіх будь-якої діяльності залежить від бажання та прагнення досягати позитивних результатів. Особливо це стосується учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (ОПП), які мають численні труднощі в навчанні, пов'язані насамперед з порушеннями психофізичного розвитку, що є однією з основних причин відставання і, як наслідок – неуспішності. Досить часто в таких дітей спостерігається низький рівень сформованості мотивації до навчальної діяльності. Зокрема, відсутнє прагнення досягати успіху, несформована довільність психічних процесів, низька здатність до подолання труднощів. З огляду на це, освітній процес має бути спрямований на формування в учнів пізнавального інтересу, внутрішнього бажання пізнавати нове, розвиватися та самовдосконалюватися.

Вирішення даних проблем можливе завдяки використанню інноваційних форм роботи, корекційно-терапевтичних технологій, методів, прийомів, які здатні інтенсифікувати освітньо-виховний процес, зробити його цікавим та динамічним. Вагомого значення надаємо арт-терапії, яка допомагає відновити

внутрішню гармонію, актуалізувати творчий потенціал та розвивати емоційно-чуттєву сферу кожної дитини.

Серед науковців, які займаються дослідженням проблеми формування мотивації до навчання молодших школярів, варто відзначити О. Гнатюк, С. Грущенко, О. Гузенко, В. Буханевич, О. Полевікову, О. Присяжнюк та інших. Проблема особливостей використання арт-терапевтичних технік в освітньому процесі була об'єктом досліджень Г. Афузової, І. Бабій, В. Богути, В. Бондар, М. Козігори, О. Колосової, Т. Мірошніченко, О. Сороки, А. Хілі та інших.

*Мета дослідження* – розкрити та обґрунтувати особливості арт-терапії як засобу підвищення мотивації до навчання молодших школярів із ООП.

Учений С. Гончаренко зазначає, що мотивація – це система стимулів або мотивів, які спонукають до конкретних форм діяльності або поведінки. У якості мотивів можуть виступати почуття, переживання, ідеї, які виражають матеріальні або духовні потреби людини. Науковець наголошує на вагомому значенні мотивів для діяльності та формування особистості дитини. Погоджуємося з С. Гончаренком у тому, що виховання правильної мотивації в молодших школярів є одним із найважливіших завдань учителя [1, с. 217]. Педагог має не лише забезпечити засвоєння молодшими школярами з ООП системи знань, формування практичних умінь і навичок, але й також проводити заняття цікаво, добираючи організаційні форми, методи та прийоми, які здатні активізувати їх творчу навчально-пізнавальну діяльність [2, с. 53].

Саме пізнавальна активність, як зауважують В. Горбунова, В. Климчук, сприяє інтелектуальному розвитку молодшого школяра з ООП, оскільки передбачає не лише внутрішню потребу в розв'язанні завдань проблемно-пізнавального характеру, а й необхідність їх застосування в практичній діяльності. Підтримуємо науковців у тому, що в учнів молодшого шкільного віку з ООП необхідно формувати та розвивати внутрішню мотивацію до навчання, яка має мати особистісно-значущий характер та ґрунтуватися на мотивах пізнавального характеру, таких як інтерес до навчальної діяльності, до її змісту та результатів [3, с. 7].

Поділяємо позицію О. Лузгінова, Ю. Павловського, які вважають арт-терапевтичні техніки ефективним засобом підвищення внутрішньої навчальної мотивації учнів, адже вони роблять заняття цікавими, змістовними, релаксаційними, сприяючи гармонійному розвитку особистості, її творчих здібностей, самооцінки, контролю та самоконтролю [5, с. 464].

Арт-терапія, на переконання В. Муромець, є сучасним напрямом психотерапії, який поєднує використання синтезу візуальних мистецтв таких, як колаж, живопис, малюнок, інсталяція, фотографії, ліплення [5, с. 3].

Варто зазначити, що завдяки використанню арт-терапевтичних технік створюються такі умови, в яких кожна дитина себе комфортно почуває, відчуває успіх в творчій діяльності, адже може самостійно виконати запропоноване завдання. У молодших школярів з ООП формується почуття самоповаги, задоволення, віри у власні сили та досягнення успіху, що й спонукає їх до навчання [6, с. 32]. До основних арт-терапевтичних технік, які мотивують до навчання відносимо ізотерапію, музикотерапію, казкотерапію, піскову терапію, театральну терапію. Коротко охарактеризуємо деякі з них.

*Ізотерапія* – передбачає спонтанне, творче, тематичне малювання. Завдяки малюванню учень молодшого шкільного віку з ООП може виразити свої почуття, переживання, думки, ставлення до навколишньої дійсності. Завдяки образотворчій діяльності розвивається рухова координація, орієнтування в просторі, фантазія, уява, мислення, з'являється бажання генерувати нестандартні ідеї та створювати оригінальні роботи. Активізують молодших школярів, на думку К. Дабіжи, Л. Дабіжи, Н. Комарівської, методи нетрадиційного малювання: монотипія, ебру, ниткографія, плямографія, каракулі, гратаж, набризк, друкування природними формами, малювання пальчиками тощо [7, с. 66]. Н. Калька, З. Ковальчук пропонують методики малювання, які здатні зацікавити молодших школярів з ООП та викликати в них інтерес:

– доповнююче малювання – створення малюнка по колу, з домальовуванням попередніх елементів;

- вільне малювання – виконання малюнка за власним бажанням;
- спільне малювання – створення зображення кількома дітьми на одному аркуші паперу;
- комунікативне малювання – створення малюнка в парах, завдяки обміну думками між учнями щодо вибору символів та образів [8, с. 18].

Учена Т. Мірошніченко рекомендує вчителям пропонувати молодшим школярам із ООП виконувати малюнки на такі теми: «Мій настрій», «Танець на папері», «Вільний малюнок», «Карта життя», які можна використати не лише для мотивації до навчання, а й для діагностування особистісних якостей школярів [9, с. 29].

*Музикотерапія* – контрольоване використання звуків у реабілітації та лікуванні дітей. Передбачає фантазування, імпровізацію, відтворення голосом звуків та прослуховування спеціально дібраних музичних творів [10, с. 148]. Молодшим школярам із ООП, на наш погляд, варто пропонувати активну музикотерапію, яка передбачає спів, гру на музичних інструментах, плескіт у долоні, відбивання такту, імпровізування під музику. А. Гельбак задля формування позитивної мотивації рекомендує застосовувати й такі техніки: рухову драматизація під музику; музично-рухові вправи та ігри; вокалотерапію; музичну розповідь; пантоміму; музичне малювання; гру з лялькою [11, с. 17–18]. Вважаємо, що дана діяльність активізуватиме різні види сприймання, пізнавальні процеси.

*Піскова терапія* – техніка арт-терапії, яка передбачає використання природних матеріалів: рослин, води, піску, камінців. Завдяки пісочній терапії діти можуть досить успішно засвоювати грамоту. Так, О. Федій пропонує цікаві ігрові завдання в пісочниці: «Виліпити літеру», «Перевтілити літери», «Створити місто літер». Також дуже ефективним методом, на переконання науковиці, є написання літер на піску, що дає можливість одразу коригувати помилки [12, с. 99].



Для нашого дослідження важливими є висновки, зроблені Т. Логвиненко, яка наголошує, що використання зазначених вище арт-терапевтичних технік матиме такі позитивні результати, а саме:

- мотивуватиме до навчання;
- сприятиме формуванню позитивних рис характеру, що дасть можливість налагоджувати конструктивні взаємовідносини в процесі спілкування;
- допоможе позитивно сприймати себе та інших людей;
- розвиватиме уяву, фантазію, творчі здібності;
- коригуватиме негативні риси поведінки: тривожність, страх, сором'язливість, агресію, швидку стомлюваність;
- розвиватиме вищі психічні функції такі, як увага, пам'ять, мислення;
- гармонізуватиме внутрішній світ дитини [13, с. 333].

Отже, використання різноманітних арт-терапевтичних технік є достатньо дієвим засобом для підвищення інтересу до навчання, адже в невимушених умовах, діти не лише проявляють свою творчість, креативність, а й засвоюють знання, формують практичні вміння й навички, розвивають дрібну моторику, мовлення, мислення, уяву, особистісні якості, що є важливим для успішної самореалізації.

*Список використаних джерел:*

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Видавництво «Либідь», 1997. 374 с.
2. Двіжона В. М. Формування позитивної мотивації до вивчення математики у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та соціальна психологія*. 2019. Вип. 37. С. 50–57.
3. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
4. Павловський Ю. В., Лузгінов О. В. Арт-терапевтичні техніки як засіб підвищення навчальної мотивації учнів. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 3 (9). С. 464–473.
5. Муромець В. Г. Арт-терапевтична скарбничка : бібліографічний покажчик. Суми, 2014. 43 с.

6. Петрашук О. О. Арт-терапія як засіб формування психологічної стійкості у дітей молодшого шкільного віку. *Наукова думка сучасності і майбутнього*. 2019. Вип. 29. С. 29–34.
7. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 64. С. 64–71.
8. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Ч. 1. 232 с.
9. Мірошніченко Т. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи: історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 3. С. 26–30.
10. Хіля А. В. Арт-терапія у системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей та молоді з функціональними обмеженнями : методичні матеріали (Ч. 1). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 252 с.
11. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
12. Федій О. А. Пісочна терапія у просторі професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 43. С. 96–101.
13. Логвиненко Т. О. Використання засобів арт-педагогіки та арт-терапії у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 5. С. 327–335.

*III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю  
«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (23–24 квітня 2023 р.)*

УДК376(005.745)  
ISBN 978-617-595-125-5

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Протокол № 11 від 27 червня 2023 р.)*

**Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат** : матеріали  
III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з  
міжнародною участю (м. Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р.) / упоряд. З. І. Удич,  
І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 340 с.

© Автори тез доповідей, 2023  
© Інклюзивно-ресурсний центр  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка, 2023

ISBN 978-617-595-125-5

