

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Факультет здоров'я та фізичного виховання
Кафедра фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Рівненський державний гуманітарний університет
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Державний заклад «Луганський державний медичний університет»
Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти»
Закарпатської обласної ради
Університет охорони здоров'я та соціальної роботи
Св. Єлизавети в Братиславі
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнська науково-практична конференція
з міжнародною участю

СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

23–24 жовтня 2025 року



Львів – Торунь
Liha-Pres
2025

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

СМОЛАНКА Володимир – доктор медичних наук, професор, ректор, ДВНЗ «Ужгородський національний університет» – голова організаційного комітету;
МИРОНЮК Іван – доктор медичних наук, професор, проректор з наукової роботи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
СІВОХОП Едуард – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету здоров'я та фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
СТЕБЛЮК Світлана – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, заступник декана з наукової роботи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
ФІЛАК Ярослав – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
ФІЛАК Фелікс – кандидат медичних наук, доцент кафедри основ медицини, голова науково-методичної комісії факультету здоров'я та фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
СІВОХОП Ярослав – кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради;
КОЛУПАСВА Алла – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу інклюзивного навчання, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України;
ТАРАНЧЕНКО Оксана – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з сенсорними порушеннями, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України;
ДИЧКІВСЬКА Ілона – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської, Рівненський державний гуманітарний університет;
СЛОЗАНСЬКА Ганна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;
VANSAC Peter – Prof. ThDr., PhD., Dr. h. c. Head of Department of Social Work Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Словаччина.

Спеціальна та інклюзивна освіта в сучасному вимірі: досвід та інновації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Ужгород, 23–24 жовтня 2025 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. – 420 с.

ISBN 978-966-397-553-5

УДК 376'06(062.552)

ISBN 978-966-397-553-5 © ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2025
© Українсько-польське наукове видавництво
«Liha-Pres», 2025

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Processes and challenges of inclusive education of Roma children
from socially disadvantaged backgrounds in Slovakia

Vansač Peter, Noga Vladimír, Kenderešová Elena.....12

Інклюзивна освіта та реабілітаційні технології для пацієнтів з ампутованими
кінцівками: європейський досвід та українські перспективи

Антонова-Рафі Юлія Валеріївна, Худецький Ігор Юліанович19

Current status and features of the development of inclusive education
in the United States of America

Batyuk Liliya Vasylivna, Zhernovnykova Oksana Anatoliyivna.....23

The problems of inclusive education during martial law in Ukraine

Vasylenko Olena Viktorivna.....27

Освітньо-інклюзивний капітал: зміни виш-викладання філософії

Діденко Лариса Віталіївна31

Інклюзивні практики підтримки професійної самореалізації осіб з аутизмом
в Україні та Ізраїлі

Іроні Світлана Григорівна.....38

Освіта дітей з ООП в Україні: ретроспективний аналіз розвитку та виклики
воєнного часу

Колупасєва Алла Анатоліївна42

Гуманістичний вимір сучасної спеціальної освіти

Маліновська Наталія Василівна48

Формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти
в умовах університету

Стеблюк Світлана Василівна, Хома Ольга Михайлівна51

Методичний інструментарій інклюзивної освіти: технологічний комплекс
викладання та навчання

Таранченко Оксана Миколаївна55

Упровадження інклюзивного навчання: реалії, труднощі, очікування

Федорчук Наталія Анатоліївна60

Стан інтеграції ідеї універсального дизайну
в інклюзивне освітнє середовище України

Шайнюк Анастасія Ярославівна.....65

НАПРЯМ 2. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

«Шафа інклюзії» як елемент організації інклюзивного освітнього простору
у закладі дошкільної освіти

Богатова Катерина Сергіївна 68

Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку
з мовленнєвими труднощами засобами нейроігор

Васильєва Галина Іванівна, Чепак Марія Вікторівна 70

Система логопедичної роботи з корекції та попередження порушень голосу

Велентєєнко Поліна Євгенівна..... 74

Особливості використання арт-технологій в корекції звуковимови дітей
дошкільного віку

Войтович Оксана Василівна..... 78

Сучасні підходи до проведення уроку в спеціальній школі

Гаяш Оксана Володимирівна, Туряниця Сніжана Петрівна 82

Інклюзивне навчання: умови розвитку та виховання дітей з особливими
освітніми потребами

Диусь Каріна Іванівна, Кас'яненко Оксана Миколаївна..... 86

Особливості корекційної роботи з активізації мовлення у дітей
з відсутністю вербальних засобів спілкування

Довмат Анастасія Володимирівна, Косарєва Оксана Іванівна..... 89

Здоров'язбережувальна компетентність як основа формування здорового
способу життя дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

**Думнич Кароліна Вячеславівна, Шекула Каріна Володимирівна,
Шолтіс Габрієла Гейзівна..... 93**

Методика формування умінь будувати речення у дітей
старшого дошкільного віку з ЗНМ

Євтушок Вікторія Вікторівна, Косарєва Оксана Іванівна..... 96

Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку
з ПМР засобами наочного моделювання

Євтушок Людмила Василівна, Косарєва Оксана Іванівна 100

Синхронізація всіх видів праксису в дітей із особливими освітніми
потребами

Єфименко Микола Миколайович..... 104

Результати формування прогностичних умінь молодших школярів
з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчого мистецтва

Зан Ольга Михайлівна 109

Діагностика рівня сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	
Зень Галина Степанівна, Козлюк Ольга Андріївна	113
Аналіз методик корекції заїкання у дітей дошкільного віку	
Казакова Ірина Олександрівна	117
Роль складової структури слова у розвитку комунікативної компетентності дитини	
Кіріллова Анна Олександрівна, Назаренко Валерія Вікторівна.....	123
Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського щодо особливостей навчання дітей з ООП у початковій школі у контексті сучасних реалій	
Лавренко Світлана Олександрівна	127
Використання методу візуалізації у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку	
Лешко Крістіна Євгенівна, Хома Тетяна Василівна	129
Особливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в закладі освіти	
Лизун Наталія Миколаївна	133
Комунікативні групи як форма роботи з учнями з розладами аутичного спектру	
Літвінова Олена Олександрівна.....	136
Розбудова ефективної освітньої діяльності школярів з розладами аутистичного спектра з опорою на стан сенсо-моторного розвитку	
Мельник Вероніка Миколаївна.....	140
Значимість зорово-моторного праксису для психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами	
Мога Микола Данилович.....	144
Використання індивідуального підходу в навчанні дітей з ООП в умовах інклюзивного класу	
Негусторова Юлія Сергіївна.....	148
Формування навичок мовленевої моторики у дітей із дизартрією засобами логопедичного масажу	
Парчук Леся Петрівна	151
Концепція та теоретичні засади раннього втручання у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру	
Пенцак Софія Михайлівна, Слюзанська Ганна Іванівна	154
Формування різних видів контролю у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами	
Рібцун Юлія Валентинівна	158

Розвиток комунікативних навичок у дітей із ЗНМ III рівня засобами казкотерапії	
Руденко Наталія Миколаївна, Ковтонюк Аліна Іванівна	162
Казкотерапія як метод формування соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами	
Сватко Руслана Сергіївна	166
Використання цифрових ресурсів у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти	
Семененко Олена Борисівна	170
Організаційні засади у застосуванні комплексного підходу у супроводі дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти	
Скляренко Тетяна Владиславівна, Шарабуряк Альона Анатоліївна, Юдакова Інеса Сергіївна	173
Мистецтво Ебру як шлях до краси, спокою й самовираження дітей з особливими освітніми потребами	
Травнікова Наталя Павлівна	177
Комплексний супровід індивідуального розвитку учнів з порушеннями зору	
Турубарова Анастасія Володимирівна, Смоляк Володимир Мирославович	180
Психолого-педагогічні аспекти застосування рухливих ігор у розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями	
Фатич Микола Петрович	184
Ігри-драматизації як засіб розвитку виразності мовлення в дошкільників із дизартрією	
Шостак Ольга Олександрівна, Абрамчук Олена Юрївна	188
Шляхи корекції дислалії в учнів початкових класів засобами логоритміки	
Шостак Ольга Олександрівна, Прит Марина Андріївна	192
Особливості ефективної взаємодії школи та сім'ї в умовах інклюзивного навчання	
Штанкевський Ігор Миколайович	195
Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із стертою дизартрією засобами інноваційних логопедичних методів	
Юрчук Олексій Іванович, Винник Мар'яна Сергіївна	199
Використання дидактичних ігор у корекції дислалії у дітей дошкільного віку	
Якимець Марія Іванівна	203

Словникова робота – один з найважливіших чинників формування словникового запасу на уроках української мови та літератури для учнів з порушеннями слуху

Ярошинська Наталія Броніславівна207

Даючи знання, не відбирай здоров'я: столи для стояння як шлях до активної та інклюзивної школи

Ясногор Марина Олександрівна, Савіцька Альона Валеріївна, Коновалова Олена Миколаївна.....209

Емоційне благополуччя: сутність та зміст, особливості формування у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення

Яцюк Анастасія Василівна, Джеджеря Клавдія Віталіївна213

НАПРЯМ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Альтернативна та допоміжна комунікація у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку: психолого-педагогічний аналіз

Бучмей Дар'я Василівна, Мулеса Мирослава Юрійвна217

Інклюзивно-ресурсні центри як ключова ланка в системі підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами

Воротинцева Олена Олександрівна, Утьосова Олена Іванівна221

Психолого-педагогічний супровід як ключовий інструмент підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти

Зобенько Наталія Анатоліївна225

Співпраця з батьками як складова психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі

Кіндрак Тетяна Миколаївна230

Виховання в сім'ї дитини раннього та дошкільного віку з порушеннями інтелекту

Кляп Маріанна Іванівна.....234

Роль психолога у мультидисциплінарній команді раннього втручання

Козак Марія Михайлівна239

Особливості інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти

Левицька Ганна Михайлівна244

Сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі

Любченко Інна Іванівна, Харченко Ірина Михайлівна, Сажіснюк Алла Петрівна248

Логоритміка як засіб корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з вадами мовлення в інклюзивному освітньому середовищі	
Носуля Валентина Авер'янівна	253
Від формального документа до реального плану: психолого-педагогічна характеристика дитини як ключ до якісного написання висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи в ІРЦ та розробки індивідуальної програми розвитку в закладі освіти	
Слободська Тетяна Вікторівна	255
Комплексна підтримка дитини з особливими освітніми потребами як умова успішної соціалізації особистості	
Сухорукова Алла Федорівна, Гречка Наталія Миколаївна, Лобода Олена Вікторівна	259
Співпраця педагогів та батьків в системі інклюзивного навчання: актуальність, очікування, проблеми	
Федорчук Інна Анатоліївна	264
Психоемоційна підтримка дітей з особливими освітніми потребами під час кризових ситуацій	
Цегельник Тетяна Миколаївна, Гарасим Яна Андріївна.....	268
Розвиток дрібної моторики за допомогою ігор та вправ з кінетичним піском для дітей з особливими освітніми потребами	
Чуприна Юлія Валеріївна	272
Сучасні виклики та перспективи навчання дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзії: сурдопедагогічний погляд	
Шевченко Володимир Миколайович.....	274
Супровід родин, які виховують дітей з порушенням слуху	
Юдіна Людмила Іванівна.....	278
Soft skills як ресурс ефективного супроводу дітей з ООП	
Яцина Олена Федорівна	281

НАПРЯМ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Оздоровчий потенціал доступних для населення міста Ужгорода фітнес-технологій	
Бондарчук Наталія Яківна	285
Фізична терапія та VR-технології як чинники підвищення ефективності відновлення	
Гузак Олександра Юріївна	290
Вплив терапевтичних вправ на опорно-рухову систему людини	
Дуткевич-Іванська Юлія Василівна, Мелега Ксенія Петрівна, Русин Людмила Петрівна.....	294

Педагогічні умови розвитку рухової активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивної фізичної культури Колишкін Олександр Володимирович	297
Теоретична оцінка можливостей та проблеми практичного застосування танцювально-рухової терапії у складних випадках лікування та реабілітації Куц Єва Михайлівна	301
Роль залученості до музики у підтримці резилієнтності внутрішньо переміщених молодших школярів Лук'янченко Ольга Миколаївна.....	306
Особливості використання засобів фізичної терапії для дітей з церебральним паралічем Мальцева Ольга Борисівна, Самойленко Світлана Михайлівна.....	311
Інноваційні технології віртуальної реальності в системі соціальної адаптації осіб з хронічними респіраторними порушеннями Мелега Ксенія Петрівна, Кіш Вікторія Павлівна	315
Здоров'язберігаючі технології в діяльності вчителя-логопеда Павлік Лариса Іванівна, Лиса Оксана Іванівна.....	319
Елементи когнітивно-поведінкової терапії як засіб підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни Потюк Софія Василівна	323
Проблеми впровадження VR/AR-технологій у психосоціально-корекційну роботу дітей з інвалідністю Росоха Наталія Михайлівна	327
Фізіологічні особливості серцево-судинної системи юних футболістів Русин Людмила Петрівна, Шанта Іван Федорович	330
Оптимізація фізичної активності дітей з РАС засобами сенсорної інтеграції Сабадош Мар'яна Володимирівна, Кіш Вікторія Павлівна.....	333
Використання здоров'язберігаючих технологій у фізичному вихованні інклюзивних груп Сивохоп Едуард Миколайович, Білогур Влада Євгеніївна, Семаль Наталія Володимирівна.....	337
Арт-терапія як метод збереження психічного здоров'я Соломка Едуард Тіберійович, Мацькович Марія Романівна	341
Розвиток фізичної реабілітації в контексті сучасних реалій Стеблюк Едуард Едуардович, Дубовенко Дмитро Олегович	345
Актуальні питання реабілітації, збереження здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення Телегіна Ірина Вікторівна.....	347

Науково-теоретичні основи застосування оздоровчої гімнастики під час занять зі студентами	
Тулайдан Вікторія Геннадіївна.....	352
Засоби фізичної терапії підлітків з сколіозом II ступеня в умовах поліклініки	
Філак Ярослав Феліксович, Філак Фелікс Георгійович	356
Порівняльна оцінка ефективності інтегрованої терапевтичної програми для оптимізації статичної постави та профілактики болю в спині серед студентів із тривалою сидячою діяльністю	
Чопей Андріана Василівна, Сабадош Мар'яна Володимирівна	360
Використання ресурсорієнтованих стратегій та мультимодальних засобів навчання в інклюзії	
Якимович Тетяна Дмитрівна, Вархолик Галина Володимирівна, Николин Надія Павлівна.....	363

НАПРЯМ 5. ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Досвід формування ролі тьютора в інклюзивному освітньому просторі України	
Аллахвердієва Наталія Ярославівна	367
Практикоорієнтований підхід у викладанні спецметодики вивчення природознавства на спеціальності «Спеціальна освіта, логопедія»	
Горопах Наталія Михайлівна.....	370
Роль рефлексивних технологій у формуванні професійної готовності майбутніх логопедів	
Зданевич Лариса Володимирівна, Мисик Олеся Станіславівна	374
Комунікативна компетентність як складова педагогічної майстерності майбутніх спеціальних педагогів	
Кашуба Людмила Володимирівна, Вальо Жанна Георгіївна.....	379
Синергія педагогічної творчості та спеціальної дошкільної педагогіки у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців зі спеціальної освіти	
Козлюк Ольга Андріївна	383
Підготовка сурдопедагогів для роботи з дітьми з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів	
Мостовий Любомир Петрович	387

Соціальна робота з людьми з інвалідністю: польська модель та розробка соціальних проєктів в Україні	
Нохріна Ірина Сергіївна, Швед Ольга Володимирівна, Спіріна Тетяна Петрівна	393
Роль педагогічної практики у становленні професійної компетентності вчителя-логопеда	
Самойлова Ірина Володимирівна, Кулешова Вікторія Володимирівна, Сокол Тетяна Володимирівна ...	398
Використання інтерактивних технологій навчання у вивченні курсу навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО»	
Токар Любов Петрівна	402
Формування толерантності та інклюзивної культури у майбутніх вчителів до професійної діяльності	
Трояновська Марія Миколаївна.....	406
Сенсорна інтеграція як сучасний засіб корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей з РАС	
Тушич Анна Анатоліївна, Косарєва Галина Миколаївна	410
Професійна підготовка фахівців для корекційної освіти в умовах широкомасштабної війни рф проти України: національні цінності та патріотичне виховання	
Шевченко Світлана Миколаївна	413

НАПРЯМ 1. СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-1>

PROCESSES AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION OF ROMA CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS IN SLOVAKIA

Vansač Peter

*Professor, St. Elizabeth University of health and social work Bratislava,
Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia*

Noga Vladimír

*PhDr., PhD., St. Elizabeth University of health and social work Bratislava,
Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia*

Kenderešová Elena

*Mgr., PhD., St. Elizabeth University of health and social work Bratislava,
Institute of bl. M. D. Trčku, Michalovce, Slovakia*

Socializácia a formovanie osobnej i kultúrnej identity detí z rómskych komunít sa primárne odohráva v rómskych rodinách, kde sa v mnohých marginalizovaných komunitách formuje negatívny postoj k vzdelávaniu.

Vzdelávanie rómskych detí je na Slovensku dlhodobo sledovanou témou. Ich sociálne znevýhodnenie ovplyvňuje ich ďalšie vzdelávanie, preto väčšina rómskych detí končí svoju vzdelávaciu dráhu povinnou školskou dochádzkou a nepokračuje na vyšších stupňoch vzdelávania. Aj keď sa systém vzdelávania tejto sociálne znevýhodnenej skupiny počas posledného obdobia zlepšoval, naďalej má vážne systémové nedostatky, ktoré majú vplyv na vzdelávanie a socializáciu detí v rómskych vylúčených komunitách, a ktoré si preto vyžadujú mimoriadnu pozornosť. Kvalitná výchova a vzdelávanie sa začína v materskej škole a realizuje sa v kontexte školského zákona, Štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu ISCED 0 s prihliadnutím na podmienky školy. V súčasnosti predškolská edukačná prax s rómskymi deťmi zohľadňuje historické a kultúrne danosti rómskeho etnika a zameriava sa na využívanie rôznych foriem a metód pre rozvoj kreativity rómskych detí. Materská

škola, ktorá je začiatkom celoživotného vzdelávania, dáva deťom základ, na ktorom môžu budovať ďalšie vzdelávacie stupne [1].

V rómskych rodinách sa nekladie veľký význam vzdelávaniu. Ružbarský tvrdí, že Rómovia majú svoj vlastný názor na vzdelanie a nepotrebujú teoretické a nepraktické vedomosti. Viac sa zameriavajú na existenčný a skúsenostný postoj k životu prežívanému v prítomnosti. Tento fakt sa odráža aj pri uskutočňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych detí. Rómovia sa nesnažia dosiahnuť formálne vzdelanie, lebo sú skeptickí v jeho praktickom využití, zaujímajú sa viac o neformálne vzdelanie [2].

Ako uvádza Kozon, dnes už aj u Rómov prevláda jedno- až dvojgeneračná, monogamná rodina, v ktorej sa postupne mení rodinná hierarchia. Dominantné postavenie má ešte stále muž, ktorý sa však stáva finančne závislým od ženy, preto sa aj postavenie ženy postupne pozitívne modifikuje. Muži, ktorí sú dlhodobo nezamestnaní, prestávajú byť živiteľmi rodiny, pretože ženy poberajú sociálne dávky, materské príspevky a prídavky na deti. Ako bolo popísané vyššie, súčasná rómska žena je už rovnocenným partnerom mužovi, v niektorých prípadoch zohráva určujúcu úlohu. Je nositeľkou kultúrnych tradícií a noriem, preto je na rómskych ženách, aby viedli svoje deti k výchove a k hodnotám vzdelania. Postavenie rómskeho dieťaťa nie je jednoduché, pretože po narodení mladšieho súrodenca sa dostáva mimo centra pozornosti [3].

V oblasti vzdelávania rómskych detí žijúcich v segregovaných osadách je problémom dochádzka do školy. Nízke vzdelanie, čo je špecifické najmä pre ženy, ktoré majú často ukončenú iba základnú školu, je často príkladom aj pre ich deti. Miestne ženy majú problém sa zamestnať, pretože aj napriek snahe im chýba potrebné vzdelanie na výkon konkrétneho povolania. Na odstránenie príčin segregácie vo vzdelávaní vláda SR prijala dokument, týkajúci sa vzdelávania Rómov, Stratégiu SR pre integráciu Rómov do roku 2020. Začali sa využívať služby pedagogických rómskych asistentiek či asistentov a pomoc sociálnych pracovníkov v komunitných centrách. Zriaďovanie komunitných centier vo viacerých rómskych obciach prináša pozitívne výsledky, pretože sociálno-výchovná práca a osвета v rómskych komunitách prináša pozitívne výsledky [4].

1. Cieľ výskumu

Vo výskume sme chceli zistiť, aké majú skúsenosti sociálno-výchovní pracovníci s výchovou a vzdelávaním rómskych detí.

Výskumné otázky

VO č. 1: Ktoré faktory vplyvajú na vzdelávanie a socializáciu rómskych detí v komunitných centrách?

VO č. 2: Aké podporné nástroje zlepšujú edukáciu a socializáciu detí z marginalizovaných rómskych komunit?

Výskumné metódy

V štúdií sme použili výskumnú metódu kvantitatívneho charakteru. Dotazník vlastnej konštrukcie bol predložený zamestnancom komunitných centier za účelom zistiť vplyv edukácie na socializáciu detí žijúcich v marginalizovaných rómskych komunitách na východnom Slovensku.

Výskumná vzorka

Účastníkmi výskumu boli pracovníci komunitných centier z miest a obcí, kde žije početná rómska komunita (Spišská Nová Ves, Levoča, Veľká Lomnica, Šarišské Jastrabie, Smižany, Krompachy, Rudňany, Michalovce a Sobrance).

Tabuľka 1

Charakteristika výskumnej vzorky podľa veku

P. č.	Vek respondentov	N	%
1.	do 30 rokov	5	10%
2.	od 31 do 40 rokov	16	32%
3.	od 41 do 50 rokov	18	36%
4.	od 51 do 60 rokov	6	12%
5.	nad 61 rokov do 65 rokov	5	10%
Spolu		51	100%

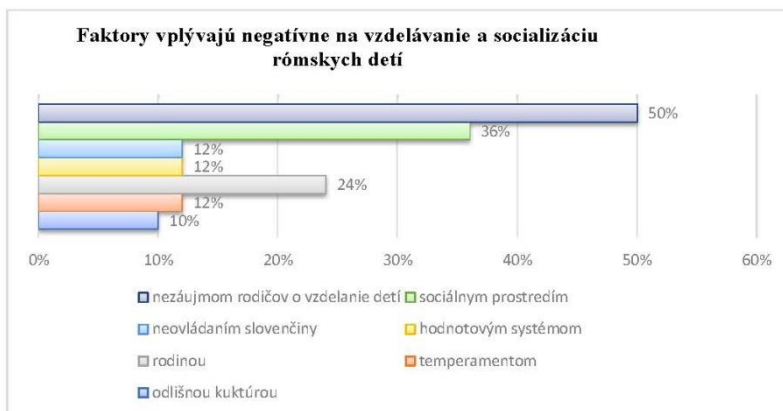
Zdroj: vlastné spracovanie

Z celkového počtu respondentov bolo 45 žien a 5 mužov. Vekové rozpätie výskumného súboru bolo od 30 rokov do 65 rokov s priemerom 42 rokov.

Výsledky výskumu

VO č. 1: Ktoré faktory vplyvajú negatívne na vzdelávanie a socializáciu rómskych detí v škole?

Výsledky výskumu poukazujú na to, že deti predškolského veku z marginalizovaných rómskych komunít vstupujú do vzdelávacieho procesu s viacerými znevýhodňujúcimi faktormi v porovnaní s deťmi z majoritnej populácie. Respondenti identifikovali minimálne tri negatívne faktory ovplyvňujúce osobnostný a sociálny rozvoj rómskych detí.



Graf. 1. Faktory vplývajú negatívne na vzdelávanie a socializáciu rómskych detí v škole

Zdroj: Vlastné spracovanie

Najčastejšie uvádzanými faktormi boli nedostatočné komunikačné schopnosti (56 %), zlé hygienické návyky (52 %), obmedzená slovná zásoba (50 %) a temperamentové dispozície (48 %). Menej frekventované odpovede zahŕňali absenciu denného režimu (36 %), nízku mieru trpezlivosti (34 %) a problémy s koncentráciou (8 %). Zistené faktory naznačujú, že znevýhodnenie rómskych detí má prevažne jazykový a sociálno-kultúrny charakter. Jazyková bariéra, obmedzená slovná zásoba a nižšia úroveň verbálnej komunikácie v rodinách s nízkym sociálno-ekonomickým statusom predstavujú významné prekážky v socializačnom procese a ovplyvňujú školskú úspešnosť detí. Výsledky zároveň poukazujú na potrebu včasnej intervencie a systematickej podpory predškolského vzdelávania v marginalizovaných komunitách.

VO č. 2: Aké podporné nástroje zlepšujú edukáciu a socializáciu detí z marginalizovaných rómskych komunít?

Z odpovedí respondentov vyplynulo, že za najefektívnejšie opatrenie považujú zlepšenie spolupráce a komunikácie s rodičmi rómskych detí (76 %). Ďalšími významnými nástrojmi sú zvýšenie počtu asistentov učiteľa (36 %), zavedenie prísnejších pravidiel a postihov pri absenciách detí (34 %) a zlepšenie spolupráce medzi organizáciami a inštitúciami (30 %). Menší podiel respondentov podporuje rozvoj inkluzívneho vzdelávania (24 %) či zrušenie špeciálnych tried (6 %).



Graf. 2. Podporné nástroje v rámci socializácie a edukácie rómskych detí

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov vyplýva, že kľúčovú úlohu pri podpore vzdelávania detí z rómskych komunít zohráva koordinovaná spolupráca medzi školou, rodinou a komunitnými inštitúciami.

Diskusia. Výsledky výskumu potvrdzujú, že neúspešnosť rómskych detí v škole je podmienená najmä nízkym záujmom rodičov o vzdelanie a nedostatočnou znalosťou slovenského jazyka. Selická a Vaňková upozorňujú, že nízka úroveň vzdelania rómskej populácie pramení z častej neznalosti vyučovacieho jazyka, čo potvrdzuje aj Cina, ktorý poukazuje na nízku slovnú zásobu a obmedzené komunikačné kompetencie rómskych detí [5], [6].

Z našich výsledkov vyplýva, že medzi najvýraznejšie faktory znevýhodnenia patrí zlá komunikácia, obmedzená slovná zásoba a nedostatočné hygienické návyky. Tieto faktory sa spájajú so sociálnym prostredím a celkovým nezáujmom rodičov o vzdelávanie detí. Významnú úlohu v tejto súvislosti zohrávajú aj predsudky a nízke Klein, Rusnáková, Šilonová upozorňujú, že problémom zostáva segregácia rómskych detí v špeciálnych školách a obmedzený prístup k predškolskému vzdelávaniu [7]. Zavádzanie nultých ročníkov vnímajú odborníci ambivalentne – na jednej strane zlepšujú jazykové schopnosti a socializáciu detí, no zároveň môžu prehľbovať segregáciu, ak nie sú prepojené s inkluzívnymi opatreniami [8].

Z podporných opatrení respondenti najviac oceňujú činnosť komunitných centier a asistentov učiteľa, ktorí pomáhajú deťom prekonávať jazykové, sociálne a kultúrne bariéry. Komunitné centrá podľa

Citterbergovej realizujú predovšetkým prípravu na vyučovanie, doučovanie, krúžkovú činnosť a preventívne programy. Naše výsledky tieto zistenia potvrdzujú – 64 % respondentov uviedlo, že komunitné centrá sa najviac venujú podpore školských povinností a rozvoju vzdelávacích zručností detí [8].

Sociálni a komunitní pracovníci majú nezastupiteľné miesto v procese socializácie rómskych detí. Ich úlohou je nielen podpora detí, ale aj práca s rodičmi a mladými matkami, ktoré potrebujú pomoc pri dokončení vzdelania a sociálnej integrácii. Čokyna zdôrazňuje, že deti z marginalizovaných rodín vstupujú do školy s výraznými hendikepmi, keďže často nemajú prístup k materskému vzdelávaniu [1].

Z výsledkov je zrejmé, že pre zlepšenie vzdelávacích šancí rómskych detí je nevyhnutné posilniť spoluprácu medzi školou, rodinou a komunitnými centrami, systematicky podporovať pozíciu asistentov učiteľa a rozvíjať inkluzívne prístupy, ktoré zohľadňujú kultúrnu rozmanitosť a potreby rómskej komunity.

Záver. Cieľom predloženej štúdie bolo zistiť skúsenosti sociálno-výchovných pracovníkov s edukáciou rómskych detí a identifikovať faktory a nástroje ovplyvňujúce ich socializáciu a vzdelávanie. Výsledky kvantitatívneho výskumu potvrdili, že inkluzívne vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku je komplexný a náročný proces, ktorý čelí pretrvávajúcim systémovým a sociokultúrnym výzvam.

Zistilo sa, že najvýznamnejšie prekážky úspešnosti detí v škole majú prevažne jazykový a sociokultúrny charakter, pričom kľúčovými faktormi znevýhodnenia sú nedostatočné komunikačné schopnosti, obmedzená slovná zásoba a slabé hygienické návyky. Tieto faktory priamo súvisia s prostredím marginalizovaných komunít a nízkou mierou participácie rodičov na vzdelávaní.

Kľúčovým zistením, ktoré má priamy dopad na prax, je identifikácia spolupráce a komunikácie s rodičmi ako najefektívnejšieho podporného nástroja. Pre úspešné prekonanie znevýhodnenia je nevyhnutné posilniť systémovú podporu v predškolskom veku, systematicky rozvíjať pozíciu asistentov učiteľa a zabezpečiť kontinuitu sociálno-výchovnej práce v komunitných centrách.

Štúdia zdôrazňuje, že zabezpečenie rovnocenných vzdelávacích šancí pre rómske deti si vyžaduje komplexný, koordinovaný a inkluzívny prístup, ktorý integruje snahy všetkých zúčastnených aktérov – školy, rodiny a komunitných inštitúcií. Iba prostredníctvom takejto synergetickej spolupráce je možné efektívne minimalizovať existujúce bariéry a pretvoriť vzdelávanie na reálny nástroj sociálnej inklúzie.

Bibliografia

1. Čokyna J. A okraje máš kde? Press, 2019. 200 s.
2. Ružbarský P. Sociálny aspekt etnickej minority Rómov. Košice : Viena 2010, 85s.
3. Kozoň A. a kol. Náhľad na tradičnú rómsku kultúru v procese socializácie. SpoSoIntE Trenčín 2016, 242 s.
4. Citterbergová G. Sociálno-výchovná práca sociálneho pedagóga s rómskymi rodinami v podmienkach komunitného centra. In Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, Banská Bystrica 2013.
5. Selická D., Vanková K. Rómska rodina z aspektu rodinnej sociálnej politiky. Nitra 2009.
6. Cina S. Rodinné prostredie a jeho vplyv na školský výkon rómskeho žiaka. In Multimedialný rozmer edukácie a sociálnej práce v rómskych komunitách, Nitra 2009.
7. Klein V., Rusnáková J., Šilonová V. Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov. Spišská Nová Ves : Roma Education Fund, 2012. 266 s.
8. Hapalová M., Kriglerová E. O krok bližšie k inklúzií. Bratislava : Človek v tísni – Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ПАЦІЄНТІВ З АМПУТОВАНИМИ КІНЦІВКАМИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ

Антонова-Рафі Юлія Валеріївна

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини
Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського,
Інститут електрозварювання імені Є. О. Патона
Національної академії наук України
м. Київ, Україна*

Худецький Ігор Юліанович

*доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри біобезпеки і здоров'я людини
Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського,
Інститут електрозварювання імені Є. О. Патона
Національної академії наук України
м. Київ, Україна*

Вступ. Інклюзивна освіта сьогодні є ключовим напрямом розвитку суспільства, адже гарантує право кожної людини на повноцінне навчання незалежно від стану здоров'я. Вона базується на міжнародних документах, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, та відповідає глобальним принципам рівності, доступності й соціальної інтеграції.

Актуальність теми зумовлена зростанням кількості осіб з особливими освітніми потребами, необхідністю подолання дискримінаційних бар'єрів і формуванням толерантного суспільства. Важливою складовою є реабілітаційні технології, які відкривають доступ до знань і соціалізації для пацієнтів, зокрема з ампутованими кінцівками.

Європейські підходи до інклюзивної освіти

У країнах ЄС інклюзія закріплена в Саламанкській декларації (1994), Конвенції ООН та стратегіях Європейської комісії. Європейська стратегія з інвалідності 2021–2030 визначає інклюзивну освіту інструментом інтеграції та зростання.

Приклади практик:

Фінляндія – модель «школи для всіх», підтримка психологів і терапевтів.

Німеччина – спільні освітні простори з асистивними технологіями.

Велика Британія – індивідуальні освітні плани, адаптовані онлайн-платформи.

Успіх інклюзії забезпечує міждисциплінарна співпраця педагогів, психологів, фізичних терапевтів, ерготерапевтів та соціальних працівників. Це дозволяє поєднувати освітній, соціальний та медичний підходи.

Реабілітаційні технології у підтримці інклюзивного навчання

Асистивні технології – планшети з адаптованим ПЗ, синтезатори мовлення, спеціальні клавіатури – забезпечують доступність навчання.

Біомедичні та сенсорні рішення включають електронні лупи, дисплеї Брайля, слухові імпланти, FM-системи, екзоскелети, роботизовані тренажери. Вони підвищують автономність, комунікацію та залученість учнів у навчальний процес.

Протезування та екзоскелети є важливим напрямом. Біонічні протези верхніх кінцівок із сенсорами дозволяють студентам писати, працювати за комп'ютером, виконувати лабораторні завдання. Екзоскелети нижніх кінцівок забезпечують мобільність і участь у практичних заняттях. У ЄС проводяться пілотні проєкти (Німеччина, Нідерланди), що доводять їх ефективність у соціальній інтеграції.

Таким чином, реабілітаційні технології стають не лише медичними, а й освітніми інструментами інклюзії.

Європейський досвід інтеграції технологій у навчальний процес ЄС активно фінансує дослідження й практики інклюзії:

- Horizon Europe – розробка цифрових освітніх платформ, дослідження протезів та екзоскелетів, клінічні випробування сенсорних технологій.

- Erasmus+ – адаптовані навчальні курси, мобільність студентів з обмеженими можливостями.

- COST – міжнародні наукові мережі для обміну досвідом.

В університетах Європи створюються інклюзивні навчальні лабораторії, оснащені VR/AR-пристроями, сенсорними кімнатами та адаптованим обладнанням.

Значну роль відіграє телемедицина: онлайн-консультації терапевтів, дистанційні платформи для навчання у різних форматах (аудіо, відео, Брайль), електронний моніторинг стану здоров'я студентів.

Виклики та перспективи

Основні бар'єри:

- фінансові обмеження (вартість технологій і протезів);
- технічна недоступність обладнання;

- соціальні стереотипи;
- брак нормативних стандартів.

В Україні особливо актуально створювати спеціалізовані програми для студентів з ампутованими кінцівками. Це включає адаптовані курси, цифрові навички, навчання користуванню біонічними протезами й екзоскелетами. Проблема – висока вартість сучасних протезів і відсутність відповідної інфраструктури в університетах.

Перспективи – розвиток державно-приватного партнерства, участь у Horizon Europe, Erasmus+ і COST, створення адаптованих лабораторій і спільних програм.

Висновки та рекомендації. Інклюзивна освіта та реабілітаційні технології – основа суспільства рівних можливостей. Вони забезпечують академічну успішність, професійну реалізацію та соціальну інтеграцію людей з особливими освітніми потребами.

Для України пріоритетними є:

- інтеграція європейських стандартів інклюзії,
- розвиток навчально-наукових лабораторій,
- створення програм для студентів з ампутаціями,
- участь у міжнародних проєктах і обмін досвідом.

Співпраця з ЄС відкриває можливості для залучення сучасних протезів і реабілітаційних технологій у навчальний процес. Це сприятиме підвищенню якості життя, формуванню толерантного суспільства та відновленню людського потенціалу у післявоєнній Україні.

Фінансування. Дослідження виконано за грантової підтримки Національного фонду досліджень України в рамках проєкту 2023.04/0073 «Розроблення концепції поліфункціонального протезно-реабілітаційного центру з інноваційно-освітнім компонентом для пацієнтів з ампутацією кінцівок».

Література

1. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість, 1994. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
2. Fernández-Batanero JM, Montenegro-Rueda M, Fernández-Cerero J та інші. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. Educational Technology Research and Development, 2022. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-022-10127-7?utm_source

3. Information and Communication Technology for Inclusion – Research Literature Review. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. european-agency.org

4. Pagliara S. M., Bonavolontà G., Falchi S. та інші. The Integration of Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Scoping Review. MDPI, 2024. MDPI

5. Mukhtarkyzy K., Smagulova L., Tokzhigitova A. та інші. A systematic review of the utility of assistive technologies for SEND students in schools. *Frontiers in Education*, 2025. Frontiers

6. Manzoor M., Vimarlund V. Digital technologies for social inclusion of individuals with disabilities. *Health and Technology*, 2018. SpringerLink

7. The Role of Assistive Technology in Fostering Inclusive Education: Strategies and Tools to Support Change – книга-колекція (Evert-Jan Hoogerwerf, Katerina Mavrou, Ivan Traina). Routledge

8. Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 2025. Frontiers

9. Lorke M., Stefanou T. Improving research and development of wearable assistive and rehabilitation technologies: a systematic review on diversity factors. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 2025. BioMed Central.

10. Strengthening education in rehabilitation: Assessment technology and digitalization. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2022. Frontiers

11. Howorth S. K., Marino M. T., Flanagan S., Cuba M. J. & Lemke C. Integrating emerging technologies to enhance special education teacher preparation. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 2024. emerald.com

CURRENT STATUS AND FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

Batyuk Liliya Vasylivna

*Candidate of Biological Science (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Physics and Chemistry
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine*

Zhernovnykova Oksana Anatolyivna

*Doctor of Pedagogical Science (DSc), Professor,
Head of the Department of Mathematics
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine*

The relevance of the problem of education of children with deviations in physical or mental health in the world is growing, attracting more and more attention from the state and social organizations. In the 20th century, inclusive education was education only for primary and secondary school students for a long time. Significant developments in the issue of organizing inclusive education in Ukraine in secondary school and in higher education institutions are certainly associated with the ratification in the state in 2009 of the provisions of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities [1]. Despite this, schools and higher education institutions in Ukraine remained somewhat isolated in issues of inclusive education for a long time. Only in the last decade has the practical implementation of educational work with schoolchildren and students with developmental disabilities begun.

The new economic development strategy of our state adopted for the period until 2030, as well as the new STEM educational environment, required the socialization of citizens with disabilities, and, especially, children and youth, who are directly related to obtaining school and university education [2]. In this regard, foreign experience is of particular interest, in particular the experience of inclusive education in US universities, since the current state of inclusive higher education in the US is one of the best in the world, and this is the result of the painstaking and thoughtful work of specialists, teachers, psychologists, public and charitable organizations, religious societies, as well as specialized research institutes.

US public schools are inclusive and have an accessible environment for all categories of children. In the US, an accessible environment for students with developmental disabilities or health problems is a requirement of the law. Schools should have ramps, elevators, wide doorways, and adapted toilets, all of which are a priori provided in school buildings. In addition to physical amenities, schools should also consider the sensory needs of such students by providing soundproofing for children with increased sensitivity to noise. In addition, schools should provide assistive technology for students with developmental disabilities: special reading and writing software, adapted keyboards, audiobooks, and other materials in alternative formats.

One of the goals of inclusive education in the United States of America is to provide equal opportunities for all students and provide additional support for students with disabilities. The historical background of the inclusive education model in the United States allows us to draw conclusions about the high level of justification for the implementation of this system in the educational environment. Until the middle of the 20th century, the attitude towards people with disabilities in the United States was wary, and sometimes even negative. The turning point was World War II, when society became more humane towards people with disabilities as the most vulnerable and least protected group of the population, as evidenced by a number of documents adopted in the USA: «Declaration of the Rights of the Child» (1959) [3], «Convention against Discrimination in Education» (1960) [4], «Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons» (1971) [5], «Declaration on the Rights of Persons with Disabilities» (1975) [6], «Convention on the Rights of the Child» (1985) [7], [8] etc. An important principle of the laws is education in the “least restrictive environment”. This means that children with developmental disabilities should be together with their peers as much as possible.

In the 1990s, a movement for the integration of people with disabilities into society, and therefore into the educational environment, developed in the USA, which led to the theory of “normalization” of the lives of people with developmental disabilities [9], [10]. The essence of the theory is that people, and especially children, with health and developmental disabilities should live the same way as their peers without any impairments in physical and mental development. This, of course, does not mean that they become “normal” in the usual sense of the word. First of all, it is about the normalization of their lives. The theory of “normalization”, according to American experts, includes the following provisions:

1. A child with disabilities has the same needs as other children of his or her age; he or she wants to eat, drink, be active, gain knowledge, learn a profession, etc.

2. The best environment for raising a child is the home; only parents can give the child everything they need: love, care, support, and help them realize their potential.

3. Any person, including a child with special needs, lives the same life as other people, goes through the same stages of development, needs to realize their interests, aspirations, etc.

4. The child has the right to a full-fledged education, which must be provided by the relevant state authorities.

It is on this theory of "normalization" that an inclusive program for individual education of students with disabilities was developed and their right to study in regular groups was established.

Thus, the study found that inclusive education in the USA is education based on the theory of equal needs and providing equal opportunities to all children and students, regardless of the degree of their illness. Inclusive education in schools and higher education institutions in the USA uses effective programs and techniques that allow integrating students with disabilities into society, providing assistance at all stages of the educational process by school teachers and teachers of higher education institutions. The main principles of organizing inclusive education: the principle of accessibility, the principle of adaptation, the principle of pedagogical acceptance and professional readiness, the principle of methodological support. Ukrainian teachers have extensive experience and are capable of developing scientific and methodological support, methodological manuals for organizing inclusive education in schools and higher education institutions. The results of the study of inclusive education in the USA can be used to draw up roadmaps for the development of inclusive education for Ukrainian educational institutions. Of course, all children and youth should have equal opportunities, and inclusive education is a necessary component in the development of children with special educational needs, the level of which is one of the main markers of the level of development of society and the state.

References

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 16.12.2009. № 1767-VI / *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#n343 (date of application: 04.10.2025).

2. On approval of the National Economic Strategy for the period until 2030. 03.03.2021. № 179 / *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation*

of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#n25> (date of application: 04.10.2025).

3. UN Declaration on the Rights of the Child: General Assembly resolution 1386(XIV) of 20 November 1959 / *Archive*. URL: <https://archive.crin.org/en/library/legal-database/un-declaration-rights-child-1959.html> (date of application: 04.10.2025).

4. Convention against Discrimination in Education: General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization of 14 December 1960 / *OHCHR*. 1996-2025. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education> (date of application: 04.10.2025).

5. Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons: General Assembly resolution 2856 (XXVI) of 20 December 1971 / *OHCHR*. 1996-2025. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-mentally-retarded-persons> (date of application: 04.10.2025).

6. Declaration on the Rights of Persons with Disabilities: General Assembly resolution 3447 (XXX) of 09 December 1975 / *OHCHR*. 1996-2025. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-disabled-persons> (date of application: 04.10.2025).

7. Convention on the Rights of the Child: General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 / *OHCHR*. 1996-2025. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (date of application: 04.10.2025).

8. Batyuk L. Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*. 2025. № 30. Vol. 1. P. 88-105.

9. Nirje B. The Normalization Principle Papers. Centre for Handicap Research, Uppsala University. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1992. 100 p.

10. Traustadóttir R. International Ideas, Ideologies, and Pioneers of Disability Reform. *Deinstitutionalisation and Later Developments in the Lives of Persons with Intellectual Disabilities* / In: J. Tøssebro, A. Gustavsson, eds. Palgrave Macmillan, Cham, 2025. P. 45-68. 3.

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION DURING MARTIAL LAW IN UKRAINE

Vasylenko Olena Viktorivna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Language Training Department
National Academy of Internal Affairs
Kyiv, Ukraine*

The full-scale war in Ukraine that began on February 24, 2022 has influences dramatically on lives and existence of millions of Ukrainians. Missile and rocket attacks have caused widespread death, destruction of homes and businesses and severely damaged energy infrastructures across Ukraine. Water, education and health-care facilities have been significantly damaged. As the armed aggression in Ukraine is in its fourth year in 2025, the country continues facing extensive destruction and human suffering. Sustained attacks and shelling of critical infrastructure and residential areas across Ukraine have devastated civilian lives and essential services. Each of the 7.5 million Ukrainian children has been affected by the war and need even more support than before. Ensuring the right to education for children with disabilities in martial law has also become a challenge. Especially since the number of children and youth with disabilities is increasing due to injuries and damage, stress, psychological trauma, and PTSD. And these children need special attention from teachers because they have special educational needs [3].

Thus, the war has affected all students and education system, but for students with special educational needs (SEN), the psychological and social challenges have become often more devastating. Loss of familiar surroundings, evacuation, danger, feelings of uncertainty, and constant stress all has added to existing developmental, learning, and socialization difficulties. So, three key challenges for students of inclusive education are: the impact of stress and traumatic events, social isolation, and lack of professional support. And the issue of ensuring the right to education of children with disabilities under martial law, in particular the organization of distance learning in the conditions of inclusive education is crucial during the period of martial law. The Ministry of Education and Science of Ukraine in 2022 held a meeting of the working group “Education and Science”, at which the problem of inclusive education in martial law conditions was updated. The main problems were distinguished as: 1) war

trauma: as a result of the armed aggression of the Russian Federation, Ukrainian children suffer not only from injuries, but also lose limbs, vision, hearing, and the consequences of this are irreversible. Educators must find a completely new approach to children with disabilities that arose due to the war; 2) wounded souls: wounded children also have psychological trauma. Those who were not physically injured have manifestations of post-traumatic stress disorder (autism, irritability, attacks of aggression, emotional detachment, somatic manifestations, etc.). And here, help is needed not only from psychologists; 3) psychological burden for children with SEN that develop during the war in children with many diagnoses, becomes a problem for their effective education [3, p. 261].

Inclusive education during martial law involves the following: adapting pedagogical strategies and curricula to ensure children with special educational needs, also known as students with disabilities, to receive quality, barrier-free learning and support, despite widespread disruption to traditional education, infrastructure, and mental well-being. Key focuses include developing inclusive competencies in teachers, utilizing digital and adapted learning platforms, providing psychological support, and ensuring accessibility and social protection for disabled students in the context of displacement and emotional instability caused by war.

It must be said, that inclusion in education is a fundamental issue core to the principle that “Everyone has the right to Education”, as stated in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights proclaimed by the United Nations General Assembly in Paris in December 1948. Inclusion in education also figures prominently in Agenda 2030 under Sustainable Development Goal (SDG) 4, and has gained importance internationally; it is imperative for equality and human rights, with educational, social, and economic benefits [4]. Inclusive education has generally been connected to the requirements of people with disabilities and the interaction between special education and mainstream education.

Since the 1990s, the struggles of those with disabilities have impacted the world's view of inclusion in education, through measures taken in The United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the World Declaration on Education for All (1990), and the United Nations Standard Rules on Equalization of opportunities for Persons with Disabilities (1993) and the Salamanca Declaration and Framework for Action (1994). This has resulted in Article 24 (the right to inclusive education) in the 2006 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which acknowledges the rights of the disabled to inclusive education, thus producing a legally binding instrument with reference to the concept of quality inclusive education. To understand what this actually means and what measures are needed to make it a reality, the Committee on

the Rights of Persons with Disabilities produced a “General Comment” on education – a document that explains what inclusive education means and sets out in detail what governments must do to create inclusive education systems [2].

The right to inclusive education is now defined as a process that shapes culture, practice and policy within the educational setting. Inclusive education aims to address the diverse needs of individual students, and to remove barriers that hinder the presence, participation and achievement of learners. An inclusive approach places emphasis on providing support to groups of learners who may underachieve or be marginalized or excluded. Inclusive education is an education system that includes all students, and welcomes and supports them to learn, whoever they are and whatever their abilities or requirements. This means making sure that teaching and the curriculum, learning buildings, classrooms, transport and toilets are appropriate for all students at all levels [1]. Inclusive education requires: non-discrimination, best interests of the students, right of the students to be heard, protection from violence and abuse, opportunity for life within the community, support with mobility, access to health care, habilitation and rehabilitation. It promotes: participation in public life, exercise of legal capacity, work and employment, adequate standard of living [2].

Inclusive education involves transforming the whole education system – legislation and policy, systems for financing, administration, design, delivery and monitoring of education, and the way educational institutions are organized, namely: 1. Commitment and investments from education ministries – it takes time and money to change systems. 2. Support for teachers and students – teachers need training and guidance, and students need to be provided with services to overcome barriers to learning. 3. Promotion of respect for diversity and inclusive learning – action is needed to challenge negative attitudes and prejudice against students with disabilities. 4. High expectations of all students – teachers need to invest in and support all students. 5. Safe and inclusive environments – students cannot learn if they are frightened either of teachers or bullying from other students. 6. Partnerships between organizations of people with disabilities and educational institutions – inclusive education will benefit from the widest possible experience and knowledge. 7. Systems to monitor progress – it is vital to measure whether the situation is improving, and if not, what further changes are needed.

The experience of wartime has emphasized that inclusive education should not only be formal, but also truly accessible and flexible. The crucial lessons are: 1. Flexibility of the system: the ability to switch between online and offline formats without losing the quality of education.

2. Individualization: each student should have a digital portfolio and an individual development plan, available in any institution. 3. Psychological support: providing students and families with constant access to specialist consultations. 4. Partnership: close cooperation between educational institution, families, the state and the public sector.

In conclusion, we can say that studying in war conditions has undoubtedly become a challenge for every Ukrainian family. When implementing distance education, it is extremely important to remember about students with disabilities. If learning takes place in educational institutions, conditions must be created for the safe stay of them. We must realize that for students with disabilities, receiving quality educational services today is an opportunity in the future to obtain professional or higher education, find employment, and realize themselves. What are the ways to solve the problems: 1) fruitful cooperation between state institutions, the public sector and international partner organizations to solve the problems of children with disabilities; 2) studying the experience of implementing inclusive education in European countries, the USA; 3) further cooperation with educators from countries that have experience in teaching children with disabilities in wartime (e.g. Israeli experience); 4) generalizing the experience of working in martial law, spreading it among teaching teams in all communities of Ukraine [3, p. 269].

The relevance and global importance of the issue necessitates a comprehensive and thorough study of the problem of implementing the right to education of disabled students in martial law in Ukraine. These lessons should become the foundation for future reforms. Despite numerous challenges, inclusive education in wartime in Ukraine has become a source of innovation and new approaches, and demonstrates examples of resilience and innovation. The use of modern technologies, the active role of volunteers and international partners, as well as valuable experience in overcoming crisis situations can become the basis for reforming the inclusive education system in the future.

References

1. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 43. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X24000149>

2. Inclusive Education. UNICEF. September, 2017. URL: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible.pdf

3. Lisovets, O., Uvarova, V. Organization of distance education of children with disabilities under the conditions of martial law. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 2023. № 1(2), pp. 260–271.

4. Lockmun-Bissessur V., Samy M., Peeroo S. Inclusive Education in Higher Education Institutions. *Journal of Business and Social Sciences*. 2024. № 1. DOI: 10.61453/jobss.v2024no15

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-5>

ОСВІТНЬО-ІНКЛЮЗИВНИЙ КАПІТАЛ: ЗМІНИ ВИШ-ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ

Діденко Лариса Віталіївна

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії гуманітарних наук
філософського факультету*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

<https://orcid.org/0000-0003-1734-0055>

Нині світ є динамічним й розгортальним у невизначеності обставин. Кожна антропоодинаця має право не тільки на отримання освіти (зі здобуванням відповідних ступенів), але й на повагу до своєї унікальності. Сучасні антропоодинаці постають реальними – зі своїми власними історіями життя, за якими приховані етапи боротьби за право бути гідними представниками суспільства (через досвідообмін) та отримувати вигоди від своїх компетенцій (або дещо одне – насолоду, радість, гроші, визнання, подяку; або й усе разом).

Актуальність проблеми – поліаспектна: 1) впроваджуваний капіталовектор окреслює вигодовість кожної дії антропоодинаці (насправді: зиски отримують тільки обране коло осіб); 2) освітній вектор наголошує на розвиванні антропоодинаць як особистостей через опанування навчальних дисциплін задля формування та/або вдосконалювання компетенцій (насправді: це орієнтирне гасло, яке намагаються реалізувати тільки частина викладачів – фанатів своєї справи – та меншість зі здобувачів, котрі постійно працюють над собою); 3) інклюзивний вектор передбачає доступність освітніх послуг незалежно від особливостей антропоодинаць (насправді: це так само

орієнтирно, оскільки потребує внесення відчутних змін як у викладання усіх навчальних дисциплін, так і в оновлення підходів, які одночасно мають бути дієвими для формування/розвивання компетенцій здобувачів та педагогічно оптимальними). Іншими словами: сучасний виш – це відкритий простір освітоздобування, в якому має бути комфортно навчатися й інтелектуально зростати кожному. У сучасних дослідженнях інклюзивність дедалі частіше розглядають не лише як педагогічну практику підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а й як ціннісно-гуманістичний принцип організації будь-якого освітнього процесу. У цьому контексті поняття «освітньо-інклюзивний капітал» розкриває потенціал інклюзивності у виші як середовища для розвитку кожної антропоодиноці – незалежно від її особливостей, соціального статусу та/або життєвого досвіду.

Теорезис (тобто наукові дослідження) охоплює: «капітальну» та «освітню» частини. «Капітальна» частина включає: політекономічне розуміння капіталу як відтворюваного і самозростального ресурсу [11]; форми капіталу [7]; людський капітал [17; 6]; соціальний капітал [10; 7; 8; 9; 16; 12; 13; 14; 2] та його види – формальний (англ. «formal») і неформальний (англ. «informal») [16; 13; 14]; інклюзивний (англ. «inclusive») та ексклюзивний (англ. «exclusive») [13]; згуртовувальний (англ. «bonding») [13; 14; 19; 20; 18], мостовий (англ. «bridging») [15; 13; 14; 19; 20; 18] і субординативний (англ. «linking») [20]; освітній капітал [3; 4; 5]. Освітня частина повністю базована на практиці мого виш-викладання, що узагальнена до тез з поясненнями.

Мета дослідження: розтлумачити освітньо-інклюзивний капітал через зміни виш-викладання філософії.

Результати мого дослідження можна звести до ступеневого розгортання головної тези щодо сутності освітньо-інклюзивного капіталу.

Первинно капіталом вважали деякий використовуваний/застосовуваний актив, або ресурс, що уможливорює створення акумулювального й конвертувального (не)матеріального зиску [11]. Це – вже класичне – політекономічне розуміння капіталу дослідники розширили та почали сегментно уточнювати через фіксування різноманітних соціозмін та індивідуальних особливостей антропоодиноць. Так виникли форми капіталу П'єра Бурд'ю [8], конструкти «соціальний капітал» [10; 7; 8; 9; 16; 12; 13; 14; 2] та «освітній капітал» [4; 3; 5]. Поняття інклюзивності/ексклюзивності найімовірніше виводять від базових видів соціального капіталу – інклюзивного (англ. «inclusive») та ексклюзивного (англ. «exclusive») [13]. Якщо ексклюзивність перед-

бачає параметральну обраність і відповідно закрите коло учасників, то інклюзивність є максимально широкою, що уможливує безперешкодний доступ кожної антропоодиноці до ресурсів загалом.

З цього моменту і починаються утруднення. Виш-освіта вже є прикладом ексклюзивності, оскільки: 1) доступ до «індивідуального зростання» не є безперешкодним (за бажанням антропоодиноці), а радше наслідком критерійованого відбору (співбесід, іспитів, конкурсів); 2) освітня програма за назвою та описом фактично може відрізнитися від комплексу компетенцій, формованих/розвиваних навчальними дисциплінами; 3) різноакцентоване педагогування не завжди усім здобувачам підходить; 4) навчальний процес не є стабільним (хоча передбачає попереднє планування), оскільки його обставини можуть коригувати тощо. Загалом усі згадані аспекти ще й накладаються на індивідуальні «не в ресурсі». Це, звісно, стосується здебільшого здобувачів освіти. Однак, з позиції викладачів простір освіти окремого вишу має розумітися саме як інклюзивне середовище, оскільки необхідно: 1) лекціювати зрозуміло та доступно; 2) семінарувати з максимальним залученням здобувачів; 3) віднаходити оптимальні педагогічні прийоми для опрацювання тематичних матеріалів, виконання завдань, формування/розвивання компетенцій здобувачів, перевіряння засвоєного; 4) упереджати конфліктні ситуації тощо.

Парадокс полягає якраз у розриві поміж викладачами та здобувачами. Йдеться не про поколіннєвий, віковий, гендерний або фаховий. Мова про інакшість сприйняття та різновекторовану прагматичність: здобувачі у виш-навчанні керовані індивідуальними цілями та тезою «як мені це нефахове застосувати у своїй професійній діяльності?»; натомість для викладачки філософії головоломкою є все – від оновлення навчальних матеріалів до адаптування лекціювання для здобувачів (залежно від курсу, освітньої програми, індивідуальних особливостей засвоєння нового навчального матеріалу та ін.).

За роки роботи виш-викладачем склалося враження, що я працюю наосліп: лекціювання відбувається за моїм «нав'язуванням» (тобто я практикую комбінований тип лекціювання: транслявання необхідних теорійних тез з розтлумаченням, використання фахових для здобувачів прикладів, залучення ситуативного педагогічного аватара [1] та ін.); семінарування здебільшого постає напівсценарійованим (тематичні завдання промірковані мною наперед і зафіксовані у робочих матеріалах з орієнтирами для виконання, на занятті ми слухаємо варіанти виконаного здобувачами, формулюємо запитання та коментуємо); а іспитування стандартоване (здійснюване за чітким алгоритмом). Гіпотетично: ніби ми рухаємось у одному освітньому просторі, проте чи дійсно він є інклюзивним?..

Питання навіть не в алогічності поєднання – освітнього (ексклюзивного) та інклюзивного (різнопотребового), а в майстерності вигодоуправління: вигоди виш-освіти – кращі можливості для життя, професійного зростання та самоповаги антропоодиноці; вигоди інклюзивності – максимальне враховування потреб кожної антропоодиноці. Проте хто саме отримуватиме ці вигоди (або доступи до них)? На перший погляд видається: здобувачі. Проте, за прискіпливішого – другого – погляду, виявиться дещо неочевидне: йдеться про обопільні вигоди – і для здобувачів, і для викладачів. Вони паралелізовані: навчаються і зростають одночасно, докладають зусилля рухатися вперед через долання різних – не тільки навчальних – перешкод, віднаходять точки можливої співпраці, співнадихаються та ін. Тобто освітньо-інклюзивний капітал – це не тільки навчати виш-здобувачів нюансовим аспектам фаху, але й навчатися самим викладачам у здобувачів. Іншими словами: освітньо-інклюзивний капітал передбачає викладацьке створення комфортних умов для опанування навчальної дисципліни, а також очікування від здобувачів його/її (тут: викладача/викладачки) інтегрування у міні-спільноту на час співпраці (тобто опанування навчальної дисципліни).

Освітній капітал розуміють підґрунтям саморозвитку й самореалізації антропоодиноці, оскільки він постає як: 1) «комплекс накопичених людиною знань і практичних навичок, що сприяють перетворенню особистості в самостійний суб'єкт досягнення життєвого успіху через переосмислення існуючих і творення нових фреймів життєдіяльності» [3, с. 55]; 2) «сукупне освітнє багатство, віддзеркалене у формі та рівнях загальної й професійної культури науково-педагогічних працівників, а також складова їхнього культурного капіталу, поряд із морально-етичним та інтелектуальним» [4]. Але його не слід зводити виключно до акумулювання знань-та-навичок, оскільки останні потрібно постійно оновлювати, що оптимально здійснювати ситуативно та в різних умовах. Іншими словами: освітній капітал автоматично передбачає обопільну інклюзію (викладач не тільки уможливорює безбар'єрне середовище опанування окремої навчальної дисципліни здобувачами у виші, готує їх до життя через розгляд хитких ситуацій, демонструє лідерські якості, векторує поведінкові орієнтири, але й очікує у свій бік схожих кроків). Інклюзія – це про рівність не фахову, а радше людську. Тому освітньо-інклюзивний капітал – це ситуативне поглиблювання багатьох переплєтених складників фахового і людського ресурсів. Останні найчіткіше проявлювані у діях викладачів-предметників.

Практичне осмислення концепції освітньо-інклюзивного капіталу у виш-викладанні філософії уможливило виокремлення педагогічних

дороговказів: 1) «будь собою» (людиною передусім, котра може помилитися у формулюванні й скоригувати його відразу, зачіплюватися за край столу, чихати та посміхатися); 2) «пам'ятай: ти знаєш не все» (це закономірно, оскільки щомиті у світі з'являється дещо нове); 3) «формулою завдання чітко з усіма орієнтирами до виконання» (це забирає час, але економить сили, спрощує розуміння здобувачів чого саме від них очікують, векторує їх пошуки, сприяє самовдосконаленню); 4) «дозволяй здобувачам формулювати самостійно» (це і є справжня свобода для розгортання індивідуального аргументованого бачення); 5) «не всі бувають в ресурсі для семінарування» (краще підтримати і надихнути на віднайдення сил для відповіді наступного заняття); 6) «хвали щиро» (це надихає здобувачів рухатися далі в опануванні твоєї навчальної дисципліни); 7) «оцінуй справедливо» (але з поясненням де саме була неточність); 8) «практикуй різні завдання» (це сприяє нейропластичності); 9) «запитуй та відповідай» (відкритий діалог уможливорює порозуміння); 10) «кажи, що вони найкращі» (можливо, це й перебільшення, але надихальне). Як викладачка – я маю практикувати субординативний (англ. «linking») вид соціального капіталу, проте з нинішніми студентами результативнішими постають: 1) згуртовувальний (англ. «bonding»), завдяки якому відбувається єднання представників академічної групи та моє пластичне включення у їхній мікросвіт (на час занять та співпраці впродовж семестру); 2) мостовий (англ. «bridging»), на основі якого ми спільно формуємо поліспектрове бачення опановуваних тем через вибудовування зв'язків між філософією та їхнім майбутнім фахом. Опанування філософії у виші можна звести до стандартного «записав, завчив, відтворив», але це не рухає здобувачів уперед. Моє завдання – як викладачки філософії – не тільки посприяти успішному опануванню навчальної дисципліни, а ще й скоригувати кут сприйняття реальності (тобто: зорієнтувати здобувачів на розуміння світу та його феноменів глибше та багатоаспектніше, що автоматично гармоніює їхні зв'язки з собою, іншими антропоодинами та світом).

Отже, освітньо-інклюзивний капітал – це не теоретизування щодо оптимованого викладання у середовищі для всіх без винятку, а конкретні кроки-дії викладача-предметника, завдяки яким освітній процес переформатовується на комфортний простір саморозвитку, довіри та людяності.

Література

1. Діденко Л. В. Ігропрактика у виш-викладанні філософії: ситуативний педагогічний аватар. *Ігропрактика у формальній та неформальній освіті: базовий курс для фахівців* : матеріали

всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 26 травня – 6 липня 2025 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. 44 с. С. 11–14.

2. Діденко Л. В., Кондрашова-Діденко В. І. Соціальний капітал: філософсько-економічні візії. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 110. С. 237–241.

3. Маркозова О. О. Освітній капітал – ключовий фактор досягнення життєвого успіху людини в умовах інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2016. № 1. С. 54–58.

4. Чернишова Є. Р. Освітній капітал навчальних закладів післядипломної освіти: концептуальні підходи. *Проблеми освіти*. 2013. № 76. С. 85–96.

5. Якимчук О. І. Філософські засади стратегії збереження освітнього капіталу в умовах війни. *Культурологічний альманах*. 2024. № 4. С. 287–292. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.33>

6. Becker G. S. Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3rd edition. Chicago : The University of Chicago Press, 1993. 414 p.

7. Bourdieu P. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1980. Volume 31. P. 2–3. URL: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069 (дата звернення: 08.10.2025).

8. Bourdieu P. The forms of capital. Handbook of theory and research for the sociology of education / edited by J. G. Richardson. New York – Westport, CT – London : Greenwood Press, 1986. P. 241–258.

9. Coleman J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. 1988. Volume 94, Number 1, Supplement: Organizations and institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure. P. S95–S120.

10. Hanifan L. J. The rural school community centre. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1916. Volume 67. New Possibilities in Education. P. 130–138.

11. Marx K. Das Kapital. Kritik der politishen Ökonomie. Erster Band. Hamburg, 1890. (MEGA II/10: ‘Das Kapital’, 1. Band, Druckfassung 1890. 694 S.) *MEGAdigital. Ökonomische Texte von Karl Marx im Internet*. Berlin : Berlin–Brandenburgische Akademie der Wissenschaften & TELOTA, 2012. URL: https://telota.bbaw.de/mega/#?doc=MEGA_A2_B010-00_ETX.xml&book=10&part=0&pageNr=1&startPage=&endPage=&startLine=&endLine=&startTerm=&endTerm= (дата звернення: 08.10.2025).

12. Portes A. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*. 1998. Volume 24. P. 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
13. Putnam R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York : Simon & Schuster, 2000. 544 p.
14. Putnam R. D. (Ed.). Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society. New York : Oxford University Press, 2004. 522 p.
15. Putnam R. D. Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science and Politics*. 1995. Volume 28, Number 4. P. 664–683.
16. Putnam R. D., Leonardi R., Nanetti R. Y. Making democracy work: Civic traditions in modern Italy. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1993. 274 p.
17. Schultz T. W. Investment in human capital. *The American Economic Review*. 1961. Volume 51, Number 1. P. 1–17.
18. van Staveren I., Knorringa P. Unpacking social capital in economic development: How social relations matter. *Review of Social Economy*. 2007. Volume, 65, Issue 1. P. 107–135. <https://doi.org/10.1080/00346760601132147>
19. Woolcock M. Microenterprise and social capital: A framework for theory, research, and policy. *The Journal of Socio-Economics*. 2001. Volume 30, Issue 2. P. 193–98. [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00106-2](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00106-2)
20. Szreter S., Woolcock M. Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*. 2004. Volume 33, Issue 4. P. 650–667. <https://doi.org/10.1093/ije/dyh013>

ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З АУТИЗМОМ В УКРАЇНІ ТА ІЗРАЇЛІ

Іроні Світлана Григорівна

*здобувачка магістерського рівня вищої освіти факультету
психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

*освітньої програми «Втручання при аутизмі»
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Постановка актуальності проблеми. За останні п'ять років в Україні спостерігається суттєвий розвиток інклюзивної освіти, що розширює можливості професійної підготовки осіб з аутизмом. За даними Міністерства освіти і науки України, кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах зросла більш ніж удвічі (з 18 643 у 2019/2020 н. р. до 40 354 у 2023/2024 н. р.), а також створено 690 інклюзивно-ресурсних центрів. Проте проблема професійної самореалізації осіб з розладами аутистичного спектра (РАС) залишається актуальною. Серед ключових викликів – недостатня кількість спеціалізованих програм, відсутність системної підтримки для роботодавців та низький рівень обізнаності суспільства щодо потенціалу людей з аутизмом.

Аналіз наукових досліджень. Українські дослідники акцентують увагу на труднощах, що виникають у молоді з РАС під час здобуття освіти та працевлаштування, а також шляхах їх подолання. Так, К. Островська, І. Островський та Х. Сайко підкреслюють важливість раннього кар'єрного орієнтування [2]. В. Корнят зі співавторами наголошують на необхідності адаптаційних програм для ефективної інтеграції в трудове середовище [1]. О. Утьосова пропонує технології супроводу на робочому місці, зокрема наставництво та адаптацію середовища [4]. С. Слободян підкреслює недостатність державної підтримки та потребу розширення програм соціальної інтеграції [3].

Попри позитивну динаміку розвитку інклюзивної освіти та впровадження соціальних проєктів, інституційна підтримка професійної самореалізації осіб з РАС в Україні залишається недостатньою. Більшість ініціатив є локальними й несистемними, бракує спеціалізованих освітніх програм, а також системної роботи з роботодавцями

щодо інклюзивного працевлаштування, що створює значні бар'єри для професійної самореалізації молоді з аутизмом.

На міжнародному рівні проблема професійної самореалізації осіб з аутизмом досліджується та імплементується значно ширше. У США яскравим прикладом є каліфорнійська програма WorkAbility I (WAI), що функціонує з 1982 року [10]. Її метою є підготовка молоді з інвалідністю до виходу на ринок праці, формування необхідних навичок, сприяння інтеграції в професійні колективи та забезпечення підтримки під час переходу від навчання у школі до працевлаштування, самостійного життя чи здобуття вищої освіти. Дослідження S. Nishith та співавторів свідчать, що для покращення досвіду осіб з РАС у професійному середовищі ключового значення набувають письмові інструкції, чітке формулювання очікувань, навчання виконанню конкретних завдань, а також врахування індивідуальних можливостей працівників при розподілі обов'язків [7].

У Великій Британії науковці (J. Davies, A. M. Romualdez, E. Pellicano, A. Remington) вивчали професійну самореалізацію та кар'єрне зростання осіб з РАС. Їхні дослідження, на жаль, виявили обґрунтовані побоювання, що розкриття діагнозу може призвести до дискримінації та обмеження професійних можливостей. Були зафіксовані випадки несправедливого звільнення або перешкоджання кар'єрному зростанню після того, як діагноз ставав відомим роботодавцю [5, с. 2698].

У Греції організації із захисту прав людей з аутизмом, зокрема Specialisterne Греесе, впроваджують інноваційні підходи до нейрорізноманітного працевлаштування. Зокрема, вони використовують штучний інтелект, щоб уникнути упереджень, притаманних традиційним методам відбору персоналу, зосереджуючись на сильних сторонах кандидатів з РАС [8, с. 831]. Крім того, зростання популярності віддаленої роботи створює сприятливі умови для людей з РАС, дозволяючи їм працювати в контрольованому середовищі, що враховує їхні сенсорні та соціальні потреби.

Мета дослідження – здійснити порівняльний аналіз українського та міжнародного (на прикладі Ізраїлю) досвіду підтримки професійної самореалізації осіб з аутизмом, визначити напрями адаптації ефективних міжнародних практик у вітчизняний соціально-освітній контекст.

Виклад основного матеріалу. Міжнародний досвід, зокрема ізраїльський, демонструє ефективність багаторівневої підтримки молоді з аутизмом у професійній самореалізації. В Ізраїлі сформована державна стратегія підтримки людей з аутизмом, яка базується на міжсекторальній взаємодії освітніх, соціальних та громадських організацій, а також роботодавців. Важливим елементом є раннє виявлення

здібностей, інтересів і схильностей осіб з РАС, що забезпечує можливість конструювання індивідуальних освітніх та професійних траєкторій. Окрім цього, впроваджуються спеціалізовані навчальні програми, орієнтовані на окремі професійні сфери, зокрема технологічний сектор, мистецтво та соціальне підприємництво.

Ізраїльські науковці досліджують також ефективність професійних тренінгів, які сприяють розвитку соціальних навичок та підвищують конкурентоспроможність осіб з РАС на ринку праці [6].

Таким чином, особливістю ізраїльської моделі підтримки професійної самореалізації осіб з аутизмом є ефективне поєднання державної політики та діяльності громадських організацій. Роботодавці, у свою чергу, мотивовані брати участь у таких програмах завдяки наданим пільгам та соціальним гарантіям. Такий підхід дає змогу формувати інклюзивні робочі колективи, забезпечувати сталість досягнутих результатів і поступово розширювати спектр можливостей для професійної самореалізації осіб з аутизмом у різних сферах діяльності.

Ізраїльський досвід показує, що ефективна професійна підготовка молоді з РАС базується на індивідуалізації навчання, менторській підтримці та супроводі на робочому місці. Такий підхід створює взаємовигідні умови: особи з аутизмом отримують сприятливе робоче середовище, а роботодавці – кваліфікованих і продуктивних працівників. Однією з найуспішніших сфер для професійної реалізації є інформаційні технології (програмування, тестування, кібербезпека [6, с. 2]), оскільки у цих напрямках цінуються аналітичні здібності, увага до деталей та здатність до тривалої зосередженої роботи, що часто є сильними сторонами людей з аутизмом [9].

Висновки. Аналіз українського та міжнародного досвіду підтверджує, що для успішної професійної самореалізації осіб з аутизмом необхідна комплексна стратегія. Створення інклюзивного ринку праці вимагає інтеграції ефективних міжнародних практик, адаптації освітніх програм, розвитку системи супроводжуваного працевлаштування та підвищення обізнаності роботодавців. Важливим етапом є впровадження моделі, що охоплює особистісний, соціальний, інституційний, професійний і культурно-контекстуальний компоненти. Реалізація такої моделі сприятиме ефективній інтеграції осіб з аутизмом, забезпечуючи їхню довготривалу зайнятість, кар'єрне зростання та соціальну включеність в українське суспільство.

Література

1. Корнят В. С., Островська К. О., Островський І. П., Слободян С. З. Професійна освіта осіб з особливими освітніми потребами: проблеми

та перспективи змін. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 1. С. 30–35.

2. Островська К. О., Островський І. П., Сайко Х. Я. Особливості профорієнтації підлітків з аутизмом. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 206–220. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.206-220>

3. Слободян С. З. Здобуття трудових навичок осіб з порушеннями: специфіка соціальної адаптації та здобуття трудових навичок у осіб з розладами аутистичного спектра. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2023. Вип. 38. С. 254–262. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.38.11868>

4. Утьосова О. І. Технологія підготовки та супроводу працевлаштування випускників із РАС. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 233–237. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/60851>

5. Davies, J., Romualdez, A. M., Pellicano, E., & Remington, A. (2024). Career progression for autistic people: A scoping review. *Autism: the international journal of research and practice*, 28(11), 2690–2706. <https://doi.org/10.1177/13623613241236110>

6. Lousky, Y., Selanikyo, E., Tubul-Lavy, G., & Ben-Itzhak, E. (2024). Toward workforce integration: enhancements in adaptive behaviors and social communication skills among autistic young adults following vocational training course. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392672>

7. Nishith, S., O'Brien, A. M., Li, C., Bungert, L., Oddis, K., Riddle, J., & Gabrieli, J. D. E. (2025). Improving autistic experiences in the workplace: Key factors and actionable steps. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-07036-y>

8. Syriopoulou-Delli, C. (2025). Transition of People with Autism Spectrum Disorder to Labor Market in the era of Artificial Intelligence. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*. 6. 829–838. <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2025.6.4.829-838>

9. Verma, P., Cruz, M. V., & Liebel, G. (2025). Differences between Neurodivergent and Neurotypical Software Engineers: Analyzing the 2022 Stack Overflow Survey. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.03840>

10. Yon-Hernández, J. A., Gonzales, C., Bothra, S., Kecskemeti, K., Iosif, A.-M., Takarae, Y., Ruder, S., McGurk, S. R., Mueser, K. T., & Solomon, M. (2025). Early employment outcomes in autistic and non-autistic youth: Challenges and opportunities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-07001-9>

ОСВІТА ДІТЕЙ З ООП В УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ

Колупасва Алла Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

головний науковий співробітник

Інститут спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

Від законодавчо затвердженої освітньої сегрегативної системи, яка дісталась в спадок від радянського минулого, до визнання інклюзивної освіти, як провідної освітньої тенденції, затвердження дуальної системи навчання і нормативно-підтвердженням правом вибору закладу освіти з наданням необхідної психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної підтримки дітям з ООП – такий нелегкий, суперечливий та тернистий шлях, який нині ускладнює кровопролитна війна за незалежність та суверенність нашої держави, долає сучасна українська освіта.

Споглядаючи минуле й розмірковуючи над майбутнім, яке нині видається не надто визначеним та обнадійливим, вочевидь варто зважити на новий методологічно окреслений та законодавчо затверджений шлях освітніх змін у розвитку та навчанні дітей з ООП, який є незворотнім, підкріплений вагомими здобутками останніх довоєнних років.

Аналіз суспільно-політичних та соціокультурних чинників, що були визначальними на шляху входження України до європейського освітнього простору та безпосередня участь у розбудові національної інклюзивної освітньої системи, дозволили визначити методологічні трансформаційні зміни, що відбувались впродовж останніх десятиліть на тлі розгортання деінституційних процесів та поширення інклюзії.

У розвитку системи освіти з ООП за часів незалежності України окреслюються кілька етапів, часові межі яких визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами, що відбувались у країні на шляху входження до європейського освітнього простору.

Так, на *першому етапі (1991–2000 рр.)* функціонування українська система спеціальної освіти окреслювалося спадковими чинниками традиційної радянської освітньої системи. Державна соціальна

політика у цей період була інерційно орієнтована на сегрегацію та ізоляцію дітей з порушеннями психофізичного розвитку в закладах інтернатного типу. Однак, на тлі значного зростання чисельності дітей з ООП особливими потребами у цей період значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Так, станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл з 78 тис. учнів; а у 1998–1999 навчальному році їх кількість склала 308 закладів з 69 тис. учнів.

Інтеграційні тенденції, які на той час були провідними в освіті розвинених європейських та північно-американських країнах, були декларативно окреслені в нових українських законах.

В основному законодавчому акті – законі «Про освіту» на тлі загального визначення, що кожен має право на освіту, доступність і безоплатність якої забезпечується державою незалежно від будь-яких ознак, в тому числі і від стану здоров'я, зазначалось: «Для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати» [1].

Функціонування на той період двох ізольованих систем масової та спеціальної освіти зумовило розроблення та затвердження Державного стандарту спеціальної освіти, який, з одного боку, базувався на нозологічному принципі навчання дітей з порушеннями розвитку, що посилювало кордони між цими двома системами, а з іншого боку затверджувало обов'язковість корекційно-розвиткової складової їхнього навчання, що в подальшому, в процесі впровадження інклюзивного навчання було враховано і, що надзвичайно важливо, не втрачено. В подальшому вперше на основі засадничих положень державного стандарту науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з педагогами-практиками були розроблені українські навчальні програми, оскільки до цього часу програмне-методичне забезпечення навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку орієнтувалось виключно на змістовий матеріал, представлений в російських програмах, почасти з повним його калькуванням.

Дискримінаційна практика тривалий час здійснювалась й завдяки діяльності психолого-медико-педагогічним консультаціям, освітнім осередкам, що організаційно функціонували як структурні підрозділи управлінь освіти.

Рівноправність, недопущення дискримінації, доступність і безоплатність – стосовно надання соціальних послуг, зокрема, освітніх, дітям з порушеннями психофізичного розвитку – ці визначення в новорозроблених освітніх законах в цілому були суголосними

тогочасній міжнародному законодавству, однак відсутність механізму їхньої реалізації на державному рівні не могли забезпечити їхню дієвість, оскільки декларативне визнання, як спадок радянських підходів до розроблення та затвердження законодавчої бази, було провідним чинником, якого ми повністю не позбулись й до теперішнього часу. У цей же період у батьки дітей з психофізичними порушеннями, які виступали проти сегрегації та ізоляції своїх дітей у спеціальних закладах інтернатного типу почали надавати перевагу їхньому навчанню в закладах освіти, що знаходились поблизу місця проживання, усвідомлюючи, що залучення цих дітей до діяльності в колективі однолітків сприяє входженню дитини з особливостями психофізичного розвитку у соціальне середовище, у якому вони мають перебувати впродовж життя. Це стихійне інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в освітні осередки масового типу стало прикметною ознакою цього етапу.

Другий етап розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні, часові виміри якого співвідносяться з 2000–2010 рр., характеризується започаткуванням ініціатив щодо модернізації функціонуючої продовж тривалого періоду інтернатної системи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів започатковано рух до інтегрування дітей з обмеженими можливостями здоров'я у заклади масово типу. В українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності інтернатного навчання учнів ідеям рівноправності меншин, інноваційним освітнім підходам з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного інтегрування у суспільство осіб з особливими потребами. Саме в цей період починає стверджуватися нова термінологічна лексика – «особи (діти) з особливими потребами, на противагу, «аномальні діти», «дефективні», «діти з порушеннями» тощо. Прихильники інноваційних підходів в освіті, зокрема науковці-експериментатори, батьківська спільнота, громадські організації закликали до радикальних змін, які базуються на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися у суспільство. Неабияку роль у ствердженні інклюзивних процесів в Україні відігравала активна співпраця науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України з провідними фахівцями в галузі освіти дітей з особливими потребами, зокрема з вченими канадських університетів Альберти, Грента Мк-Юена, Торонто, Вікторії. Здійснення спільних науково-експериментальних пошуків дозволили українським дослідникам вивчати досвід розбудови інклюзивної освітньої системи

провідних країн світу та в подальшому використовувати його на теренах України.

Характерними ознаками другого етапу розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Україні були спроби переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим прогресуючого поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів. У цей час експериментальна практика залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх закладів України активно поширювалась. Міжнародна співпраця науковців та педагогів-новаторів у процесі виконання україно-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» спряла проведенню експериментальної діяльності щодо розбудови інклюзивної освіти, якою було охоплено більшість регіонів України. Так, на другому етапі становлення інклюзивної освіти в Україні здійснювались перші кроки початкового втілення інклюзивної практики, розпочалась законотворча діяльність стосовно затвердження інклюзивних ініціатив, розпочалось розроблення науково-та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання з урахуванням особливостей національної освітньої системи. У цей період в український освітній простір інклюзія увійшла як трансформаційно-реформуюча освітня тенденція.

3-тій етап (2011–2017 рр.). Вагомий здобуток цього періоду – розбудова інклюзивної освіти, освітньої системи, що передбачає надання освітніх послуг дітям з ООП в умовах закладів, що знаходяться поблизу місця проживання. Здобуті результати попередньо проведеної експериментальної діяльності та сформульовані на їх основі пропозиції щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні сприяли створенню основних загальнодержавних документів і розроблення необхідних матеріалів для урядових інституцій. Прискоренню поступу інклюзивної освіти в Україні сприяла і ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 року). Третій етап розбудови інклюзивної освіти в Україні ознаменувався активною законотворчою діяльністю щодо освіти дітей ООП з окресленням нормативно-правових положень, які регулювали умови організації інклюзивного навчання. Однак, окреслені основоположні умови повною мірою не могли бути зреалізованими в усіх українських закладах за відсутності затвердженого економічного підґрунтя інклюзивного навчання з визначенням фінансового механізму «гроші за дитиною». Механізм фінансового забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах за принципом «гроші за дитиною» було

затверджено Постановою КМ України у 2017 році. Впровадження дієвого фінансового механізму дозволило не тільки розбудовувати інклюзивне освітнє середовище, а й вирішити питання трансформаційних змін державних освітніх інституцій, зокрема таких, як психолого-медико-педагогічних консультацій. Створення інституцій (інклюзивно-ресурсних центрів) для проведення комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини стало важливим кроком у розбудові освіти дітей з ООП в Україні.

4-ий етап розвитку освіти дітей з ООП в Україні визначається з 2017 року й понині, з моменту затвердження рамковому Законі України «Про освіту», в якому окреслено нормативно-правові засади створення нової освітньої системи, зокрема для дітей з ООП. Окреслені законодавчі зміни передбачають одержання дітьми з ООП психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги як в спеціальних закладах, так і в закладах масового типу із залученням до освітнього процесу корекційних педагогів, психологів та інших фахівців; запровадження новітніх технологій та методів навчання і т.ін. Реалізація цих положень активно відбувалась в останні передвоєнні роки шляхом впровадження системи надання психолого-педагогічної підтримки дітям з ООП в дуальному форматі: спеціальних закладах освіти (спеціальних школах, НРЦ) та закладах середньої та дошкільної освіти на основі запровадженої сервісної концепції.

Нині незважаючи на досить складну освітню ситуацію, спричинену війною, поступ у розбудові освіти дітей з ООП продовжується. Статистичні дані засвідчують, що на початку 2022 року в Україні проживало 7 мільйонів 348 тисяч дітей та підлітків від 0 до 18 років, близько у 10 % (800 тисяч) визначались особливі освітні потреби. За даними Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), через збройну агресію проти України, починаючи з 24 лютого 2022 року, змінили місце свого проживання близько 4 мільйонів українських дітей, 2,5 мільйона дітей, переселилися в межах України, останні виїхали за кордон. Втім, незважаючи на ці обставини, батьки дітей з ООП мають змогу обирати освітню траєкторію, яка реалізується в спеціальному закладі чи в інклюзивному середовищі. В переважній більшості діти з ООП навчаються за змішано-дистанційною формою, в окремих випадках – за домашньою, при цьому корекційно-розвиткові заняття з ними переважно проводяться в онлайн режимі.

Нині в Україні дуальний формат надання освітніх послуг дітям з ООП забезпечується функціонуванням 239-ти спеціальних шкіл, в яких навчається – 27.630 учнів та 1358 дітей молодшого віку в дошкільних відділеннях; 77-ма навчально-реабілітаційних центрів,

де перебувають 8.255 вихованців та 24.995 інклюзивних класів, де здобувають освіту близько 34.000 учнів з ООП.

Зважаючи на різноманітні соціально-побутові та психологічні проблеми, які виникають у воєнний час і призводять до посттравматичних стресових розладів, відмічається значне зростання чисельності дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу та надання всебічної підтримки. За даними освітнього омбудсмена України понад 75 % українських дітей потребують психологічної допомоги у зв'язку з психотравмуючими факторами, що призводять до когнітивних порушень функціонального характеру; загальної загальмованості пізнавальних процесів, порушень мови та мовлення і т.ін. Окрім психолого-педагогічних чинників, що визначають особливості навчальної діяльності переважної більшості українських школярів, найбільше в умовах війни потерпають діти з інвалідністю, які потребують спеціальних умов навчання із застосуванням технічних засобів, реабілітаційного обладнання та індивідуальних пристроїв, якими не завжди можна забезпечити.

Однак, в усіх функціонуючих закладах освіти в залежності від прояву освітніх труднощів та потреб дитини з ООП має надаватися психолого-педагогічна підтримка, що має п'ятирівневу структуру, кожен рівень якої окреслюється нормативно-затвердженими чинниками:

- критеріями визначення освітніх труднощів;
- умовами забезпечення;
- фінансуванням;
- механізмами отримання;
- шляхами та способами реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Варто підкреслити, що така підтримка здійснюється в закладах освіти наясогодні за бюджетні кошти.

Проведений ретроспективний аналіз розвитку системи освіти дітей з ООП в Україні засвідчує, що пройшовши складний, суперечливий і тернистий шлях свого становлення: від сегрегації та стихійного інтегрування – до надання всеохоплюючої підтримки дітям, які її потребують, українська освіта, на загал, позбулась радянських патернів та наративів по відношенню дітей з ООП й торує шлях європейської, розвиненої, демократичної країни.

Література

1. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. № 651-XIV. URL: <http://www.nas.gov.ua / zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 17.10.2025).
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017р.№2145-VIII. URL: <http://www.nas.gov.ua / zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 17.10.2025).
3. Національна академія педагогічних наук України // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Київ. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів. Київ, 2023. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/739317/>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-8>

ГУМАНІСТИЧНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Маліновська Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти*

*Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

В умовах трансформації освітньої системи набувають особливої актуальності питання осмислення гуманістичних принципів у спеціальній освіті та їх практичної реалізації.

Це зумовлює потребу в усвідомленні ролі дитини в освітньому процесі як активного суб'єкта пізнання, розвитку й самовираження. Відтак завдання сучасної спеціальної освіти – створити умови, в яких дитина розкриє свій потенціал, зможе проявити активність і самостійність, відчувати впевненість у власних силах. Педагог у взаємодії з дитиною повинен виступати не лише постачальником знань, а насамперед партнером і наставником, авторитетною, довіреною особою, яка підтримує її в формуванні життєвої компетентності та позитивній самооцінці.

Орієнтація на гуманістичні цінності має стати фундаментом освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, пріоритетом якої є розвиток особистості та створення сприятливих умов для її самореалізації та інтеграції в соціумі.

Гуманістичні підходи в освіті є предметом аналізу досліджень А. Алексюка, І. Бега, Л. Гриневич, В. Кременя, Н. Ничкало, Т. Поніманської, О. Савченко, О. Сухомлинської, А. Сущенка, М. Ярмаченка та інших.

Сучасному розвитку спеціальної освіти в Україні присвячені праці В. Бондаря, В. Берзіна, Л. Борщевської, Л. Вавіної, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупасової, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, М. Супруна, В. Тарасун, М. Шеремет та інших. Світоглядна позиція вчених полягає у переорієнтації спеціальної освіти з медико-дефектологічної моделі на особистісно орієнтовану, засновану на гуманістичних засадах і визнанні унікальності дитини, її права на повноцінний розвиток.

Мета дослідження – розкрити сутність гуманістичного виміру сучасної спеціальної освіти як багатовимірного феномену, що інтегрує філософські, психологічні та педагогічні засади.

На нашу думку, гуманістичний вимір сучасної спеціальної освіти слід розглядати як педагогічний підхід, що ставить у центр уваги особистість дитини з особливими освітніми потребами, її права, потреби та потенціал, забезпечуючи гармонійний розвиток та соціальну інтеграцію.

З філософського боку гуманістичний вимір спеціальної освіти можна тлумачити як вияв цінності людини, її права на розвиток, самореалізацію незалежно від індивідуальних особливостей і можливостей. Принципи антропометризму, свободи вибору, унікальності особистості, які є його підґрунтям, забезпечують створення сприятливого освітнього простору, реалізацію потенціалу кожної дитини.

З психологічного боку гуманістичний вимір спеціальної освіти передбачає врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини. Він спрямований на забезпечення її емоційного благополуччя, гармонійного емоційного та когнітивного розвитку, формування позитивної самооцінки, та адаптації до соціуму.

Спираючись на філософські й психологічні засади гуманістичного підходу, педагогічна практика отримує конкретні орієнтири для організації освітнього процесу з дітьми з особливими освітніми потребами. Філософські принципи гідності, поваги, унікальності кожної дитини, а також психологічні положення про розвиток її самостійності, активності визначають стратегію освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, визначають вибір методів,

форм і прийомів навчання, спрямованих на розвиток самостійності, активності та соціальної компетентності дитини.

Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загально-освітній простір виступає одним із ключових напрямів гуманізації спеціальної освіти та проявом її гуманістичного виміру. «На зміну «державноцентриській» освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб [2, с. 9].

Ідеї гуманізму та дитиноцентризму стають провідними у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Гуманізм визначає ціннісні орієнтири освіти, які конкретизуються через дитиноцентризм як принцип організації освітнього простору.

Гуманістичний вимір сучасної освіти знаходить своє практичне втілення в ідеї інклюзії, що враховує природні задатки, інтереси і здібності дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта виходить з того, що кожна дитина – неповторна і унікальна особистість зі своїми інтересами, здібностями і потребами, що вимагає індивідуального підходу в процесі навчання і гнучкості у розробці навчальних програм... Крім того, інклюзивна освіта формує свою власну школу цінностей, де ключовими є наступні принципи: кожна людина, незалежно від здібностей і досягнень, має право на освіту, самовираження і особистий прогрес [1].

Інклюзивна освіта виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітнього інтегрування дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб з порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг тощо [3].

Інклюзія розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і додає впевненості, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, придбанню досвіду (комунікативного, соціального, психологічного) дітей з особливими освітніми потребами [4, с. 120].

Упровадження інклюзивних підходів вимагає комплексного підходу, який включає законодавчу підтримку, професійний розвиток педагогів, використання адаптивних технологій та методик, а також тісну співпрацю з батьками та громадами [5].

Отже, гуманістичний вимір сучасної спеціальної освіти є визначальним чинником її модернізації, адже саме він відображає спрямованість освітнього процесу на цінність дитини як унікальної неповторної особистості. Він дає їм змогу розвивати свій духовний

й інтелектуальний потенціал у процесі гуманістично орієнтованої взаємодії в широкому соціально-освітньому середовищі.

Література

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3(71). С. 20–29.
2. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7–11.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : [монографія]. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 3. С. 118–123.
5. Чередніченко С. В., Огієнко М. О. Сучасні підходи до інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Олімпійській та параолімпійський спорт*. Випуск 2. 2024. С. 80–84.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-9>

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Стеблюк Світлана Василівна

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії,
реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Хома Ольга Михайлівна

*кандидат педагогічних наук, доцент
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Актуальність проблеми. Сьогодні формування складових професійної компетентності у здобувачів вищої освіти є важливою проблемою для дослідження. Це зумовлено українським

законодавством, розвитком інклюзивного середовища у закладах загальної середньої освіти. Освітньо-професійними програмами підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти передбачено інтегральну, загальні та фахові компетентності, з-поміж яких виокремлено здатність їх до професійної діяльності у закладі загальної середньої освіти.

Компетентність, відповідно до Закону України «Про освіту», – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3]. Інклюзивне освітнє середовище формується як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [там же]. Отже, мова йде про здатність педагога до діяльності у закладі загальної середньої освіти в умовах інклюзії. У нашому дослідженні вивчається проблема розвитку інклюзивної компетентності.

Питання формування інклюзивної компетентності педагога стало предметом вивчення О. Нагорної, Т. Кравцової, Т. Руденко. Вченими трактується поняття «інклюзивна компетентність», як складова професійної компетентності і є інтегративною особистісною освітою, яка зумовлює здатність педагогічних працівників системи професійної освіти здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби вихованців, забезпечуючи включення учнів з ООП до умов для їхнього розвитку та саморозвитку [1, с. 83]. І Кучерак акцентує увагу на формулюванні терміну «інклюзивна освіта», розглядає інклюзивне навчання у закладах професійної освіти: сутність, принципи, переваги [2].

Інклюзивна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що передбачає сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду, необхідних для ефективної взаємодії з особами з особливими освітніми потребами та забезпечення інклюзивного середовища. Вона включає когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Когнітивний компонент охоплює знання нормативно-законодавчої бази, принципів інклюзії, особливостей навчання, виховання та розвитку дітей з різними категоріями порушень. Емоційно-ціннісний компонент передбачає емпатію, створення толерантного середовища, усвідомлення цінності кожної особистості. Діяльнісний – спрямований на застосування практичних умінь, навичок планування, організації освітнього процесу для всіх здобувачів освіти, у тому числі з особливими потребами.

Підготовка педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є предметом вивчення Н. Софій. Авторкою проаналізовано проблеми, що спостерігаються в інклюзивній освіті, зокрема в підготовці кадрів, охарактеризовано зміст навчально-методичного посібника «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі» [5].

Низка дослідників акцентує увагу на професіограмі педагога інклюзивного класу як індикатора його готовності до роботи в освітньому середовищі. Її складовими, за дослідженнями Х. Сайко [4, с. 433], є: вміння керувати власними емоціями; емоційна усвідомленість; здатність до емпатії; мотивація до схвалення; демократичний стиль взаємодії з учнями; вміння організувати роботу; емоційність; розвинена інтуїція.

Сучасні нормативно-законодавчі документи зосереджені на підготовці вчителя-асистента, який здатний фахово здійснювати супровід дитини з особливими освітніми потребами. Діють Інклюзивно-ресурсні центри, що разом із батьками та іншими фахівцями спрямовують дитину на здобуття освіти у ЗЗСО за адаптованими чи модифікованими програмами.

Мета – з'ясувати особливості формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти.

Виклад матеріалу. У процесі нашого дослідження розглядається поняття «інклюзивна компетентність», її складових та шляхи формування у закладі вищої освіти. Означеною компетентністю, у першу чергу, оволодіють асистенти вчителя, але й інші здобувачі вищої освіти мають мати сформовані знання, уміння й навички, практичний досвід, цінності. Необхідними умовами якісного інклюзивного навчання у ЗЗСО є: підготовка майбутніх педагогів з новим мисленням, фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, створення здорового та безпечного освітнього середовища, забезпечення дітей з особливими освітніми потребами спеціальними засобами корекції.

«Інклюзивна компетентність педагога», на наш погляд, передбачає здатність особистості до професійної діяльності в інклюзивному середовищі, що включає знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічних підходів до діяльності закладів загальної середньої освіти й у якій сформовані морально-етичні цінності. Складовими інклюзивної компетентності вважаємо такі: когнітивно-змістову, ціннісну, мотиваційну, пошуково-дослідницьку, що є у тісному взаємозв'язку. Особливу увагу акцентуємо на когнітивно-змістовому компоненті, що забезпечує фахову підготовку майбутнього педагога до діяльності в інклюзивному середовищі.

В умовах університетської освіти нами фокусується увага на різнопланових підходах до організації лекційних занять, практичної підготовки, самостійної роботи та позааудиторної діяльності. Наприклад, дисципліна «Педагогіка інклюзивної освіти» спрямована на підготовку сучасного фахівця, який здатний до діяльності в інклюзивному середовищі. Урізноманітнюються види лекцій: лекції-дослідження, лекції-інсерт, «гостьові» та інші. Практичні заняття сприяють створенню квазіпрофесійного середовища. Увага зосереджується на пошуково-дослідницькій діяльності здобувача вищої освіти, що включає: участь у науково-практичних конференціях, проєктах, дискусійних платформах, які знаходять своє відображення у кваліфікаційній роботі магістра.

Інклюзивна освіта не залишається поза увагою у процесі викладання методик за предметною спеціальністю. Відтак, дисципліна «Методика історії та громадянської освіти» побудована на сучасній парадигмі навчання, виховання та розвитку школяра, що включає підготовку й розробку конспектів уроку для класів з інклюзивним навчанням в тому числі.

Акцентуємо увагу на корекційній складовій інклюзивної освіти, що включає систему вправ, компетентісно орієнтованих завдань різної труднощі. Вони спрямовуються на: збагачення активного словника школяра, розвиток зв'язного мовлення, навичок саморегуляції та саморозвитку, компенсаційних способів діяльності. Асистент учителя володіє різними методиками навчання, то важливо у ЗЗСО сформувати моделі співпраці вчителя й асистента вчителя.

Уважаємо, що тільки цілеспрямована комплексна підготовка майбутнього педагога в умовах університету здатна сформувати конкурентоздатного фахівця. Сьогодні ЗВО фокусують свою увагу на інноваціях в системі освіти, європейських підходах до її змісту.

Отже, нами тезисно окреслено підходи до формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти в умовах університету.

Література

1. Нагорна О. В., Кравцова Т. О, Руденко Т. В. Формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 59. 2023. С. 82–85.
2. Кучерак І. В. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2022. 70 с.
3. Про освіту. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

4. Сайко Х. Я. Професіограма корекційного педагога. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка. Київ : Видавництво «Фенікс», 2013. Вип. 16. Т. XII : Психологія творчості. С. 427–434

5. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170–175.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-10>

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОМПЛЕКС ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ

Таранченко Оксана Миколаївна

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

головний науковий співробітник

відділу освіти дітей із сенсорними порушеннями

Інститут спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

Організація якісного навчання та супроводу дітей з ООП має відбуватися із застосуванням кейсу ефективних технологій, які забезпечують продуктивний діалог і злагоджені дії всіх учасників освітнього процесу, а також враховують специфіку особливих потреб учнів. Позаяк на певному етапі освітніх трансформацій в Україні було обрано шлях розвитку дуальної системи освіти, логічним бачиться використання єдиного *цілісного методичного інструментарію*, зі спільними підходами, що забезпечує безумовну доступність, ефективність та якість навчання і супроводу осіб з особливими потребами в усіх закладах освіти країни. За результатами тривалих досліджень ми згрупували цей методичний інструментарій у кілька взаємопов'язаних, взаємопроникних технологічних комплексів: *технології соціокультурного перетворення; технології менеджменту системи освіти/управлінські технології; технології співпраці/взаємодії; технології супроводу/сервісної підтримки; технології асистування/тьюторської підтримки; технології викладання/навчання*. Така кластерна дефрагментація обумовлена тим, що

сучасний освітній простір потребує комплексного застосування дієвих практик, де кожен елемент (методичний інструмент) посилює інший. До прикладу стисло представимо останній зі згаданих технологічних комплексів.

Інструментальний комплекс технологій викладання/навчання – це широкий і розмаїтий спектр педагогічних, психологічних, технологічних та інших засобів, спрямованих на реалізацію принципів доступності, індивідуалізації навчання та дієвої підтримки учнів в освітньому процесі. Він представляє низку напрямів, прагматично орієнтованих на створення освітнього процесу прийняттого та ефективного для всіх учнів (з максимальним діапазоном особливостей і специфічних потреб). Весь цей інструментарій охоплює концептуальні рамки сучасної освітньої парадигми для проєктування навчання всіх учнів (зокрема з ООП), методи організації навчального середовища й командної взаємодії, моніторингу та індивідуального планування, а також психологічні, поведінкові підходи та практики тощо. Важливим компонентом є й допоміжні технології, що розширюють можливості учнів у здобутті знань, спілкуванні, соціальному інтегруванні. Цей багатовимірний комплекс, що акумулює методологічні, педагогічні та технологічні інструменти для забезпечення якісного академічного та соціального залучення дітей з ООП, можна стисло представити через практико орієнтовану модель з чотирма ключовими векторами, які мають складати повсякденну рутину діяльності педагогів освітніх закладів: *проєктування освітнього процесу, організація класної роботи, підтримка поведінки та соціально-емоційний розвиток, техніко-технологічна підтримка* (це умовні назви). Коротко охарактеризуємо ці вектори та окремі методичні інструменти, що сприяють їх реалізації.

1. *Проєктування освітнього процесу.* Кейс відповідного інструментарію охоплює педагогічні технології й методики, що визначають стратегії створення навчального змісту та структуру освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Його завдання – забезпечити доступність знань, варіативність способів навчання та залучення всіх здобувачів освіти (зокрема через використання універсального дизайну для навчання, диференційованого викладання / навчання (деталізовано в багатьох наших публікаціях)¹, багаторівневої (мультирівневої) системи підтримки

¹ Колупаєва, А. А. (orcid.org/0000-0002-4610-5081) and Таранченко, О. М. (orcid.org/0000-0002-5908-3475) (2023) *Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»)*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

та ін.). Так, до прикладу, багаторівнева (мультирівнева) підтримка є цілісною моделлю організації підтримки в освітньому закладі (зокрема в класі), яка інтегрує академічну, поведінкову та соціально-емоційну допомогу учням, які цього потребують, передбачає, серед іншого, поведінкові втручання та створення безпечного середовища. Структура багаторівневої підтримки у педагогічній практиці на рівні класу представлена на трьох рівнях (рис. 1).

<i>Рівень 1 – універсальна підтримка (для всіх учнів):</i>	<i>Рівень 2 – цільова підтримка (групова) (близько 10–15 % учнів):</i>	<i>1.Рівень 3 – індивідуальна інтенсивна підтримка 2.(близько 5 % учнів):</i>
• якісне викладання; • диференціація завдань; • позитивна дисципліна; • профілактичні заходи.	• додаткові заняття малими групами; • інтенсивніші вправи для подолання труднощів; • поведінкові інтервенції у малих групах.	• індивідуальні програми розвитку; • робота з психологом, логопедом, корекційним педагогом; • тісна співпраця з батьками.

Рис. 1. Структура багаторівневої підтримки у педагогічній практиці на рівні класу

Освітняни, які планують практикувати багаторівневу підтримку мають тримати у фокусі уваги наступні позиції: усі діти отримують підтримку в межах освітньої системи, а не лише ті, кому надано висновок ІРЦ; втручання обираються на підставі результатів оцінювання, а не суб'єктивних вражень; моніторинг (чи допомагає підтримка?) має відбуватися регулярно; дитина може переходити між рівнями підтримки залежно від динаміки її поступу. В контексті багаторівневої підтримки доречно згадати модель реагування на втручання, яка передбачає раннє виявлення труднощів у навчанні та надання учням поетапної (рівневої) підтримки. (Тобто, якщо дитина стикається з труднощами у навчанні чи поведінці, замість того, аби чекати офіційної діагностики, педагоги і психологи освітнього закладу одразу мають застосовувати додаткові методи підтримки, аналізувати реакцію учня на них і коригувати подальші кроки).

<http://lib.iitta.gov.ua/739317/>; Колупаєва, А.А. (orcid.org/0000-0002-4610-5081) and Таранченко, О. М. (orcid.org/0000-0002-5908-3475) (2023) *Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повосенної відбудови: навчально-методичний посібник* (Серія «Інклюзивна освіта»). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/739320/>

2. *Організація класної роботи.* Відповідні інструменти цього кейсу мають забезпечити створення середовища, яке не лише фізично доступне, а й психологічно безпечне, мотивуюче та соціально сприятливе. Вони визначають архітектуру взаємодії між учасниками освітнього процесу та закладають підґрунтя для формування культури різноманіття й толерантності у класі/групі (зокрема через використання спільного викладання, парного/групового навчання та ін.).

3. *Підтримка поведінки та соціально-емоційний розвиток.* Успішна реалізація інклюзивної освіти неможлива без системи цілісної підтримки, яка поширюється й на поведінковий, соціально-емоційний аспекти розвитку учнів. Цей блок охоплює комплексні підходи: зокрема превенцію/профілактику, раннє втручання, корекційні та компенсаторні заходи тощо. Інструментарій цього кейсу орієнтований на створення безпечного освітнього середовища, де всі діти почуваються захищеними, залученими та спроможними (як от: позитивна поведінкова підтримка; соціально-емоційне навчання; практики, засновані на усвідомленні травми (травмоінформативний підхід) та ін.). До прикладу, підходи, засновані на усвідомленні травми (в сучасних освітніх і соціальних дискурсах найчастіше використовуються термін «травмоінформовані практики») – це педагогічні, психологічні та організаційні стратегії, які враховують вплив травматичного досвіду на розвиток, поведінку та навчання дітей і дорослих. Вони ґрунтуються на визнанні того, що травма змінює когнітивні, емоційні та соціальні процеси, а тому освітнє середовище має бути безпечним, підтримуючим і стабільним. У практиці закладів освіти це може реалізовуватися через: використання гнучких методів викладання, які допускають паузи, зміну активностей, зниження рівня стресу; запровадження методик саморегуляції (дихальні вправи, арт-терапія тощо); організацію психологічних служб та асистивної підтримки; побудову позитивної дисципліни тощо.

4. *Техніко-технологічна підтримка.* Інноваційні технології й адаптовані ресурси дедалі більше визначають успішність навчання, позаяк допомагають максимально індивідуалізувати освітній процес, підвищувати доступність навчального змісту, сприяють автономії учнів, зокрема учнів з ООП (йдеться, до прикладу, про допоміжні й адаптивні технології, цифрові платформи та спеціалізовані освітні ресурси, технічні пристрої тощо). Технологічні та ресурсні інструменти стають потужними каталізаторами, допомагаючи поєднувати педагогічні стратегії із сучасними цифровими рішеннями та створювати освітнє середовище, яке позитивно впливає на академічні результати, соціальне інтегрування та рівень самостійності таких учнів.

Наразі технологічний комплекс викладання/навчання бачиться як доволі універсальний (він відповідає вимогам НУШ, а також забезпечує можливість реагувати на низку специфічних викликів (наслідки війни, збільшення кількості дітей із травматичним досвідом, стрімка цифровізація тощо)), тож має стати основою удосконалення освітньої практики у післявоєнний період в усіх закладах освіти.

Література

1. Биков, В. Ю. (2020). Технології відкритої освіти: перспективи впровадження в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78 (6), 24–34.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві] ; пер. з англ. К. : СПД-ФО Парашин І. С. 2010. 296 с.
3. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 89–96.
4. Федоренко О. (2014). Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4 (72). С. 75–80.
5. McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
6. Tomlinson C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (7th ed.)*. Pearson.

УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: РЕАЛІЇ, ТРУДНОЩІ, ОЧІКУВАННЯ

Федорчук Наталія Анатоліївна

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки, психології
та фахових дисциплін і методик
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені М. Грушевського»
м. Бар, Вінницька обл., Україна*

Постановка актуальності проблеми. Відповідно до статті 6 Закону України «Про повну загальну середню освіту» в державі забезпечуються однакові умови для здобуття повної загальної середньої освіти для всіх громадян, передбачено заборону будь-яких форм дискримінації щодо доступу до освіти, а право на повну загальну середню освіту гарантується, зокрема, незалежно від стану здоров'я, наявності інвалідності, особливих освітніх потреб [1]. Тому, згідно з «Концепцією інклюзивної освіти в Україні», забезпечується інклюзивне навчання, що передбачає створення умов для рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [2].

Серед основних шляхів впровадження інклюзивної освіти є «модернізація вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що передбачає спеціальну підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» [2], адже саме вчитель, асистент вчителя мають створити оптимальні умови для соціалізації школярів з особливими освітніми потребами (далі – ОПП), успішного їх навчання, виховання та саморозвитку. Важливою є особистісно-мотиваційна та фахова готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз наукових досліджень. Проблему реалізації «Концепції інклюзивної освіти в Україні» вивчали Н. Бібік, Н. Василенко, М. Ващуленко, Г. Давиденко, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мельничук, О. Савченко, С. Скворцова, О. Таранченко, Р. Шиян тощо. Практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами стали об'єктом досліджень О. Бабяк, Г. Блеч, В. Засенко, А. Колупаєвої, С. Миронової, Л. Прохоренко, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьової, Н. Софій, С. Стеблюк, С. Трикоз, Н. Ярмоли тощо. Проблема

професійної діяльності асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання висвітлювалася А. Колупаєвою, Л. Коваль, О. Коган, Н. Компанець, Н. Квіткою, А. Лапіним, І. Юдіною, О. Манукян тощо.

Мета дослідження: у даній статті пропонуємо проаналізувати погляди практикуючих учителів, асистентів учителів на проблему упровадження інклюзивного навчання, труднощі, з якими вони стикаються у безпосередній роботі зі школярами з ОПП, очікування у площині інтеграції школярів з ОПП в освітній простір закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. З цієї метою нами було проведено анкетування педагогів Барської територіальної громади Жмеринського району Вінницької області (опитувальник «Педагог в системі інклюзивного навчання»). Загалом було охоплено 60 практикуючих педагогів, стаж роботи яких в системі інклюзивного навчання коливається від 18 років – до менше одного року роботи.

Вартою уваги є визначення респондентами пріоритетності принципів інклюзивної освіти. Відтак, пріоритетним принципом 24 респондента (39,3%) вважають принцип інклюзивної освіти індивідуалізації, що передбачає здійснення особистісно орієнтованого підходу. 19,6% (12 р.) пріоритетним вважають принцип науковості інклюзивної освіти, що передбачає розробку теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи). На третьому місці за значимістю для 18% (11 р.) займає принцип системності інклюзивної освіти, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з ОПП, наступності між рівнями освіти (рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта). 11,4% (7 р.) пріоритетним вважають принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з ОПП).

Нас зацікавило, які маркери інклюзивного навчання для педагогів є пріоритетними. Серед таких вони називають: забезпечення потреб дітей (соціалізація, комунікація, освіта) (50 р. – 82%); рівний доступ дітей з ОПП до якісної освіти (42 р. – 68,9%); доступність освітнього середовища для дітей з ОПП (42 р. – 68,9%); адаптація освітнього процесу та програми до особливих освітніх потреб дітей (41 р. – 67,2%); застосування особистісно орієнтованих методів навчання (28 р. – 45,9%); реалізація індивідуалізації навчання (24 р. – 39,3%); можливість навчання дітей з ОПП поруч із домівкою (17 р. – 27,9%).

Найбільш цінними, на думку педагогів, для учнів з ОПП є такі переваги інклюзивної освіти: дає змогу підвищувати самооцінку й відчувати себе частиною цілого (48 р. – 78,7%); забезпечує рівний доступ до навчання (45 р. – 73,8%); допомагає формувати комунікативні, соціальні й академічні навички (44 р. – 72,1%); розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків (41 р. – 67,2%); створює можливості для навчання в реалістичному/природному середовищі (39 р. – 63,9%); дає змогу покращувати навчальні результати (28 р. – 45,9%); забезпечує відповідні їхній віковій категорії рольові моделі в особі однолітків (19 р. – 31,1%).

Найбільш цінними для учнів з типовим розвитком, на думку педагогів, є такі переваги інклюзивної освіти як: розширення можливостей для налагодження нових дружніх стосунків (46 р. – 75,4%); забезпечення можливості навчатися на основі ширшого набору форм і методів роботи (39 р. – 63,9%); надання стимулу до співпраці (33 р. – 54,1%); створення відповідного середовища для виховання поваги до відмінностей і розмаїття (33 р. – 54,1%); підвищення чи підтримка рівня успішності (26 р. – 42,6%); допомога дитині у розвитку в собі таких рис як творчість і винахідливість (24 р. – 39,3%); можливість набуття лідерських навичок (10 р. – 16,4%).

Провідну роль у визначенні категорії освітніх труднощів та рівні підтримки особам з ОПП респонденти віддають інклюзивно-ресурсному центру (51 р. – 83,6%) та команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ОПП (24 р. – 39,3%).

Найважливішою умовою формування інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти респонденти вважають визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей (26 р. – 42,6%). На другому місці – використання широкого спектра занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини (15 р. – 24,5%). На третьому місці – використання різних варіантів об'єднання дітей у групи (17 р. – 27,8%). На четвертому місці – налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу (13 р. – 21,3%). Адаптацію навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини в процесі навчання у класі, 14 респондентів (22,9%) вважають другою за значимістю умовою формування інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти.

Найбільш значимими завданнями команди супроводу учня з ОПП педагоги вважають: розроблення індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з особливими освітніми потребами та моніторинг

її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини; моніторинг динаміки результатів навчальної, виховної і корекційно-розвиткової роботи, змін в стані здоров'я, інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах дитини, її соціальній ситуації розвитку (46 р. – 75,4%); збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку (40 р. – 65,6%); різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб (37 р. – 60,7%); надання у процесі навчання і виховання комплексної психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням стану її здоров'я, особливостей психофізичного розвитку (35 р. – 57,4%); створення позитивного соціального середовища для інклюзії через підготовку учнів з типовим розвитком та їхніх батьків до взаємодії з дітьми з ОПП; проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини; формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ОПП (34 р. – 55,7%); створення належних умов для інтеграції дітей з ОПП в освітнє середовище (33 р. – 54,1%); консультування родини з питань виховання і розвитку дитини з ОПП (33 р. – 54,1%); професійна взаємодія фахівців (32 р. – 52,5%); визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, забезпечення надання цих послуг (30 р. – 49,2%); надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання (23 р. – 37,7%); збереження і зміцнення здоров'я дітей (21 р. – 34,4%); корекційно спрямоване виховання школяра як культурної і моральної людини (16 р. – 26,2%).

55,7% педагогів (34 р.) найчастіше співпрацюють із батьками чи особами, що їх замінюють як членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ОПП в умовах закладу загальної середньої освіти, 50,8% (31 р.) – з практичним психологом, 49,2% (30 р.) – із фахівцем (консультантом) інклюзивно-ресурсного центру. 44,3% (27 р.) співпрацюють із вчителями початкових класів (класними керівниками), 42,6% (26 р.) – із вчителями школи, 41% (25 р.) – із заступником директора з навчально-виховної роботи. 62,3% (38 р.) співпрацюють з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ОПП.

Тішить те, що 54,1% (33 р.) педагогів не стикаються із вагомими труднощами під час розробки індивідуальної програми розвитку дитини з ОПП. 9,8% педагогів (6 р.) мають труднощі: у визначенні

навчальних цілей; в укладанні індивідуальних програм розвитку; в описі компетенцій учня по деяких освітніх галузях; в оцінюванні можливостей дитини з ОПП як здобувача освіти із деяких предметів, в з'ясуванні того, що вона може досягнути з того чи іншого предмету; у підборі форм та методів роботи з дитиною з ОПП; у налагодженні співпраці з вчителями-предметниками; у залученні вчителів та класних керівників до розробки індивідуальних програм розвитку. Зокрема, відзначають педагоги відсутність програм, підручників для інклюзивного навчання.

Висновки. Як бачимо, практикуючі педагоги, працюючи в умовах інклюзивного навчання, з одного боку, потребують належної науково-методичної підтримки з боку спеціалізованих фахівців, а з іншого, – шляхом самоосвіти здобувають необхідні для практичної роботи знання із педагогіки, психології та методології інклюзивного навчання, розбудовують особистісно орієнтований освітній процес в проекції інтеграції у нього школярів з особливими освітніми потребами.

Література

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>
2. Концепція інклюзивної освіти в Україні. URL: www.mon.gov.ua

СТАН ІНТЕГРАЦІЇ ІДЕЇ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ В ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УКРАЇНИ

Шайнюк Анастасія Ярославівна

*здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Логопедія»*

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

Науковий керівник: Поліщук Віра Аркадіївна

*докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

Актуальність проблеми. У зв'язку з вторгненням росії в Україну кількість осіб з інвалідністю постійно зростає. Станом на 2024 рік в Україні нараховується майже 3 мільйони людей з інвалідністю [4]. Саме тому одним з передових завдань є запровадження принципів інклюзивного суспільства у всіх сферах, в тому числі в освіті.

Аналіз опрацьованих нами джерел свідчить про значний інтерес дослідників до даного питання. У процесі роботи ми опиралися на роботи вітчизняних дослідників (Л. Байда, 2015; С. Паламар, & М. Наumenко, 2022, О. Іванова, & Є. Свет, 2021). Також ми здійснили аналіз нормативно-законодавчих документів, які прямо чи опосередковано пов'язані з формуванням інклюзивної культури в суспільстві.

Мета: аналіз стану впровадження концепції універсального дизайну в інклюзивну систему освіти в Україні; визначення викликів та перспектив щодо трансформації української системи освіти.

Термін «універсальний дизайн» в Україні трактується відповідно до статті 2 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Згідно з нею держава має забезпечити впровадження ідеї універсального дизайну у всіх сферах життєдіяльності суспільства для всіх громадян без виключення [1].

В Україні освіта активно трансформується. Це відбувається завдяки втіленню реформ Нової української школи (НУШ), які спрямовані на комплексний підхід, становлення особистості та формування критичного мислення, а також запровадження ідей та принципів універсального дизайну. Однак їхнє успішне застосування потребує постійного оновлення навчальних програм та методик/методів викладання.

Загалом концепція універсального дизайну спрямована на створення доступного середовища для всіх учасників освітнього процесу. Проте існують чинники, які сповільнюють процес інтеграції ідей універсального дизайну в українські освітні заклади, а саме: недостатнє фінансування; пасивність громадськості та адміністрації закладів щодо втілення концепції універсального дизайну в освітнє середовище. Але впровадження реформи НУШ наближає освітні заклади до запровадження цієї концепції в найближчому майбутньому. Це сприятиме тому, що доступ до якісної освіти зможуть отримати всі, незважаючи на свої обмеження/потреби [5].

В Листі про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів (№ 1/9-414) від 13 серпня 2014 року зазначено перелік документів, в яких визначаються права дітей з ООП на доступ до якісної освіти. Згідно із вимогами, в кожному місті чи районі перед початком нового навчального року потрібно створити реєстр дітей з інвалідністю для того, щоб створити доступний загальноосвітній простір задля їх успішного навчання [6].

Міністерство розвитку громад та територій України є структурою, яка затверджує Держані будівельні норми (ДБН), у яких перелічуються обов'язкові вимоги для побудови доступного та безбар'єрного простору, в тому числі в навчальних закладах, а також зазначаються положення щодо створення проєктів освітніх закладів та застосування в них спеціально призначеного обладнання. ДБН «Інклюзивність будинків і споруд» В.2.2-40:2018 розроблені згідно з європейськими стандартами та є основним документом у створенні інклюзивного середовища. У ДБН «Заклади освіти» В.2.2-3:2018 зазначаються умови та критерії щодо формування безбар'єрного середовища для учасників освітнього процесу [2].

Варто відзначити, що низка закладів освіти в Україні все ще не мають власного інтернет-сайту зі всією важливою та необхідною інформацією. Говорячи про вимоги оздоблення інформаційних порталів з точки зору інклюзивності, можна помітити тенденцію, що багато сайтів не мають жодних додаткових функцій для зручного користування осіб з особливими потребами, окрім збільшення тексту. Також багато з них оформлені із застосуванням яскравих відтінків кольорів, що не відповідає принципам інклюзивного середовища та універсального дизайну. Значна частина сайтів не завжди є доступними і зрозумілими у використанні [4].

Важливим фактором, який гальмує запровадження концепції універсального дизайну, є війна, тисячі зруйнованих та ушкоджених шкіл. Саме тому в Україні запустили ініціативу з відновлення шкіл,

у якій разом працюватимуть українські та європейські архітектори. Відбудова закладів освіти відображатиме цінності НУШ [3].

Висновки. Здійснений аналіз дозволяє зазначити, що інтеграція концепції універсального дизайну в українську систему освіти є у стадії активної розбудови. В Україні розроблено нормативно-правове забезпечення щодо побудови доступного та безбар'єрного середовища. Проте цей процес уповільнюється через дію низки негативних факторів. Ключовим з них є війна, яка створює нові перешкоди. Але це є своєрідним стимулом для комплексної відбудови, яка транслюватиме принципи універсального дизайну і створить доступ до якісної освіти для всіх громадян.

Література

1. Байда Л. Як застосовувати в школах універсальний дизайн, стандарти доступності й розумне пристосування. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-zastosovuvaty-v-shkolah-universalnyj-dyzajn-standarty-dostupnosti-j-rozumne-prystosuvannya/> (дата звернення: 07.10.2025).
2. Байда Л., Свет Є. Як створити доступність у закладах освіти для осіб з порушенням зору. 2021. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-stvoryty-dostupnist-u-zakladah-osvity-dlya-osib-z-porushennyam-zoru/> (дата звернення: 06.10.2025).
3. Міністерство освіти і науки України. Архітектурна трансформація радянських шкіл: в Україні стартував проєкт відбудови закладів освіти. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/arkhitekturna-transformatsiya-radyanskikh-shkil-v-ukraini-startuvav-proekt-vidbudovi-zakladiv-osviti> (дата звернення: 06.10.2025).
4. Міністерство соціальної політики України. Танасишин у штаб-квартирі ООН: В Україні понад 3 млн людей з інвалідністю – це люди з величезним потенціалом, навичками, ідеями, силою. 2024. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/23795.html> (дата звернення: 07.10.2025).
5. Паламар С. П., Науменко М. С. Універсальний дизайн закладів освіти України: доступність інформаційного простору. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 69–76. DOI: 10.28925/2311-2409.2022.3811.
6. Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів: Лист від 13 серпня 2014 р. № 1/9-414 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-414729-14#Text> (дата звернення: 07.10.2025).

НАПРЯМ 2. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-13>

«ШАФА ІНКЛЮЗІЇ» ЯК ЕЛЕМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Богатова Катерина Сергіївна

асистент вихователя

Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 139

м. Львів, Україна

Інклюзивна освіта у дошкільному закладі вимагає створення доступного та структурованого простору, який допомагає дітям з особливими освітніми потребами (ООП) відчувати себе впевнено та рівноправно. Як зазначають Колупаєва та Таранченко, створення спеціального освітнього середовища є ключовим для успішної адаптації дитини [1, с. 15]. Хаотичне середовище створює додатковий стрес, тоді як чітко організовані зони сприяють саморегуляції та участі в освітньому процесі. Цей досвід базується на принципах структурованого навчання та використання позитивного підкріплення, що узгоджується з дослідженнями Литвиненко щодо організації роботи асистента та інклюзії [2, 3]. Одним із практичних рішень стало облаштування «Шафи інклюзії», що поєднує ігровий, навчальний та організаційний компоненти. Метою роботи є забезпечення дітям можливості самостійного вибору діяльності, розвитку навичок саморегуляції та активної участі у спільному житті групи через інтеграцію ігрових і навчальних матеріалів у єдиний структурований простір.

Опис досвіду. «Шафа інклюзії» є зоною підвищеної функціональності і складається з кількох ключових частин:

1. Жетонна система на дверях. Використовується для формування мотивації, самоконтролю та підбиття результатів дня. Цей механізм ефективно застосовується для розвитку навичок саморегуляції, як підтверджує Самборська [3, с. 48].

2. Календар погоди. Діти щоденно прикріплюють число на липучках, визначають хмарність, опади та стан сонця, що сприяє розвитку мовлення, уваги та навичок спостереження.

3. Перша половина шафи (ігрова/навчальна). Тут розташовані дидактичні ігри, систематизовані за тематичним принципом. Діти обирають матеріал із допомогою вихователя або асистента вихователя, відповідно до заняття або власних інтересів [1].

4. Друга половина шафи (організаційна). Місце для зберігання документації (ІПР, протоколи засідань команди супроводу), що дозволяє систематизувати роботу асистента вихователя та економить простір групи.

Впровадження цієї зони показало, що діти стали активніше включатися у заняття через самостійний вибір ігор та матеріалів. Жетонна система допомогла формувати позитивну поведінку та мотивацію. Календар погоди розвинув у дітей мовлення, увагу й уміння працювати в групі. Шафа стала зручною й для педагогів, оскільки поєднання дитячого середовища та документації економить простір і дисциплінує командну роботу.

Висновки. «Шафа інклюзії» є практичним та ефективним рішенням для організації інклюзивного освітнього простору в дошкільному закладі. Вона дозволяє об'єднати навчальну, ігрову та організаційну складові, сприяє розвитку самостійності дітей, підтримує їхній інтерес та формує атмосферу взаємоповаги. Досвід може бути рекомендований для тиражування в інших інклюзивних групах.

Література

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2018. 288 с.
2. Литвиненко Н. В. *Організація діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання*. Харків : Основа, 2020. 160 с.
3. Самборська О. С. Застосування жетонних систем у формуванні самоконтролю у дошкільників. *Педагогічний вісник*. 2019. Вип. 3. С. 45–51.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ НЕЙРОІГОР

Васильєва Галина Іванівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Чепак Марія Вікторівна

*здобувачка освітньо-професійної програми «Логопедія»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Розвиток зв'язного мовлення є одним із провідних завдань дошкільної освіти, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи комунікативної компетентності та формуються навички логічного й послідовного висловлювання власних думок. Зв'язне мовлення допомагає структурувати думки, встановлювати логічні зв'язки, оперувати абстрактними поняттями та виражати власні потреби й емоції. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2021), у межах освітнього напрямку «Мовлення дитини» діти старшого дошкільного віку повинні оволодіти розгорнутим, послідовним мовленням, умінням створювати різні типи розповідей і висловлювати власні судження [1, с. 19].

Для ефективного впровадження інклюзивної педагогіки необхідно враховувати особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП). У дітей із мовленнєвими труднощами, зокрема старшого дошкільного віку, цей процес має специфічні прояви, зокрема обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови висловлювань та труднощі в логічному структуруванні думки, що може ускладнювати спілкування, соціальну адаптацію та емоційний стан дитини. Тому актуальним стає пошук нових дієвих інструментів для корекційної роботи.

Таким інноваційним рішенням є нейроігри – спеціальні цифрові або традиційні вправи, спрямовані на активізацію мозкової діяльності, розвиток пізнавальних процесів і формування навичок самоконтролю

у дітей з особливими освітніми потребами. Нейроігри стимулюють когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять, мислення та мовлення, через активну участь дитини у виконанні завдань та вирішенні проблем [2, с. 178]. Їх використання у корекційно-розвивальній роботі забезпечує інтерактивність і зацікавленість дітей, сприяє зниженню емоційної напруги та формує позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності. Нейроігри є потужним ресурсом для педагогів і фахівців, здатним істотно покращити якість дошкільної освіти, сприяти успішній підготовці дітей до шкільного навчання та забезпечити ефективну підтримку мовленнєвого й когнітивного розвитку кожної дитини.

Мета статті – розкрити потенціал нейроігор як інноваційного засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та представити результати експериментальної перевірки їх ефективності.

Мовлення є одним із найважливіших психічних процесів, тісно пов'язаних із функціонуванням нервової системи людини [3, с. 144]. Його наукове опрацювання стало предметом уваги багатьох українських та зарубіжних дослідників: нейрофізіологів (N. Gage, C. Lieber, D. Norman, D. Rock), нейролінгвістів (Н. Бабиц, Л. Заскїна, Н. Лопатинська, Г. Тригуб) нейропсихологів (Л. Кашуба, Ю. Коломієць, М. Мельничук, Е. Панасенко, В. Стрілець, В. Тарасун, М. Шеремет) та нейрологопедів (М. Бодарева, О. Боряк, Т. Дехтяренко, В. Мазуренко, Н. Павлова). Науковці в галузях нейрофізіології, нейропсихології та логопедії підтверджують, що старший дошкільний вік – це інтенсивний період розвитку мовлення. Саме тому виникає потреба у застосуванні новітніх ефективних методик для корекційної роботи.

В останні роки значного поширення набув ігровий метод навчання, який розглядається як дієвий засіб підвищення результативності освітнього процесу дітей. У дошкільній освіті такий підхід має потенціал для сприяння когнітивному, соціальному та емоційному розвитку [4]. Серед сучасних ігрових технологій особливу увагу привертають нейроігри – система вправ, спрямованих на активацію роботи різних відділів мозку, що позитивно впливає на мовленнєву активність дітей дошкільного віку. У результаті відбувається помітний розвиток комунікативних умінь та формується мотивація до спілкування. Важливим є те, що нейроігри адаптивні та індивідуалізовані, що дозволяє ефективно інтегрувати їх у роботу з дітьми з ООП. Їх використання забезпечує комплексну підтримку розвитку, долаючи бар'єри в навчанні та спілкуванні без тиску і перевантаження, у формі захопливої та емоційно значущої діяльності, що створює сприятливі умови для формування мовленнєвої компетентності.

Саме це визначило вибір напрямку нашого дослідження, спрямованого на вивчення ефективності використання нейроігор для розвитку зв'язного мовлення та комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Для реалізації поставленої мети сформовано вибірку з 10 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років), які відвідують логопедичні групи та мають мовленнєві труднощі, переважно з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ II–III рівня). Основними проявами порушень виявилися обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, труднощі у формуванні зв'язного висловлювання та недостатній розвиток діалогічного й монологічного мовлення. Експериментальні заняття проводилися в логопедичному кабінеті та груповому приміщенні тричі на тиждень по 25–30 хвилин. Для роботи використовувалися нейроігри, які мали ігрову форму та були адаптовані до індивідуальних мовленнєвих потреб дітей. Рівень сформованості зв'язного мовлення оцінювався за допомогою діагностичного зрізу до та після експерименту.

Проаналізувавши дані контрольного етапу експерименту, ми встановили, що кількість дітей із низьким рівнем розвитку зменшилася утричі: з 3 (30%) на констатувальному етапі до 1 (10%) на контрольному. Водночас кількість дітей із середнім рівнем зросла з 7 (70%) до 8 (80%). Важливим свідченням результативності проведеної роботи є поява дитини з високим рівнем розвитку (10%), що не було зафіксовано під час початкової діагностики. Середній бал за всіма завданнями підвищився з 8,9 (на первинному етапі) до 10,5 (на контрольному етапі), що засвідчує загальне покращення мовленнєвих умінь дітей. Результати дослідження показали, що впровадження нейроігор у логопедичну практику сприяло активізації мовленнєвої діяльності дітей, підвищенню рівня сформованості зв'язного мовлення, збагаченню словникового запасу та покращенню граматичної правильності висловлювань. Окрім того, відзначалося вдосконалення пам'яті, уваги та мислення. Діти почали значно впевненіше й логічніше будувати зв'язні висловлювання порівняно з початковим рівнем.

Отже, актуальним є питання оновлення підходів до розвитку зв'язного мовлення у дітей із різними мовленнєвими труднощами, зокрема шляхом упровадження нейроігор на різних етапах логопедичного супроводу. Їх використання сприяє збагаченню словникового запасу дітей дошкільного віку, удосконаленню фонематичного слуху та формуванню зв'язного мовлення, а також позитивно впливає на корекцію вимови й розвиток дикції [5, с. 239]. Це, у свою чергу, урізноманітнює освітній процес, робить його більш доступним, результативним і орієнтованим на індивідуальні потреби кожної дитини.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція. Київ. 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 29.09.2025).
2. Панасенко Е. А., Березка С. В. Нейроігри як засіб інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. *Інноваційні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 березня 2024 р.) Київ: УДУ ім. Михайла Драгоманова, 2024. С. 173–179.
3. Лопатинська, Н. А., Коломієць, Є. М. Розвиток монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 25. С. 141–155.
4. Alotaibi M. S. Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1307881. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881.
5. Павлишина, Н. Б., Цісарук, С. М. Вплив нейроігор на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Кам'янець-Подільський, 8 листопада 2024 р.) Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2024. С. 237–239.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ГОЛОСУ

Вєлєнтєєнко Поліна Євгенівна

студентка групи 311 сол

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

Науковий керівник: Самойлова Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології

та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

м. Харків, Україна

Постановка актуальності проблеми. Голос дитини – це її унікальна мелодія, за допомогою якої вона знайомиться зі світом, виражає свої емоції та будує стосунки з оточуючими. І як будь-який тонкий інструмент, він потребує дбайливого ставлення. Все частіше спеціалісти стикаються з проблемою порушень голосу у дітей, такими як дисфонія та афонія. Ця тема стає дедалі актуальнішою в логопедії, адже дитяча захриплість, яка раніше була винятком, сьогодні є поширеним явищем, що, на жаль, часто залишається недостатньо вивченим та ігнорованим.

Ця проблема поглиблюється через дефіцит уваги з боку як спеціалістів, так і батьків. Часто дитяча захриплість сприймається як тимчасове явище, наслідок застуди чи пустощів. Однак без своєчасної та кваліфікованої допомоги те, що починалося як функціональний розлад, з часом ризикує перетворитися на стійку органічну патологію, ускладнюючи комунікацію, соціальну адаптацію та успішність у навчанні.

Сучасний погляд на цю проблему вимагає відходу від традиційного, переважно медикаментозного підходу. Лікування є важливим, але воно не здатне навчити дитину правильно дихати, керувати своїм голосом та використовувати його ефективно і безпечно. Фундаментальне значення має саме комплексна логопедична корекція, яка є ключем до відновлення не просто звучності, а й самої суті голосу – здатності до вільної та впевненої комунікації.

Саме тому актуальність представленої роботи є беззаперечною. У цих тезах ми пропонуємо системний погляд на проблему – від тонкощів сучасної діагностики до побудови поетапної, диференційованої корекційної роботи. Наша мета – озброїти фахівців

практичними інструментами, які дозволять не просто «полагодити» голос, а й подарувати дитині радість повноцінного спілкування та можливість бути почутою.

Аналіз наукових досліджень. Проблема порушень голосу у дітей є предметом ґрунтовних досліджень як за кордоном, так і в Україні. Однією з ключових постатей у цій галузі є американський фахівець Девід К. Вільсон, який присвятив свою діяльність лікуванню дитячих голосових проблем. Його комплексний підхід до їх розуміння, що охоплював причини, методи оцінки тяжкості та конкретні клінічні випадки, був систематизований у фундаментальній монографії «Порушення голосу у дітей» [1].

В Україні ця тема активно розроблялася плеядою видатних вчених та практиків. Зокрема, Марія Шеремет зосереджувала свою увагу на взаємозв'язку загального мовленнєвого розвитку дитини та стану її голосового апарату [2], а Юлія Рібцун досліджує взаємозв'язок між порушеннями голосу та темпу мовлення [4]. Роботи Тетяни Осадчої допомагають зрозуміти механізми виникнення функціональних та органічних порушень голосу, акцентуючи на міждисциплінарній співпраці логопедів, фоніатрів та інших спеціалістів [3]. Вагомий внесок зробила також Оксана Ромась, чиї дослідження сфокусовані на розробці та впровадженні інноваційних технологій та сучасних засобів у корекції мовленнєвих порушень, зокрема голосових, що робить її роботи особливо актуальними для сьогодення [5, 6]. Вагомий внесок у розвиток сучасної української фоніатрії зробила Т. А. Шидловська. Вона поєднує глибоку науково-дослідницьку роботу з практичною діяльністю. Її праці стали фундаментальними у вивченні проблеми порушень голосу [7].

Результати наукових досліджень цих вчених та багатьох інших, стали основою для розробки та впровадження ефективних логопедичних методик. Це дає нам можливість перейти до безпосереднього розгляду етапів та основних напрямків корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на відновлення голосової функції у дітей.

Мета нашої роботи – теоретично обґрунтувати та представити комплексну систему логопедичної роботи, спрямовану на ефективну корекцію, попередження та профілактику порушень голосу у дітей з особливими освітніми потребами.

Ефективна корекція порушень голосу у дітей вимагає системного підходу, що включає кілька ключових напрямків. Кожен етап роботи має бути послідовним і відповідати індивідуальним особливостям дитини. Основні напрямки логопедичної корекції включають:

1. Підготовчий етап:

– Рациональна психотерапія. Цей аспект роботи спрямований на встановлення контакту з дитиною, формування в неї свідомого ставлення до проблеми та мотивації до корекційної роботи. Важливо пояснити, що відновлення голосу вимагає терпіння і регулярних зусиль.

– Розвиток дихання. Формування правильного мовленнєвого дихання є основою для голосоутворення. Це включає вправи на тренування діафрагмального дихання, подовження видиху та його координацію з фонацією.

– Артикуляційна гімнастика. Робота над артикуляційним апаратом спрямована на зняття м'язового напруження, поліпшення рухливості язика, губ, щелеп. Це створює сприятливі умови для вільного голосоутворення.

2. Відновлювальний етап:

– Відновлення голосу. Цей етап починається з постановки голосу за допомогою фізіологічно сприятливих звуків, які не вимагають значного голосового напруження. Важливим є використання вібраційно-тактильного контролю та зорової опори.

– Автоматизація звуковимови. Після відновлення голосу його закріплюють у складах, словах і фразовому мовленні. На цьому етапі вводяться вправи на вимову слів з різними звуками та інтонаціями, а також читання віршів і прози.

– Вокальні вправи. Для розширення діапазону та покращення тембру голосу використовуються вокальні вправи, що допомагають відновити його природне звучання.

3. Особливості роботи з різними видами порушень:

– Гіпотонуснадисфонія. Корекція спрямована на підвищення тону-су м'язів гортані за допомогою спеціальних вправ, що допомагають голосовим складкам зімкнутися.

– Гіпертонуснадисфонія. Робота, навпаки, зосереджена на розслабленні м'язів гортані та шиї, щоб зняти спазм і напруження.

– Мутаційна дисфонія. У цей період важливим є дотримання охоронного голосового режиму та проведення вправ, що допомагають адаптувати голосовий апарат до вікових змін.

4. Профілактика порушень голосу

– Профілактика порушень голосу у дітей є не менш важливою, ніж корекційна робота. Вона починається з раннього дитинства і охоплює не лише дотримання гігієнічних норм, а й формування правильних мовленнєвих звичок.

З раннього дитинства слід дотримуватись у вихованні дітей наступних вимог:

– Діти повинні чути правильний голос із народження. Мовленнєве середовище повинно бути сприятливим. Це означає, що дорослі мають розмовляти з нормальною гучністю, без крику чи зайвого емоційного напруження, щоб дитина наслідувала правильну модель мовлення.

– Не можна форсувати дитячий голос. Надмірне голосове навантаження, таке як крик, тривалий гучний спів або імітація дорослих голосів, може призвести до травмування голосових зв'язок і розвитку стійких дисфоній.

– Не можна використовувати крикливий дитячий спів, особливо в діапазоні, який не відповідає віку дитини. Вокальні навантаження повинні відповідати віковим можливостям голосового апарату, щоб уникнути його перенапруження.

Висновки. Ефективна корекція порушень голосу у дітей є передумовою їх повноцінного розвитку та неможлива без комплексного підходу. Ключове значення має міждисциплінарна взаємодія логопеда, фоніатра та інших фахівців. Системна поетапна робота (підготовчий, відновлювальний, підтримуючий етапи) дозволяє не лише відновити голосову функцію, а й сформувати стійкі мовленнєві навички, запобігаючи рецидивам. З огляду на вікові особливості, корекційна робота має бути адаптованою та ігровою, що сприяє високій мотивації дитини до занять.

Література

1. Wilson D. K. Voice Problems of Children. 3rd ed. Baltimore : Williams & Wilkins, 1987. 400 p.
2. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.
3. Осадча Т. М. Етіопатогенетичні аспекти порушень голосу у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 191–194. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_51
4. Рібцун Ю. В. Розвиток голосової функції у дітей з темпоритмічними порушеннями мовлення. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 1(15). С. 422–432.
5. Ромась О. Ю. Алгоритм обстежень хворих з порушеннями голосу. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 63–67.
6. Ромась О. Ю. Типи порушень голосу у дітей – сучасний погляд. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного*

університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (1). С. 406–414.

7. Шидловська Т. А. Функціональні порушення голосу : навчальний посібник. Київ : Логос 2011. 523 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-16>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Войтович Оксана Василівна

*старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Особливості розвитку та навчання дитини з мовленнєвими порушеннями в сучасному суспільстві є досить актуальними. Вивчення можливостей різних методів та засобів, які не є суто логопедичними, поширене явище в сучасній науці. До таких відносяться й арт-технології. Адже, розвиток дитини з порушеннями мовлення потребує корекції не лише звуковимови, а й усієї когнітивної сфери. Застосування арт-технологій створює сприятливі умови, «ситуації успіху» для розкриття можливостей дитини, забезпечує доброзичливий мікроклімат.

В своїй роботі фахівці, які працюють з порушеннями звуковимови у дітей досить часто застосовують засоби арт-технологій, зокрема в діагностиці та корекції. Опрацювавши наукову літературу, ми зробили висновок, що дослідження розвитку та корекції мовлення дошкільників засобами арт-технологій розпочато, але таких досліджень ще недостатньо. Досить незначна кількість методичних розробок, присвячені проблемі системного використання арт-технологій у розвитку та корекції звуковимови дошкільників. Отже, зазначена проблема обумовлює актуальність нашого дослідження.

Постановка актуальності проблеми. Методологічне підґрунтя досліджень порушень мовлення представлені в працях багатьох вчених, зокрема С. Коноплястої, Н. Манько, Г. Гуцман, Е. Данілавічюте, С. Маєвської, Г. Гуровець, М. Шеремет, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, І. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.

Наукові праці з висвітленням арт-терапевтичних робіт з дітьми та підлітками представлені такими західними вченими, як В. Ловенфельд, Е. Кейн, Е. Крамер, М. Лібман, Д. Вудз, Р. Сільвер, Ш. Макніфф, Б. Мун. В нашій країні подібні дослідження здійснювались авторами: Є. Свистівська, З. Ленів, Т. Підлужна, О. Соловей, В. Литвиненко, Ю. Рібцун, Л. Гаврильченко, Г. Беденко, М. Поваляєва, О. Копитін, Б. Айзенберг, Л. Кузнєцова, Г. Чебанян та іншими [2].

Зокрема, застосуванням ефективних сучасних технологій і засобів арт-терапії у корекції заїкання займалася З. Ленів [3]. Використання засобів арт-терапії та їх корекційним впливом у роботі з подолання неадекватної самооцінки старших дошкільників вивчала Т. Підлужна. Особливість музикотерапії як важливого засобу корекції мовлення у дітей дошкільного віку висвітлено у працях О. Соловей. Використання пісочної терапії у роботі з дітьми з порушеннями мовлення та їх психотерапевтичні, корекційні, освітні, розвивальні можливості розглядала Ю. Рібцун. Проблема корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами артпедагогіки висвітлено в дослідженні В. Литвиненко.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування й експериментальне підтвердження ефективності корекції звуковимови у старших дошкільників засобами арт-технологій.

Виклад основного матеріалу. В результаті наших досліджень ми з'ясували, що 26 % дітей старших груп ЗДО № 2 м. Рівного, на базі якого проходило дослідження, мали порушення мовлення. Вибірку для експериментального дослідження та апробації корекційної програми склали діти старшого дошкільного віку (5–6 років) із порушеннями мовлення (ЗНМ та дислалія).

При корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку нашим основним завданням було зробити цей процес простішим та доступним, а також цікавим. Тому на формувальному етапі дослідження була розроблена і реалізована програма з виправлення порушень мовлення у дітей старшого дошкільного віку із використанням засобів арт-терапії (казкотерапії та ізотерапії).

Реалізація програми передбачала поєднання різних арт-терапевтичних засобів (пальчикових фарб, олівців, гуаші, акварелі, гумок, іграшок, пластиліну глини, серії народних та авторських казок, музики), а також традиційних дидактичних (наочного роздаткового матеріалу, сюжетних картинок, ілюстрацій). Використання засобів арт-терапії (малювання та ліплення) вже на початку роботи активізувало процес включення дітей в роботу, полегшувало розуміння інструкцій та сприяло мовленню та прояву творчих здібностей.

Основні методи та прийоми з використанням арт-технологій (драматизації, казкотерапії) були організовані таким чином, щоб активізувалось створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, словесних доручень та звітування дитини про виконання завдань. Створення предметно-ігрового середовища (декорацій до казок) та зображувальна терапія (малювання дітьми героїв улюблених творів, ліплення їх з пластиліну, глини), драматизації (запам'ятовування тексту, необхідність його відтворити, можливість побути улюбленим героєм, емоційна взаємодія з однолітками) дозволило дітям почуватися природньо та проявляти фантазію у висловлюваннях, долати комунікативні бар'єри, бути мовленнєво активним, відпрацювати важкі мовленнєві завдання. Ідея театру казок дала змогу покращити навички діалогічного мовлення дошкільників, адже розігрування різноманітних діалогів за власним бажанням та на запропоновану тему знімала їх опір, покращувала настрій та сприяла взаємодії.

Важливим для здійснення корекції мовлення є створення предметно-розвиваючого мовленнєвого середовища та педагогічних умов. Здійснивши аналіз психолого-педагогічних джерел, ми дійшли висновку, що такими умовами можуть бути [4, 5]:

1. Потреба мовленнєвої комунікації, тобто мотиви. Наявність мотивації мовлення означає, що дитині хочеться поділитися своїми думками й почуттями, тобто в неї є внутрішнє спонукання. Тому важливо, щоб у дитини виникло позитивне спонукання до мовлення, адже воно підвищує мовленнєву активність. Підтримка дорослого, його схвалення дає дитині впевненість в собі, бажання до вдосконалення мовлення, без тиску та змушувань.

2. Обізнаність дорослих, які оточують дитину щодо методів та прийомів, які сприяють розвитку мовлення. Педагогам необхідно бути в курсі нових методик, які описані в спеціальній літературі, обмінюватись досвідом, а також залучати батьків до освітнього та корекційного процесу. Однієї з таких практик може бути застосування елементів арт-терапії. Образотворча та ігрова діяльність, музика, драматизації, спільне читання книг, мовленнєва творчість є потужним засобом зближення людей, вона не має вікових, культурних обмежень. Тому батьки легко можуть використовувати ці методи вдома, для продовження корекційної роботи.

3. Високий рівень мовленнєвої культури педагогів та батьків. Багатий словниковий запас, граматично правильна зв'язна мова є запорукою майбутнього успішного оволодіння мовленням дошкільником. Адже зразок дорослого допомагає дитині вдосконалити своє мовлення, орієнтує її у виправленні помилок.

Висновки. Використання засобів арт-терапії при корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку є досить ефективним. На початковому етапі роботи вони допомагають налагодити контакт з дітьми, а в подальшому (на формувальному етапі) підтримують їх пізнавальну активність, мотивацію, сприяють розвитку когнітивних процесів. Підсумовуючи проведену роботи, можна відзначити, що арт-терапевтичні засоби сприяють ефективному розвитку мовлення старших дошкільників із порушеннями звуковимови.

Література

1. Галецька Ю. В. Дослідження стану сформованості звуковимови у старших дошкільників з порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*. № 5 (2025). DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.3>
2. Кравченко А. І. Арт-терапія у корекційно-логопедичній роботі серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Суми : 2011. 226 с.
3. Ленів З. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії : навчально-методичний посібник. К. : Спадщина, 2011. 64 с.
4. Петренко Г. В. Казкотерапія як метод соціально-психологічної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку (ЗПР). 2020. 55. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/4532651>
5. Серeda І. В., Збишко Є. А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Вип. 10, том 1. Одеса, 2019. С. 63–66.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Гаяш Оксана Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Турияня Сніжана Петрівна

*асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Сучасна система спеціальної освіти в Україні переживає етап активної трансформації, орієнтуючись на принципи інклюзії, гуманізму, особистісно-орієнтованого навчання та компетентнісного підходу. Це зумовлює потребу в нових методичних підходах до організації освітнього процесу в спеціальних школах, які забезпечують навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Основною формою організації освітнього процесу в спеціальній школі є урок. Завдання сучасного уроку полягає не лише в передачі знань, а й у формуванні життєвих навичок, соціалізації, розвитку самостійності та адаптації дитини до навколишнього світу.

Аналіз наукових досліджень. Особливості уроку в спеціальній школі досліджували багато українських науковців. Вченими (В. Бондар, В. Синьов, С. Миронова, Л. Вавіна, Н. Яковлева, Т. Сак та ін.) розглядалися: концепція уроку в спеціальній школі (його структура, функції, вимоги та типологія), принципи побудови уроку для дітей з інтелектуальними порушеннями, специфіка уроку в спеціальній школі як форми корекційно-розвивального навчання. Сучасна концепція Нової української школи (НУШ), на думку О. Таран, зумовила переорієнтацію уроку у спеціальній школі на компетентнісну модель навчання [4]. Тому питання удосконалення уроку в спеціальній школі

в умовах модернізації освіти є одним із центральних напрямів сучасної спеціальної освіти. А розгляд сучасних підходів до проведення уроку в спеціальній школі є пріоритетним і актуальним питанням.

Метою дослідження є розкрити сучасні підходи до уроку в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до концепції НУШ [1] у сучасного учня мають бути сформовані універсальні навчальні дії, що забезпечують здатність до організації самостійної навчальної діяльності.

Учні з інтелектуальними порушеннями (далі – ІП), зазвичай, неспроможні самостійно здобувати знання і брати активну участь у їх удосконаленні. При розумовому навантаженні вони просто відразу відмовляються працювати: «Я не можу. Я не знаю». Через низький рівень протікання розумових процесів та навичок комунікації не можуть знайти межі між тим, що знають та тим, що не знають. Не в змозі поставити ціль. На етапі самоконтролю найчастіше панікують чи неспроможні здійснити дану розумову операцію через порушення розвитку.

Сучасні підходи до уроків у спеціальних школах, де навчаються діти з ІП, фокусуються на індивідуалізації, корекційно-розвитковій роботі, активному залученні учня та використанні інноваційних технологій. Основне завдання – створення сприятливого середовища для всебічного розвитку дитини з ІП, де навчання поєднується з вихованням, розвитком та корекцією, а матеріал подається доступно та наочно.

Урок – клітина педагогічного процесу. У ньому, як сонце у краплі води, відбиваються всі його сторони. Якщо не вся, то значна частина педагогіки концентрується на уроці.

Сучасний урок – це:

- урок із використанням техніки (комп'ютер, інтерактивна дошка тощо);
- урок, на якому здійснюється індивідуальний підхід до кожного учня;
- урок, що містить різні види діяльності;
- урок, на якому учневі має бути комфортно;
- урок, у якому діяльність має стимулювати розвиток пізнавальної активності учня;
- урок, який передбачає співпрацю, взаєморозуміння, атмосферу радості та захопленості.

Якість будь-якого уроку значною мірою визначається ретельністю підготовки до нього вчителя. Учитель повинен спланувати свою діяльність та діяльність учнів, націлити дітей на певну тему.

Кожна дитина з ІІ має свої особливості, темп навчання, обсяг уваги, рівень пізнавальної активності. Тому важливо: будувати урок на основі індивідуального підходу; враховувати ступінь інтелектуального порушення; ставити реальні, досяжні цілі; ділити навчальні завдання на дрібні кроки.

Діти з ІІ потребують багаторазового повторення нового матеріалу. Це важливо для формування стійких знань та навичок. Для цього на уроці необхідно: регулярно повторювати вивчене у різних формах (гра, бесіда, вправа, ситуація); створювати умови для практичного використання знань (на уроках праці, у побутових ситуаціях); постійно підкріплювати правильні відповіді позитивною оцінкою.

Уроки у спеціальній школі мають одночасно навчальний і корекційно-розвивальний характер, тобто навчальні завдання тісно пов'язані з корекційно-розвитковими. Це означає, що під час кожного уроку педагог не лише навчає предмету, але й працює над розвитком уваги, пам'яті, мислення через ігри, вправи, загадки; мовлення (введення нових слів, побудова простих речень і т.п.); дрібної моторики (через малювання, ліплення, роботу з дрібними предметами); емоційно-вольової сфери. Всі завдання подаються у цікавій, доступній для дитини формі.

Сучасний урок у спеціальній школі має бути спрямований не лише на засвоєння знань, але й на формування ключових життєвих і соціальних компетентностей: комунікативної, емоційно-ціннісної, самообслуговування, вміння працювати в команді, що допоможуть дитині адаптуватися у соціумі. Акцент ставиться на: розвиток мовлення; формування соціальних навичок; самостійність у побутових ситуаціях; комунікацію та взаємодію з іншими.

Сучасний урок повинен відображати володіння класичною структурою уроку на тлі активного застосування власних творчих напрацювань, як у сенсі його побудови, так і у підборі змісту навчального матеріалу, технології його подання та тренінгу.

Вчитель, використовуючи інноваційні методи та форми роботи, щоб забезпечити пізнавальний інтерес та мотивацію до навчання, може включати у свій урок, залежно від потреби: ігрові форми; групову, парну чи індивідуальну роботу; самостійну діяльність учнів; проблемне навчання; постановку питань, що активізують діалог; проєктну діяльність; метод дискусії; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Застосування ІКТ для навчання цієї категорії учнів є невід'ємною частиною сучасного уроку. Інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють можливості сприйняття матеріалу. Серед найбільш ефективних: прості інтерактивні ігри та вправи; навчальні відео; мультимедійні презентації; спеціалізовані програми для розвитку мовлення, пам'яті, уваги. Для учнів, які мають складнощі з мовленням, можуть використовуватись піктограми, голосові помічники, картки-комунікатори, мовленнєві пристрої.

Застосування вчителями ІКТ дозволяє сформувати в учнів з ІП вміння працювати з інформацією, розвивати в них навички дослідницької діяльності та комунікативну компетентність, а також активніше залучати їх до освітнього процесу. Застосування ІКТ робить урок наочним, емоційно насиченим та доступнішим для дітей із різними порушеннями, робота з комп'ютером викликає у дітей підвищений інтерес та посилює мотивацію до навчання.

Діти з ІП потребують емоційного комфорту та відчуття безпеки. Педагог має будувати стосунки з учнями на основі довіри, підтримки, визнання успіхів. Важливо створювати ситуації успіху; уникати перевантаження і нудьги; хвалити навіть за невеликі досягнення; підтримувати позитивний контакт з дитиною. Використовуються методи: позитивного підкріплення; ігрові моменти; елементи арт-терапії; емоційно-цінні стимули (нагороди, похвала).

Навіть у спеціальній школі важливо дотримуватися інклюзивної парадигми, тобто орієнтувати учнів на соціалізацію, взаємодію з однолітками, розвиток самостійності та відповідальності. Це проявляється в міжпредметній інтеграції, проєктній діяльності, спільних заходах з загальноосвітніми закладами освіти.

Тільки за такого підходу до побудови уроку учень стає живим учасником освітнього процесу, так як дитина з ІП неспроможна розвиватися при пасивному сприйнятті навчального матеріалу.

Вчитель, його ставлення до освітнього процесу, його творчість і професіоналізм, його бажання розкрити здібності кожної дитини з ІП – це все і є головний ресурс, без якого неможливо втілення нових стандартів шкільної освіти.

Таким чином, сучасний урок у спеціальній школі – це не просто трансляція знань, а тонка педагогічна взаємодія, що поєднує навчання, виховання, розвиток та корекцію. У центрі освітнього процесу – дитина з її освітніми потребами та індивідуальним потенціалом. Завдання педагога – не лише навчити, а й допомогти дитині повірити у власні сили, навчитися взаємодіяти з навколишнім світом, адаптуватися до життя. Саме через такі підходи формується цілісна, гуманна модель спеціальної освіти.

Література

1. Концепція нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. 2-ге видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
3. Сак Т. В. Методика проведення уроків у спеціальній школі: сучасний погляд. *Спеціальна освіта і корекційна педагогіка*, 2020. № 2. С. 11–16.
4. Таран О. С. Компетентнісний підхід у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічний альманах*. 2019. № 42. С. 30–36.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-18>

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: УМОВИ РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Диусь Каріна Іванівна

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Мукачівський державний університет
м. Мукачєво, Закарпатська обл., Україна*

Кас'яненко Оксана Миколаївна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет
м. Мукачєво, Закарпатська обл., Україна*

Навчання, виховання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах освіти ґрунтується на принципах інклюзії, індивідуалізації та співпраці різних фахівців. Інклюзивна освіта передбачає створення такого середовища, де всі діти мають рівний доступ до якісної освіти, соціалізації та виховання, незалежно від їхніх можливостей і потреб. Це означає не тільки фізичну

доступність освітнього простору, а й адаптацію змісту навчання, методів викладання та оцінювання [5].

Важливою особливістю є складання індивідуальних програм розвитку (ІПР), що враховують сильні та слабкі історони дитини, її освітні потреби, темп навчання та соціальний розвиток. Такі програми допомагають гармонійно поєднати державні освітні стандарти з реальними можливостями учня. Індивідуалізація навчання дає змогу дитині відчувати успіхи й поступово долати труднощі [3].

Виховання дітей з ООП має відбуватися у тісній співпраці з сім'єю, адже родина відіграє ключову роль у розвитку дитини. Педагоги, логопеди, психологи, соціальні працівники та медики утворюють команду підтримки, яка працює разом із батьками. Такий між дисциплінарний підхід забезпечує не лише академічні досягнення, а й емоційний комфорт, розвиток комунікативних і соціальних навичок [1].

Методи навчання в інклюзивному середовищі повинні бути різноманітними: диференційоване навчання, робота в малих групах, індивідуальні заняття з тьютором, використання ігор, мультимедійних технологій та допоміжних засобів. Для дітей із порушеннями зору застосовуються шрифти Брайля чи аудіоматеріали, для дітей з порушеннями слуху – сурдопереклад, візуальні схеми та жести.

Важливою умовою є створення доброзичливої атмосфери в колективі. Інклюзивне середовище виховує у всіх учнів толерантність, повагу та вміння співпрацювати. Для дітей з ООП це не лише можливість навчатися, але й відчувати себе повноцінними учасниками спільноти [4].

Організаційно інклюзивна освіта потребує підготовки вчителів, наявності ресурсних кімнат та інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), а також методичної та нормативної підтримки [2]. В Україні вже створено нормативно-правову базу, однак існують виклики: нестача фінансування, спеціалістів, а також подолання упереджень у суспільстві.

Міжнародні документи (Саламанська декларація, рекомендації ЮНЕСКО та ВООЗ) наголошують, що лише за умови комплексного підходу інклюзивна освіта може стати реальною й ефективною [6]. Це означає спільні дії держави, закладів освіти, сімей та громадськості.

Отже, інклюзивне навчання – це не лише педагогічна технологія, а й шлях до рівності та соціальної справедливості. Воно забезпечує дітям з особливими освітніми потребами можливість отримати якісну освіту, розвиватися та відчувати себе важливою частиною суспільства.

Література

1. Інститут модернізації змісту освіти. *Методичні рекомендації з організації інклюзивного навчання*. Київ, 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. Міністерство освіти і науки України. *Інклюзивне навчання: нормативно-правові документи*. Київ : МОН, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inkluzivne-navchannya?&tag=inkluzivne-navchannya>
3. Інклюзивне навчання : навчально-методичний посібник. Київ : МОН, 2019. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inkluziyavnz.pdf?utm_source=chatgpt.com
4. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
5. UNESCO. *Inclusion in Education*. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>
6. WHO. *Disability and Health*. World Health Organization, 2021. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ВІДСУТНІСТЮ ВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ

Довмат Анастасія Володимирівна

*здобувачка рівня вищої освіти «магістр»
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Косарєва Оксана Іванівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Активізація мовлення дітей з відсутністю вербальних засобів спілкування має надзвичайно важливе значення для їхнього всебічного розвитку. Мовлення є основним засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та формування мислення. Коли дитина не говорить, її можливості виражати думки, бажання та емоції значно обмежені, що може призводити до труднощів у соціальній адаптації та навчанні.

Розвиток мовлення сприяє становленню пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення та уяви. Через активізацію мовлення діти поступово навчаються встановлювати контакт із дорослими та однолітками, краще розуміють звернене мовлення та починають самостійно висловлюватися. Це допомагає їм долати замкненість, невпевненість і страх спілкування.

Стимулювання мовленнєвої активності сприяє також розвитку емоційно-вольової сфери дитини, формуванню позитивного ставлення до себе й навколишнього світу. Активізація мовлення створює основу для подальшого успішного навчання в школі, засвоєння грамоти й повноцінної участі в суспільному житті.

Отже, систематична робота над розвитком мовлення немовлених дітей є важливою умовою їхнього гармонійного розвитку та соціальної інтеграції.

Відтак, О. Белова констатує, що мовлення немовлених дітей відзначається повною або частковою відсутністю усного мовлення.

Вони не користуються словами для спілкування і не вміють самостійно будувати речення. Основним засобом комунікації для таких дітей є жести, міміка, рухи тіла, а також окремі звуки або вигуки. Розуміння зверненого мовлення зазвичай збережене частково – діти реагують на інтонацію, знайомі ситуації, окремі слова або дії [1].

К. Зелінська-Любченко зазначає, що активний словник у них відсутній або дуже обмежений, а пасивний не відповідає віковій нормі. Такі діти часто не виявляють мовленнєвої ініціативи, не повторюють за дорослими звуки чи слова. У них спостерігаються труднощі у розвитку слухового сприймання, фонематичного слуху та артикуляційних рухів [3].

За словами Є. Соботович немовленнєві діти можуть проявляти бажання спілкуватися, але не мають достатніх засобів для цього. Їхнє мовлення перебуває на до- або немовленнєвому рівні розвитку, що потребує спеціальної логопедичної допомоги, стимуляції мовленнєвої активності та розвитку комунікативних навичок [4].

Засоби активізації мовлення немовленнєвих дітей мають важливе значення для подолання мовленнєвого недорозвитку та формування комунікативних навичок. Основною метою використання таких засобів є стимулювання бажання дитини спілкуватися і поступове залучення її до мовленнєвої діяльності [4].

Найефективнішими засобами активізації мовлення, на думку О. Волошиної, є ігрові методи, адже гра створює природну ситуацію для спілкування. Під час гри дитина відчуває радість, емоційне піднесення і потребу взаємодіяти з дорослими чи однолітками. Використання предметних, рухливих та сюжетно-рольових ігор допомагає дитині наслідувати звуки, слова й прості мовленнєві зразки [2].

Як стверджує О. Белова, важливу роль відіграють також наочні засоби – ілюстрації, предмети, картинки, макети, які стимулюють дитину до впізнавання, називання та опису. Велике значення має використання музики, ритмічних вправ, пісень і мовленнєвих ігор, які активізують слухове сприймання та артикуляційний апарат [1].

Не менш важливим на думку, Є. Соботович, є створення емоційно сприятливого середовища, у якому дитина почувається захищеною й упевненою. Постійне мовленнєве оточення, чітке та виразне мовлення дорослого, заохочення до повторення звуків і слів допомагають дитині поступово оволодівати мовленням [4].

Отже, засоби активізації мовлення немовленнєвих дітей повинні бути різноманітними, ігровими, емоційно насиченими та спрямованими на розвиток бажання спілкуватися, що є основою подальшого мовленнєвого й особистісного розвитку.

Ми провели експериментальну роботу, спрямовану на активізацію мовлення немовленнєвих дітей, які стали учасниками ЕГ, а в КГ така робота не проводилася. На початковому етапі ми здійснили обстеження мовленнєвого розвитку кожної дитини ЕГ та КГ, визначили рівень розуміння дитиною лексичних, граматичних категорій у процесі зверненого мовлення, рівень розвитку фонематичного сприймання та звукоскладової структури слів. Після цього ми розробили заняття, що враховували особливості кожної дитини.

У процесі формувального експерименту ми систематично проводили заняття ігрового характеру. Ми використовували предметно-маніпулятивні ігри, дидактичні завдання, вправи на розвиток слухового сприймання, артикуляційної моторики та наслідування звуків. Під час занять ми активно застосовували наочні матеріали – іграшки, картинки, сюжетні зображення, а також музично-рухові вправи.

Важливе місце в роботі займали вправи на розвиток дихання, голосу й артикуляційного апарату. Ми стимулювали дітей до наслідування звуків тварин, шумів природи, окремих складів і простих слів. Усі завдання супроводжувалися емоційною підтримкою, похвалою та заохоченням, що підвищувало мотивацію до мовленнєвої діяльності. Поступово діти почали проявляти більше мовленнєвої активності: реагували на звертання, наслідували звуки, намагалися вимовляти окремі слова та користувалися жестами для спілкування. Наприкінці експериментальної роботи ми провели повторне обстеження, яке показало позитивну динаміку у формуванні мовленнєвих навичок і комунікативної поведінки дітей.

За результатами контрольного зрізу, діти ЕГ та КГ були віднесені до одного з трьох рівнів мовленнєвого розвитку: достатнього (ЕГ – 58,3%, КГ – 25%), зниженого (ЕГ – 33,3%, КГ – 41,7%) та критичного (ЕГ – 8,4%, КГ – 33,3%). Була виявлена різниця між результатами констатувального та контрольного етапів. Так, на контрольному етапі частка дітей з критичним рівнем в ЕГ зменшилася на 41,6%, а в КГ зменшилася на 16,7%. Динаміка за зниженим рівнем в ЕГ не виявлена, а в КГ частка дітей з цим рівнем зросла на 8,4%. Було виявлене в ЕГ значне зростання за достатнім рівнем на 41,6%, а в КГ це зростання дещо менше і складає 8,3%.

Отже, проведена експериментальна робота довела ефективність систематичного використання ігрових, наочних і моторних засобів у процесі активізації мовлення немовленнєвих дітей.

Література

1. Белова О. Динаміка розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 7–12.
2. Волошина О.В. Основи корекційної педагогіки. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с.
3. Зелінська-Любченко К. О. Теоретичні засади формування експресивного мовлення у безмовленнєвих дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60, Т. 1. С. 170–173. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23553>
4. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. / укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. Київ : «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2015. 308 с.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Думнич Кароліна Вячеславівна

*здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»*

Шекула Каріна Володимирівна

*здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»*

Шолтіс Габрієла Гейзівна

*здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»*

Науковий керівник: Стеблюк Світлана Василівна

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії,
реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Актуальність проблеми. У дошкільному віці дитина активно пізнає світ, формуються перші уявлення про моральні норми, проходить процес адаптації й соціалізації у середовищі однолітків. Означений період є важливим для фізичного розвитку, адже закладаються життєво необхідні рухові навички, формується правильна постава, координація рухів, витривалість, гнучкість. Регулярна рухова активність дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями сприяє розвитку координації, рівноваги, дрібної моторики, що позитивно впливає на пізнавальну, емоційну та мовленнєву сфери. З-поміж низки компетентностей, визначених Державним компонентом дошкільної освіти, визначено здоров'язбережувальну, що передбачає здатність дитини до застосування навичок здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації; дотримання основ здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я у повсякденній життєдіяльності [1].

Питання формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку є предметом дослідження низки науковців:

Т. Андрющенко, Ю. Денисяк, І. Гордієнко, О. Казачінер, І. Цюпак, С. Шуляк та ін. Відтак, Ю. Денисяк зазначає, що результатом сформованості здоров'язбережувальної компетентності є «потреба в оволодінні методами і способами збереження та зміцнення власного здоров'я, наявність певних знань про людину та стан її здоров'я, усвідомлення сутності здорового способу життя, внутрішня мотивація до пізнання себе та природи, сформованість умінь та навичок здоров'язбережувальної поведінки» [2, с. 13]. Автор акцентує увагу на доцільності застосування інноваційних технологій навчання у освітньому процесі. О. Казачінер, І. Гордієнко наводять приклади видів діяльності на матеріалі засобів казкотерапії з метою формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників з ООП. Серед них: аналіз змісту казки й поведінки, перегляд ілюстрацій, бесіда за ними; розробка пазлів-ілюстрацій; робота з піктограмами; створення малюнку до казки; виготовлення ляльок до лялькового театру та ін. [3, с. 13].

Мета дослідження: розкрити особливості формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. В умовах закладу дошкільної освіти фізичне виховання дітей з ООП повинно бути цілеспрямованим, адаптованим до її можливостей, мати корекційно-розвивальну спрямованість. Вправи та ігри спрямовані на розвиток сили чи гнучкості, координації, орієнтуванні в навколишньому середовищі.

Н. Коцур визначено напрями, що спрямовані на підготовку вихователя до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей у закладах дошкільної освіти:

- опанування концептуальних основ знань про здоров'я дитини, його складові та значення розвитку культури здоров'я в освітньому процесі;
- формування вміння прищеплювати дітям навички здорового способу життя, що поєднує психолого-педагогічні, медико-гігієнічні та соціальні аспекти;
- розвиток навичок безпечної поведінки у повсякденному житті та під час різних видів діяльності;
- формування ціннісного ставлення до навколишнього середовища, до інших людей і до себе як до особистості;
- оволодіння методами комплексної оцінки стану здоров'я дітей і практичними навичками, що забезпечують його зміцнення та підтримку [4].

У процесі рухової діяльності діти вчаться працювати в команді, дотримуватись правил, взаємодіяти з однолітками.

І. Цюпак узагальнено умови формування здоров'язбережувальної компетентності: створення комфортних умов життєдіяльності у закладі дошкільної освіти, що сприяють позитивному емоційному стану дитини та зниженню рівня тривожності; організацію різних видів діяльності, спрямованих на розвиток основних рухових якостей, формування стійкої мотивації до рухової активності; індивідуалізація фізичного виховання на основі особистісно орієнтованого підходу, що передбачає адаптацію змісту, форм і методів занять відповідно до потреб дитини тощо [5].

Словесні методи навчання передбачають доступне пояснення, розповідь, бесіду, інструктаж, обговорення життєвих ситуацій, читання художніх творів про здоров'я. Завдяки цим методам діти засвоюють елементарні знання про правила гігієни, безпеку, правильне харчування, відпочинок, фізичну активність. Наочні методи використовуються для кращого розуміння змісту навчання. Це показ ілюстрацій, фотографій, відеоматеріалів, демонстрація гігієнічних процедур.

Практичні методи забезпечують формування конкретних умінь і навичок здоров'язбережувальної поведінки. До них належать: виконання вправ ранкової гімнастики, дихальної гімнастики, корекційних рухових вправ; організація режимних моментів (чергування відпочинку та активності, прийом їжі, сон).

Ігрові методи є найефективнішими для дітей дошкільного віку. Рухливі, сюжетно-рольові, дидактичні ігри сприяють розвитку інтересу, мотивації, формуванню соціально прийнятних моделей поведінки.

Комплексне використання зазначених методів у поєднанні з індивідуальним підходом до кожної дитини забезпечує розвиток здоров'язбережувальної компетентності.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Денисяк Ю. В. Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетенції дошкільників. *Педагогічний альманах*, 2021. (50). С. 10–16.
3. Казачінер О. С., Гордієнко І.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами казкотерапії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020 р., № 70, Т. 2. С. 59–63.

4. Коцур Н. Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. 2021. С. 133–136.

5. Цюпак І. М. Наукові дослідження з проблеми формування компетентностей дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2024. С. 19–25.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-21>

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ БУДУВАТИ РЕЧЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ

Євтушок Вікторія Вікторівна

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Косарева Оксана Іванівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Дефекти мовлення унеможливають вільне безпосереднє спілкування дитини із соціумом. У процесі певного усвідомлення власних мовленнєвих труднощів у дітей часто спостерігаються негативні емоційні реакції: відчуття власної неповноцінності, страх заговорити та не бути зрозумілим людьми. Цей ряд об'єктивних факторів ставлять під загрозу становлення маленької особистості у соціальному середовищі. Своєчасне успішне засвоєння мовленням є основою дитячого розумового розвитку. Це, безумовно, запорука повноцінного спілкування дитини із соціальним середовищем [3, с. 66].

Проблема зв'язного мовлення, механізми його формування та діагностування розглядається в сучасних логопедичних дослідженнях таких авторів як Н. Бондаренко, Л. Ковригіна, І. Марченко, Г. Парфьонова подає методику формування усного зв'язного мовлення

в дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. У дослідженнях вчених закладені основи методики та дана характеристика постановки та розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із вадами мовлення (К. Беккер, Т. Візель, Є. Соботович та багато інших).

Виявивши рівні сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мови ми розпочали свою роботу із закріплення поняття «слово». Ми вчили старших дошкільників експериментальної групи знаходити точні слова, розширювати словник. У роботі з ознайомлення з довкіллям розширювали орієнтування у навколишньому світі. Вправляли швидко і точно знаходити слова позначення предметів, дій, ознак. Використовували ігри «Хто більше назве навколишніх предметів» (птахів, іграшок) тощо. Вчили відповідати на питання щодо дії та сюжетної картини (Хто це? Що це? Що він, вона робить?).

У вправі «Хто швидше принесе картинку» використали картинки із зображенням дій (дівчинка читає), брали участь двоє дітей, ми проінструктували, кому яку картинку принести. Вчили дітей підбирати назву предметів до назв дій.

Виконуючи вправу «Виправи помилку» пропонували відібрати картинки, де були помилки, наприклад, собака малює, космонавт на яхті в морі, дівчинка грається з м'ячем, кішка куховарить на кухні.

Пропонували дітям ЕГ знайти в кімнаті, що висить, що стоїть, а що лежить. Також пропонували поглянути у вікно: «Подивіться надвір і скажіть хто йде? Хто їде? А хто тікає?»

Називали речення, діти рахували скільки у ньому слів і викладали необхідну кількість смужок.

Переходили до складання простих речень із 3–5 слів шляхом поширення початкової структури з опорою на сюжетну картинку.

Використовували постановку питань до картини та зразок відповіді. Починали конструювання речень з прямим додатком, що стояв у давальному відмінку, у родовому та орудному відмінку.

Працювали над аналізом речення. Використовували прийом моделювання (смужки, вагончики, конструктор LEGO). Діти отримали короткі та довгі смужки. Ми називали речення «Дівчинка ліпить вазу». Діти викладали довгі смужки [1].

Прийом моделювання наочно демонстрував дітям ЕГ методи будови речень, у яких додається така кількість слів, яку діти здатні утримати в пам'яті.

Закріплювали навички складання речень, використовували такі прийоми:

1. Гра «Яке слово заблукало?». Відновити сенс, правильний порядок слів. «Кітка дверей біля лежить». Слова заблукали, стали не по порядку.

2. Речення: «Дерева вкриті снігом». Діти будували речення. Експериментатор переставляв слова у реченні: «Снігом покриті дерева». Діти слова перебудовували в потрібному порядку (2–3 рази переставляли слова).

3. Гра «Плутанина». Замінювали в безглузких фразах слова, складали висловлювання правильно та зрозуміло.

4. Вправляли дітей у послідовній заміні всіх слів у реченні. «Птахи співають весело». Замінювали перше слово «птахи» на «діти», потім слово «співають» на «грають» тощо.

5. Перестановка слів з одного речення на інше. «Дідусь ловить рибу. Хлопчик малює квітку».

6. Вгадували назву одного слова, коли два інших їм були відомі.

У процесі дослідно-експериментальної роботи, ми з'ясували, що вправляючи дітей у складанні речень, необхідно розвивати орієнтування в логічних елементах вправи, виділяти у ньому предмет повідомлення і те, що повідомляється так як у реченні вміщено судження. Зазвичай у процесі навчання використовували питання синтаксичного плану: хто? Що робить? Ми ставили питання про кого, про що повідомляється, йдеться у реченні та що йдеться? Ми пропонували записати речення не словами, а картинками. Перший квадрат у схемі – слово. Далі – стрілка, це теж слово – дія. Другий квадрат – ще одне слово. Разом складали ціле речення [2, с. 38].

У свою дослідно-експериментальну роботу ми включили елементи арт-терапії, яка проводилася в комплексі з нашою експериментальною методикою. Використання арт-терапії у корекційній роботі з дітьми з недорозвиненням мовлення мало позитивний вплив не тільки на мовленнєві навички, але й на інші аспекти розвитку дитини, зокрема на соціальну адаптацію та психологічний стан.

На завершальному етапі формувального експерименту відбувалось формування розуміння та утворення речень з парадоксальним смислом. Такий вид роботи був одним із засобів залучення уваги дітей до граматичного оформлення слів у реченні. Ці конструкції мали однаковий лексичний склад, але різне значення. (Дівчинка розбила чашку. Дівчинку розбила чашка. Бабуся поливає квіти. Бабусю поливають квіти. Хлопчик їсть яблуко. Хлопчика їсть яблуко).

Ми використовували пари сюжетних малюнків із зображенням парадоксальних ситуацій. У ході роботи діти ЕГ вчилися визначати взаємовідносини дійових осіб, реальність зображеної ситуації.

Дітям пропонувалося виконати такі завдання:

- відповісти на запитання до членів речення з опорою на наочність і без неї (Хто ловить? Кого ловлять?);
- продовжити речення, почате нами, потрібним словом (Кішка ловить... мишку. Кішку ловить... мишка);
- повторити речення (з опорою на наочність і без неї).

На завершенні цього етапу використали вправи на закріплення розуміння парадоксальної ситуації у процесі породження самостійних висловлювань:

- скласти речення до кожної із пари картинок (Хлопчик розчісує коня. Кінь розчісує хлопчика);
- відповісти на питання до картинки «Чи правильно це? Чи буває так? Як сказати правильно?»;
- відповісти на аналогічні запитання до ситуації без наочності.

Відтак, в результаті проведеної роботи у дітей зі ЗНМ формувалися навички складання речень різних типів, навички правильного вживання порядку слів, узгодження слів у реченні, підбір та використання необхідної лексики. Відповідно до загальноосвітньої програми діти ЕГ успішніше опановували усне зв'язне мовлення, вчилися висловлювати свої думки у ситуації спілкування, так як уміння будувати речення є важливою умовою успішності у подальшому навчанні та житті.

Література

1. Білецька Я. В. Формування комунікативних умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 016 Спеціальна освіта / наук. кер. І. М. Брушневська ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 90 с.
2. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013.
3. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Київ, 2014. 240 с.
4. Черкашин Є. А. Напрями корекційно-логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами* : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2024. С. 204–206.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПМР ЗАСОБАМИ НАОЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Євтушок Людмила Василівна

*здобувач другого рівня вищої освіти кафедри педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Косарєва Оксана Іванівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Мовленнєвий розвиток дитини є важливим засобом адаптації та спілкування дитини з навколишнім середовищем, її соціалізації. Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку (ПМР) визначається тим, що цей процес є невід'ємною частиною комунікативної функції мовлення на всіх етапах розвитку дитини дошкільного віку.

Вивченням особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями мовлення та розробкою методик їх навчання займалися такі вчені, як В. Воробйова, В. Глухов, Т. Ткаченко, Н. Джгутова, Є. Мастюкова, Т. Філічева та ін. Проблеми використання наочного моделювання у розвитку мовлення дітей дошкільного віку присвячено праці М. Бойко, Я. Карнаухова, К. Крутій, Л. Мороз, Т. Пилипенко та ін.

Використання наочного моделювання в роботі з дітьми дошкільного віку є актуальним тому, що: перш за все, дитина дошкільного віку легко піддається навчанню, але більшість дітей характеризується швидкою стомлюваністю і втратою інтересу до занять [2].

Виявивши труднощі, які відчували діти при складанні оповідань, ми припустили, що використання засобу наочного моделювання зможе суттєво покращити процес розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ПМР.

З дітьми старшого дошкільного віку з ПМР контрольної групи навчання проводилося за традиційною методикою (групові заняття

з розвитку мовлення з вихователями та індивідуальна робота з логопедом, що передбачає роботу над розвитком зв'язного мовлення за звичайною методикою).

Етапи роботи з розвитку зв'язного мовлення засобами наочного моделювання:

I етап – розвиток фразового мовлення: складання речень за парними картинками; схема речення; аналіз речення; поширення речення однорідними членами; об'єднання їх у розповідь обсягом 5–6 речень.

II етап – репродуктивні форми зв'язного мовлення: переказ за демонстрацією; складання оповідань за демонстрацією; переказ за серією сюжетних картинок; складання оповідання за серією сюжетних картинок; переказ за сюжетною картиною; складання оповідання за сюжетною картинкою; складання описової та порівняльної розповіді з використанням схеми.

III етап – творчі форми зв'язного мовлення: творча розповідь; короткий переказ з використанням опорних сигналів; з використанням символів та моделювання сюжету; вибірковий переказ.

В якості символів-замінників на початковому етапі роботи використовуються геометричні фігури, що своєю формою і кольором нагадують заміщений предмет. Наприклад, зелений трикутник – ялинка, сірий кружечок – мишеня та ін.

На наступних етапах діти обирають замітники, не враховуючи зовнішніх ознак об'єкта. У цьому випадку вони орієнтуються на якісні характеристики об'єкта (злий, добрий, боязкий та ін.).

У процесі формувального експерименту нами було розроблено календарно – тематичне планування корекційно-освітньої діяльності щодо розвитку зв'язного мовлення з використанням засобів наочного моделювання та схематизації в експериментальній групі для дітей з ПМР.

Під час навчання дітей складати поширені речення ми використовували кубики, на гранях яких намальовані предметні картинки. Це давало можливість складання великої кількості речень.

Використання наочного моделювання в процесі формування у дітей експериментальної групи з ПМР вміння переказувати сприяло удосконаленню структури мовлення дітей, виразності, вміння будувати речення.

Розповідання за картиною – це складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовиводи. Як елементи моделі виступають картинки-фрагменти, силуетні зображення значущих об'єктів картини і схематичні зображення фрагментів картини. Схематичні зображення є також елементами наочних моделей, які є планом оповідань за серією картин [1, с. 85].

Використовуючи наочне моделювання під час складання розповіді за картиною «День народження Оленки» ми спершу пропонували дітям розглянути загальний сюжет, а далі – схематичні зображення ключових фрагментів, опираючись на них вони і будували власну розповідь.

На спеціально організованих заняттях, на яких діти описували іграшку, ми використали схеми Т. Ткаченко та К. Крутії. Діти послідовно з опорою на подану таблицю описують іграшку (овочі, фрукти, пори року, транспорт, посуд) за певним планом. Одним із варіантів навчання дітей складання описової розповіді є створення загадок. Наприклад, загадка про машину «Вона буває різного кольору. Вона схожа на прямокутник, буває великою і маленькою. Вона тверда. У неї є кабіна, кузов, колеса. Цією іграшкою граються хлопчики».

У процесі навчання описової розповіді ми формували в дітей вміння складати творчі розповіді. Наприклад, під час опису зими ми запропонували дитині розглянути моделі, що позначають сніг, снігопад, снігову кулю, Снігуроньку, сніжинку, снігура, Сніговика та описати дану пору року. Моделі ми розташовували в будь-якому порядку або могли одну з них прибрати, тому кожного разу розповіді, що їх складали діти, були різними.

У розвитку навичок складання описових оповідань велику допомогу надавало попереднє складання моделі опису. Елементами моделі описового оповідання ставали символи-замінники якісних характеристик об'єкта: належність до родового поняття; величина, колір, форма; деталі; якість поверхні; матеріал, з якого виготовлено предмет; як він використовується; чому предмет до вподоби. Власне, за такою моделлю діти могли описати будь-який окремий предмет.

Під час проведення формувального етапу експериментального дослідження у дітей виникали значні проблеми у складанні оповідання за сюжетною картиною, яка вимагала від дитини вміння виділити основних дійових осіб чи об'єкти картини, встановити їх взаємозв'язок та взаємодію, визначити особливості композиційного фону картини.

Експериментальна робота з формування навичок оповідання за картиною складалася з 3 етапів: виділення основних фрагментів у розвитку сюжету картини; визначення взаємозв'язку з-поміж них; об'єднання фрагментів у єдиний сюжет.

У процесі роботи застосовувалися різні види моделей: предметні картинки, смужки, кольорові кола, окремі фрагменти картини, силуетні зображення її об'єктів, а також схематичні ілюстрації, що виконують функцію наочних моделей і слугують планом для складання розповіді за картиною чи їх серією.

Послідовність роботи з формування навичок складання творчої розповіді була такою:

- дитині пропонується вигадати ситуацію, яка могла б статися з персонажами у певному місці;
- конкретних героїв замінюють на силуетні зображеннями;
- дошкільнику пропонують скласти розповідь за моделлю, складовими якого можуть бути невизначені замітники персонажів.

Одночасно під час корекційної роботи з вдосконалення зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ПМР здійснюється й розвиток інших складових мовлення (лексики, граматики, фонематичних процесів, звуковимови, розуміння мовлення), вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, уяви, мислення) та формування і розвиток навичок комунікативної діяльності дітей.

Контрольний етап експерименту засвідчив, що рівні сформованості зв'язного мовлення дітей експериментальної та контрольної груп з ПМР суттєво відрізняються. Так, показники високого рівня розвитку зв'язного мовлення в експериментальній групі на 16,7 % переважають порівняно з контрольною, середнього рівня – переважають у цій групі на 16,3 % порівняно з контрольною групою. Показники низького рівня розвитку зв'язного мовлення на 33 % переважають у вихованців контрольної групи в порівнянні з експериментальною.

Отже, представлена методика з використання наочного моделювання дозволяє активізувати дітей з різними мовленнєвими можливостями, формує в дітей уміння складати чіткий внутрішній план розумових дій, мовленнєвого висловлювання та формулювати і висловлювати думки. Експериментальна методика позитивно вплинула на підвищення рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей експериментальної групи. Це дає підстави підтвердити її ефективність.

Література

1. Мороз Л. В., Бойко М. І. Наочне моделювання як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми, 2019. С. 84–87.
2. Полєвікова О. Б., Овсянікова К. В. Обґрунтування ефективності використання методу наочного моделювання в мовленнєвому розвитку дошкільника *The 6th International scientific and practical conference "Fundamental and applied research in the modern world"* (January 20–22, 2021) BoScience Publisher, Boston, USA. 2021. P. 709–714.

СИНХРОНІЗАЦІЯ ВСІХ ВИДІВ ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Єфименко Микола Миколайович

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Актуальність проблеми. В особливих умовах військового стану, який існує зараз в Україні, проблеми розвитку та корекції психофізичного стану дітей із особливими освітніми потребами лише збільшуються і загострюються. Необхідні пошуки інноваційних методичних підходів до підвищення ефективності корекційної педагогічної роботи. Значні можливості в цьому контексті має моторна сфера дітей, їхня цілісна праксична система, потенційні можливості якої ще до кінця не вивчені. На нашу думку, окремий розгляд конкретного виду праксису та його розвиток і корекція, як це спостерігається зараз у багатьох наукових дослідженнях [1–7], має змінитися на системний підхід до поліпшення всієї цілісної праксичної системи у дитини. Окремі види праксису (бімануальний або зорово-моторний та інші) не можуть існувати самі по собі, відірвано від інших видів праксису. Скоріше, кожен більш зрілий вид праксису формується та розвивається на основі попередніх, примітивніших, але при цьому базових видів праксису. Виникла необхідність розглядати всі види праксису в дитини як єдину багаторівневу систему довільних рухів, кожен вид якої немов би виростає із попереднього рівня і далі створює передумови удосконалення до більш зрілого, вищого за складністю виду праксису. Пошук методичних шляхів реалізації такого педагогічного підходу і обумовив **актуальність** цієї статті.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз доступних джерел інформації з проблематики дослідження виявив недостатню системність у вивченні всіх видів праксису в дітей із особливими освітніми потребами. Однією з основних проблем, що існують зараз у дослідженні праксису в дітей, є те, що більшість фахівців чомусь ігнорують самий первинний, базовий вид дитячого праксису – загальний праксис. Мається на увазі дев'ять основних рухів, точніше – основних рухових режимів, до яких відносяться плавання, лежання, повзання, сидіння,

стояння, ходіння, лазіння, біг та стрибки. Саме вони створюють умовний стовбур Древа праксису (рис. 1).

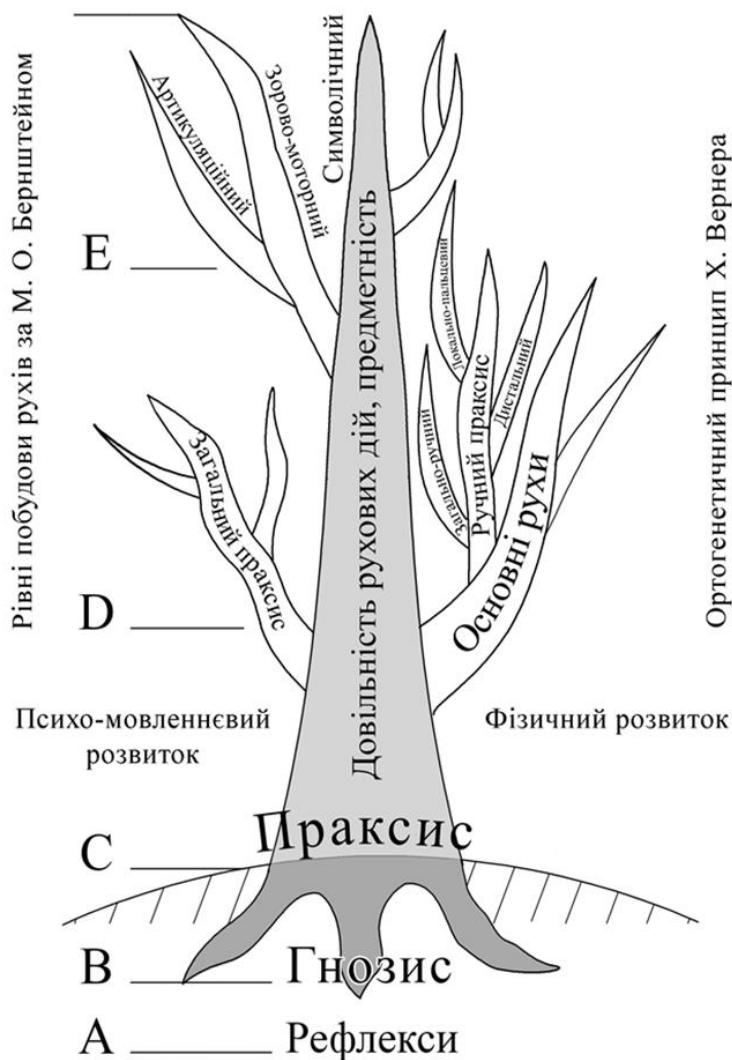


Рис. 1

Більшість існуючих досліджень присвячені питанням діагностування, розвитку та корекції бімануального (кистьового, пальцевого) праксису в дітей із особливими освітніми потребами [1–4; 6]. Лише в окремих дослідженнях знаходимо згадування про необхідність тестування та розвитку загального праксису в зазначеній категорії дітей [5; 7].

Мета дослідження – обґрунтувати концептуальні підходи до необхідності синхронізації всіх видів праксису в дітей із особливими освітніми потребами для поліпшення показників їхнього загального психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, для поліпшення загального психофізичного розвитку дітей із ООП необхідно досягти достатню координацію всіх видів праксису. Мається на увазі, що основні рухи дитини повинні координуватися з її бімануальними рухами, які, в свою чергу, мають координуватися із зорово-моторним праксисом, з предметно маніпулятивною діяльністю і т. д. Необхідно досягати таких рухово-ігрових станів дитини, коли ці координації функціонують не окремо одна від одної, а в єдиному праксичному ансамблі рухів тіла, кінцівок, пальців та артикуляційного і окорухового апарату. Мову слід вести про такий концептуальний підхід як ***координація всіх координацій!*** В контексті проблематики дослідження перспективним вважаємо відомий закон Дональда Хебба: **якщо два нейрони активовані приблизно в один і той же час і розташовані поблизу, то їхні зв'язки посилюються** (рис. 2). Виходячи з нього, пропонуємо новий концептуальний підхід до поліпшення діяльності цілісної праксичної системи в дітей із особливими освітніми потребами – **принцип синхронізації рухово-мовленнєвих координацій**. Його втілення в корекційну практику полягає в тому, щоб поступово, крок за кроком, навчати дитину синхронізувати всі види праксису, починаючи з загального, підключаючи бімануальний, предметно-практичний, зорово-моторний, артикуляційний і символічний. Нейронна мережа в цьому випадку буде зростати, розповсюджуватись, ставати більш гнучкою і компенсаторною.

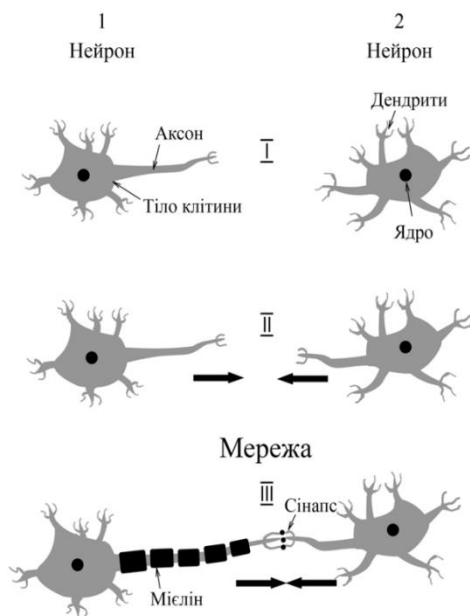


Рис. 2

В підсумках дослідження зробимо відповідні **висновки**:

1. Всі традиційно існуючі та інноваційні види праксису завжди слід розглядати як єдине ціле, як цілісну праксичну систему, яка сформувалась із одного кореня – рефлексів, гнозису і загального праксису.

2. Корекція психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами повинна базуватися на принципі координації всіх координацій, коли координаційний потенціал кожного виду праксису, починаючи з загального поступово доповнюється і координується наступними видами праксису (бімануального, зорово-моторного і т. д.).

3. Потужною стимуляцією в розширенні та створенні нових нейронних мереж головного мозку може стати синхронізація рухомовленнєвих координацій у дітей із особливими освітніми потребами, одночасність функціонування декількох координаційних рухових систем.

Література

1. Єфименко М. М. «Педагогічний стрінгінг» як інноваційний напрямок корекції кистьового предметного праксису в дітей із особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету імені Івана Огієнка. 2024. Вип. 23. С. 137–153.
2. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір № 119376 від 29.05.2023 р.
3. Кантаржи В. К. Корекція предметно-практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями моторної сфери засобами фізичного виховання : дис. ... докт. філос. Спеціальність 016. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. 247 с.
4. Мога М. Д. Становлення ручного праксису в дошкільників з особливими освітніми потребами в процесі фізичної активності (силові кистьові функції). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (149). Одеса : 2024. С. 40–48.
5. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. № 3 (103). С. 49–55.
6. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. № 4 (104). С. 28–45.
7. Твіггер Р. Мікромайстерність / пер. з англ. О. Чупа. Харків : ВД «Фабула», 2022. 256 с.

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Зан Ольга Михайлівна

*старший викладач кафедри дошкільної,
початкової та інклюзивної освіти*

*Комунальний заклад «Закарпатський інститут
післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
м. Ужгород, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Формування прогностичних умінь молодших школярів має важливе значення, оскільки саме вони визначають рівень навчальної успішності, сприяють усвідомленню мети навчальної діяльності та прогнозуванню її результатів. Розвинені прогностичні уміння забезпечують ефективну саморегуляцію, покращують комунікацію в освітньому процесі, сприяють соціальній адаптації та інтеграції дитини.

Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень сформованості прогностичних умінь і цілепокладання. Вони часто не здатні прогнозувати події, передбачати результати власної діяльності чи планувати майбутні дії. Формування прогностичних умінь у дітей цієї категорії відбувається повільно через порушення у когнітивній сфері, що зумовлює необхідність спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз наукових досліджень. Прогностичну діяльність у спеціальній освіті досліджували: В. Бондар, Л. Дрозд, Е. Кукса, М. Севастюк, В. Синьов, І. Ужченко [2] та ін. На думку І. Бежа, В. Бондаря, О. Гаврилової, І. Дмитрієвої [1], В. Синьова, О. Утьосової та ін., для успішного вирішення питання формування прогностичних умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями необхідні наступність і послідовність при психолого-педагогічному супроводі.

Виклад основного матеріалу. У нашому експерименті з формування прогностичних умінь взяли участь 83 молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (F.70), які поділено на дві групи: експериментальну (42 учня) та контрольну (41 учень) групи. Молодші школярі експериментальної групи взяли участь у формувальному експерименті за нашою методикою, яка

формувала прогностичні уміння у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках образотворчого мистецтва.

Аналіз результатів формувального експерименту відбувся з допомогою методики дослідження рівня розвитку основ теоретичного мислення молодших школярів «Логічні проблеми» (методика А. Зака), методики дослідження особливостей розробки пошукового планування (метод А. Зака), методики виявлення рівня прогнозування І. Нугасові. Для аналізу даних застосовано статистичні методи (кількісне та якісне опрацювання результатів, метод вторинного опрацювання емпіричних показників з допомогою порівняльного аналізу).

Результати порівнювалися за показниками, що передбачають прогностичні уміння: уміння розуміти навчальне завдання, уміння планувати свої дії, уміння аналізувати умови виконання завдання, уміння пошукового планування, здатність до прогнозування. У таблиці 1 подано порівняльні результати за показником «Уміння розуміти навчальне завдання». Динаміка змінних є вищою в експериментальній групі – 9,53%, ніж у контрольній – 1,63%.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника
«Уміння розуміти навчальне завдання» у молодших школярів
з інтелектуальними порушеннями в експериментальній
і контрольній групах (%)**

Рівень розвитку показника	Молодші школярі експериментальної групи до експерименту	Молодші школярі експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Молодші школярі контрольної групи до експерименту	Молодші школярі контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
середній	26,19%	40,48%	14,29%	26,83%	29,27%	2,44%
низький	73,81%	59,52%	-14,29%	73,17%	70,73%	-2,44%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			9,53%			1,63%

Іншим показником був «Уміння планувати свої дії», результати якого описано у таблиці 2. Динаміка змінних значно вище у експериментальній групі – 11,11%, ніж у контрольній – 3,25%. Це є свідченням динамічного розвитку умінь планувати свої дії.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Уміння планувати свої дії» у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в експериментальній і контрольній групах (%)

Рівень розвитку показника	Молодші школярі експериментальної групи до експерименту	Молодші школярі експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Молодші школярі контрольної групи до експерименту	Молодші школярі контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
середній	23,81%	40,48%	16,67%	24,39%	29,27%	4,88%
низький	76,19%	59,52%	-16,67%	75,61%	70,73%	-4,88%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			11,11%			3,25%

За показником «Уміння аналізувати умови виконання завдання» Динаміка змінних вище у експериментальній групі – 6,35%, ніж у контрольній – 1,63%. Результати подано у таблиці 3. Цей показник найважче формувати у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, оскільки він найменше змінився.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Уміння аналізувати умови виконання завдання» у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в експериментальній і контрольній групах (%)

Рівень розвитку показника	Молодші школярі експериментальної групи до експерименту	Молодші школярі експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Молодші школярі контрольної групи до експерименту	Молодші школярі контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
середній	9,52%	19,05%	9,53%	9,76%	12,20%	2,44%
низький	90,48%	80,95%	-9,53%	90,24%	87,80%	-2,44%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			6,35%			1,63%

За показником «Уміння пошукового планування» різниця змінних до та після експерименту в експериментальній групі склала 9,53%, тоді як у контрольній групі – 3,25%. Результати подано у таблиці 4.

Таблиця 4

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника
«Уміння пошукового планування» у молодших школярів
з інтелектуальними порушеннями в експериментальній
і контрольній групах (%)**

Рівень розвитку показника	Молодші школярі експериментальної групи до експерименту	Молодші школярі експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Молодші школярі контрольної групи до експерименту	Молодші школярі контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
середній	23,81%	38,10%	14,29%	24,39%	26,83%	4,88%
низький	76,19%	61,90%	-14,29%	75,61%	73,17%	-4,88%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			9,53%			3,25%

За показником «Здатність до прогнозування» різниця склала 6,35%, тоді як у контрольній групі – 1,63%. Зміна показників у експериментальній групі є не досить великою, що свідчить проте, що здатність до прогнозування є показником, що не зазнає значних змін у формуальному експерименті.

Таблиця 5

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника
«Здатність до прогнозування» у молодших школярів
з інтелектуальними порушеннями в експериментальній
і контрольній групах (%)**

Рівень розвитку показника	Молодші школярі експериментальної групи до експерименту	Молодші школярі експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Молодші школярі контрольної групи до експерименту	Молодші школярі контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
середній	7,14%	16,67%	9,53%	7,32%	9,76%	2,44%
низький	92,86%	83,33%	-9,53%	92,68%	90,24%	-2,44%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			6,35%			1,63%

Висновки. Отже, результати формуального експерименту довели його ефективність, оскільки присутні позитивні зміни та підвищення

рівня розвитку показників прогностичних умінь. Разом з тим, високий рівень у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями після експерименту за жодним із показників так і не з'явився.

Література

1. Дмитрієва І. В., Одинченко Л. К., Іваненко А. С. Розвиток особистісно-естетичних якостей в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивним навчанням. *Inclusion and Diversity*. 2024. № 4. С. 9–14.
2. Ужченко І. Ю., Кукса Е. В. Формування прогнозування у молодших школярів із інтелектуальною недостатністю засобами комп'ютерних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 24. С. 247–253.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-25>

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Зень Галина Степанівна

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Козлюк Ольга Андріївна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Перехід від дошкільної освіти до шкільного навчання є складним та вразливим для дітей з загальним недорозвитком мовлення. А успішний початок навчання дітей із ЗНМ

у школі можливий лише за умов цілеспрямованої, систематичної підготовки.

Аналіз досліджень. Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі в педагогічному аспекті на сучасному етапі досліджується низкою вчених (Л. Артемова, Е. Вільчковський, І. Карабасва, Т. Піроженко, Л. Соловійова, О. Хартман та ін.) [2].

Особливості готовності до шкільного навчання у дітей з ЗНМ прямо чи опосередковано піднімаються у працях (Н. Голуб, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.)

Мета – висвітлити результати діагностики сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення з подальшим визначенням напрямів корекційно-розвиткової роботи.

Виклад основного матеріалу. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення свідчать про недостатню сформованість у них компонентів психологічної готовності до навчання, серед яких найбільш критичними є окремі особливості психічних процесів, обмежений запас знань і уявлень про довкілля, слабка мотивація, труднощі в спілкуванні, труднощі у розвитку моторної сфери, а також порушення емоційно-вольової та особистісної сфери. Усе це може призвести до значних труднощів у процесі подальшого навчання в школі [2].

З огляду на це підготовка дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення до шкільного навчання є важливим завданням дошкільної освіти, яке потребує залучення різних фахівців, у тому числі логопедів закладів дошкільної освіти, яким варто пам'ятати, що діти цієї категорії потребують не лише логопедичного впливу, а передусім корекції порушень психічного розвитку [3].

Корекційно-розвиткова робота має бути спрямована на формування основних компонентів психологічної готовності до навчання, які потрібні для успішного досвіду навчальної діяльності. На думку психологів та педагогів такими компонентами є: достатній рівень емоційно-вольової, розумової та мотиваційної готовності до навчання в школі. Таким чином, робота фахівців повинна бути спрямована на розвиток вказаних сфер та формування необхідних навичок та умінь у цих напрямках у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення [1].

Метою проведення констатувального експерименту була діагностика рівнів сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Було визначено критерії сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: емоційно-вольовий; інтелектуальний; мотиваційний.

Використовувався комплекс діагностичних методів: аналіз мовних карт, бесіда, спостереження; методики, що дозволяють визначити рівень емоційно-вольової регуляції (методика «Пройди лабіринт»); рівень розумового розвитку (розповідь дітей за серією сюжетних картинок, методика «Четвертий зайвий», методика «Еталони»); рівень мотиваційної готовності (бесіда виявлення переважаючих мотивів навчання).

Результати рівнів сформованості компонентів психологічної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення за емоційно-вольовим критерієм свідчать про те, що діти цього віку з ЗНМ в обох групах показали переважно низький та середній рівень сформованості готовності до шкільного навчання. Так, 58,5% дітей ЕГ та 50,2% опитаних КГ засвідчили низький рівень сформованості емоційно-вольової готовності до шкільного навчання; у 33,2% дітей ЕГ та 41,5% вихованців КГ зафіксовано середній рівень сформованості готовності до шкільного навчання за емоційно-вольовим критерієм. І лише 8,3% дітей ЕГ і КГ виявили високий рівень сформованості готовності до шкільного навчання за емоційно-вольовим критерієм.

Результати рівнів сформованості компонентів психологічної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення за інтелектуальним критерієм свідчать про те, що діти старшого дошкільного віку з ЗНМ в обох групах досягли в основному низького та середнього рівня сформованості готовності до шкільного навчання. Так, 75,1% дітей ЕГ та 66,8% респондентів КГ засвідчили низький рівень сформованості інтелектуальної готовності до шкільного навчання; у 24,9% дітей ЕГ та КГ зафіксовано середній рівень сформованості готовності до шкільного навчання за інтелектуальним критерієм.

І лише 8,3% дітей КГ виявили високий рівень сформованості готовності до шкільного навчання за інтелектуальним критерієм. В експериментальній групі на констатувальному етапі експерименту не було виявлено жодної дитини з високим рівнем інтелектуальної готовності до школи.

Результати рівнів сформованості компонентів психологічної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення за мотиваційним критерієм свідчать про те, що діти старшого дошкільного віку з ЗНМ в обох групах також

продemonстрували низький та середній рівні сформованості готовності до шкільного навчання.

Так, 75,1% дітей ЕГ та 66,8% опитаних КГ засвідчили низький рівень сформованості мотиваційної готовності до шкільного навчання; у 24,9% дітей ЕГ та 33,2% вихованців КГ зафіксовано середній рівень сформованості готовності до шкільного навчання за мотиваційним критерієм. В обох групах не було виявлено жодної дитини з високим рівнем емоційної готовності до шкільного навчання.

Констатувальний етап експерименту засвідчив, що переважна більшість дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ мають низький та середній рівень сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання. Так, 69,5% дітей ЕГ та 61,3% опитаних КГ продемонстрували низький рівень сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання; у 27,7% дітей ЕГ та 33,2% вихованців КГ зафіксовано середній рівень сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання. І лише 2,8% дітей ЕГ і 5,5% вихованців КГ виявили високий рівень сформованості компонентів психологічної готовності до шкільного навчання.

Отримані в процесі констатувального експерименту результати дозволили окреслити напрями корекційно-розвиткової роботи, метою якої є формування психологічної готовності до навчання дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, а саме: розвиток рівня емоційно-вольової готовності (розвиток вміння приймати навчальне завдання та дотримуватися його в процесі), мотиваційної готовності (підвищення самооцінки, формування внутрішньої позиції школяра та навчального мотиву), розвитку пізнавальної сфери (розумової готовності).

Висновки. Таким чином, результати констатувального етапу дослідження підтверджують необхідність системної корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, спрямованої на підвищення рівня їх емоційно-вольової, інтелектуальної та мотиваційної готовності до навчання у школі. Ефективна реалізація цього завдання можлива за умови тісної взаємодії логопеда, вихователя, психолога та батьків.

Література

1. Голуб Н. М. Підготовка дітей із ЗНМ до навчання у школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 343–351.

2. Зень Г. С., Козлюк О. А. Готовність до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ: теоретичний аспект. *Наука, освіта,*

суспільство очима молодих : матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне : РВВ РДГУ, 2025. С. 63–65.

З. Савлук К. О., Максимець С. М. Роль інтерактивних методів у формуванні зв'язного усного мовлення у першокласників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: збірник наукових праць за матеріалами III міжнародної науково-практичної конференції* (м. Житомир, 3 квітня 2025 року) / ред. колегія: Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець / МОН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025. С. 569–572.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-26>

АНАЛІЗ МЕТОДИК КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Казакова Ірина Олександрівна

здобувачка освітнього ступеня магістра

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

*Навчально-науковий інститут фізичної культури,
спорту та реабілітації*

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

м. Одеса, Україна

Постановка проблеми. Зайкання є одним із найскладніших порушень мовлення, що суттєво впливає на розвиток дитини та її соціальну адаптацію. Раннє виявлення та своєчасна корекція є ключовими для подолання зайкання та запобігання його фіксації, оскільки несприятливий прогноз може призвести до формування стійких вторинних психологічних відхилень, таких як логофобія, замкнутість, тривожність, що негативно позначається на якості життя дитини в цілому [2, с. 136].

Проблема корекції зайкуватості є предметом дослідження в багатьох галузях, які пропонують широкий спектр методик та умовно поділяються на традиційні та альтернативні. Незважаючи на значні наукові досягнення у вивченні етіології та патогенезу зайкання,

науковці та практики не визначили єдиного універсального підходу до його корекції. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю схарактеризувати та згрупувати наявні підходи корекції заїкання, що дозволить розширити корекційно-розвивальний вплив, уникнути дублювання в роботі, створити базу таких методик за для їх комплексного застосування. Проведення порівняльного аналізу методик корекції заїкання дозволить виявити їхні сильні та слабкі сторони, визначити оптимальні шляхи поєднання та адаптації до індивідуальних потреб дитини.

Особливої гостроти проблема набуває в сучасних умовах України. Військові дії, постійна загроза, вимушена міграція, втрата близьких та звичного способу життя створюють потужний психотравмуючий фактор, який безпосередньо впливає на мовленнєвий розвиток дітей, спричиняючи виникнення або загострення заїкання. Діти дошкільного віку особливо вразливі до гострого та хронічного стресу, оскільки їхня нервова система перебуває на стадії активного формування. Стрес провокує судоми мовленнєвого апарату, посилює вже наявні запинання, призводить до м'язового гіпертонусу та порушень дихання, створюючи несприятливий фон для плавного мовлення. Це підкреслює критичну потребу в комплексних та адаптованих до сучасних викликів методиках корекції заїкання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема заїкання є предметом активного вивчення в українській науці. Зокрема, вітчизняні дослідники, такі як О. Кривцова [4], О. Літовченко [5], Ю. Рібцун [6], зробили вагомий внесок у розуміння цього розладу. У своїх працях вони розглядають різні аспекти, що дозволяє сформувати цілісну картину:

- Психосоматичні причини заїкання – дослідники С. Корнев та О. Козинець аналізують взаємозв'язок між психологічним станом і фізіологічними проявами заїкання [2, с. 137].

- Вікові особливості корекції – Л. Гуцал та С. Миронова вивчають специфіку роботи із заїканням саме у молодших школярів [1, с. 21].

- Необхідність комплексної корекції – А. Кравченко та А. Харченко обґрунтовують, чому для успішного подолання заїкання необхідно поєднувати різні методики, а не застосовувати їх ізольовано [3, с. 107].

Проаналізовані точки зору вказують, що заїкання розглядається науковцями як комплексне порушення мовлення, характеризується перериваннями плавності, темпу та ритму мовленнєвого потоку, які проявляються у вигляді судомних спазмів м'язів мовленнєвого апарату (артикуляційних, дихальних, голосових) та/або повторів звуків,

складів, слів, подовжень, блоків. Це порушення часто супроводжується вторинними реакціями (тілесними напруженнями, співрухами, вегетативними проявами), негативними емоціями (страх, тривога, сором), уникненням мовленнєвих ситуацій, та суттєво впливає на комунікативну ефективність, соціальну адаптацію та психоемоційний стан особистості. Заїкання виникає внаслідок взаємодії багатьох факторів, умовно поділених на основні причини (передумови, що послаблюють нервову систему) та похідні причини (пускові механізми, що безпосередньо «запускають» заїкання), включаючи анатомо-фізіологічні, психологічні та соціальні фактори [6, с. 44].

Мета роботи – здійснити порівняльний аналіз традиційних та альтернативних підходів до корекції заїкання у дітей дошкільного віку з метою визначення їх ефективності та обґрунтування напрямів оптимізації корекційно-розвивальної роботи. Схарактеризувати та сгрупувати методики корекції заїкання у дітей дошкільного віку з визначенням їх домінантів впливу на заїкувату дитину.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури засвідчив, що в ході корекційно-логопедичного впливу на заїкуватих дітей використовується комплекс засобів та методик впливу. Це як традиційні моделі так і інноваційні підходи. Традиційні підходи корекції заїкання ґрунтуються на багаторічному досвіді та перевірених часом методиках, часто зосереджені на послідовному формуванні мовленнєвих навичок та нормалізації темпо-ритмічної організації мовлення. Заїкання розглядається переважно як нейрофункціональний розлад. Корекційний вплив зосереджений на прямому формуванні та автоматизації правильних мовленнєвих навичок, нормалізації фізіологічних механізмів мовлення.

Основні традиційні методики включають:

- Медичні заходи. Медикаментозна терапія для зниження нервової збудливості, фізіотерапія (електросон, масаж) та адаптована психотерапія для створення сприятливого психологічного фону.

- Педагогічні (логопедичні) заходи. Безпосередня корекція мовленнєвих порушень, формування плавного, ритмічного, правильного мовлення. Це включає розвиток мовленнєвого дихання, тренування голосу, артикуляційну гімнастику, роботу над темпом мовлення та розвиток моторики, словника та граматики.

- Логопедична ритміка. Синхронізація мовлення з рухом і музикою для розвитку ритму, координації та просодики мовлення, зниження психоемоційної напруги.

Перевагами традиційних підходів є систематизованість, перевірність часом, прямий вплив на мовленнєву функцію та формування базових мовленнєвих навичок.

Обмеження традиційних підходів не завжди обумовлюється охоплюваністю глибинних психоемоційних причин, іноді є надто «директивними» для дошкільнят, можуть не враховувати індивідуальні психологічні особливості та несуть ризик фіксації уваги дитини на дефекті [6, с. 45].

Альтернативні методики корекції заїкання виникають на стику різних наукових напрямків, пропонуючи нові рішення, які іноді виходять за рамки класичної логопедії, залучаючи ресурси тілесно-орієнтованої терапії, арт-терапії, ігрової терапії та інших інноваційних підходів. Ці підходи часто є міждисциплінарними, і їх використовують не лише логопеди, а й психологи, психотерапевти, реабілітологи, а також фахівці з арт-терапії та тілесно-орієнтованих практик. Фахівці, при використанні цих методик, заїкання розглядають як комплексний розлад, зумовлений взаємодією біологічних, психологічних та соціальних факторів. Акцент робиться на цілісному розвитку особистості дитини, гармонізації її внутрішнього стану, знятті емоційної та тілесної напруги, що опосередковано впливає на плавність мовлення.

Основні альтернативні методики включають:

- Логопедична ритміка: (традиційна, але різновиди і її розширене застосування може бути віднесено до альтернативних) позитивно впливає на психоемоційну сферу, гармонізує мовлення і рухи. Застосування логопедичної ритміки допомагає подолати мовленнєві судоми через синхронізацію рухів тіла та мовлення.

- Ігрова терапія. Використання сюжетно-рольових ігор для моделювання комунікативних ситуацій, зняття страхів, розвитку соціальних навичок у безпечному ігровому просторі.

- Арт-терапія. Малювання, ліплення, аплікація як засоби невербального вираження емоцій, зняття психологічної напруги, розвитку творчого мислення.

- Казкотерапія. Використання терапевтичних казок для роботи з психологічними проблемами (страхи, невпевненість), формування позитивних моделей поведінки.

- Релаксаційні техніки. Прості ігрові вправи на розслаблення м'язів, що вчать дитину відчувати та знімати напругу.

- Елементи акупресури. Застосування точкового масажу для впливу на біологічно активні точки з метою нормалізації роботи нервової системи та зменшення судомних проявів (виконується спеціалістом).

– Використання ІТ технологій. Застосування програмних засобів, цифрових платформ та спеціалізованого обладнання для підвищення ефективності, інтерактивності та індивідуалізації колекційного процесу.

Перевагами альтернативних методів є цілісний вплив на особистість (фокус на психоемоційному стані, гармонізація розвитку), зняття тілесної та психологічної напруги, підвищення мотивації та залученості дитини через ігрову форму та відсутність прямого тиску, формування позитивного ставлення до спілкування, сприяння соціальної адаптації.

Обмеженнями альтернативних методів є непрямий вплив на суто мовленнєві механізми, вимагають високої кваліфікації та досвіду фахівця, складність об'єктивної оцінки ефективності, потреба в інтеграції з традиційними підходами, часова витратність.

Наведені дані підтверджують, що комплексна методика, яка поєднує традиційні та альтернативні підходи, є більш ефективною для корекції заїкання у дітей дошкільного віку. Вона не лише впливає на мовленнєві симптоми, а й сприяє нормалізації психоемоційного стану дитини, що є ключовим для досягнення стійких результатів.

Для перевірки результативності корекційно-логопедичного впливу на заїкуватих дошкільнят засобами комплексної методики, яка поєднує традиційні та альтернативні підходи, було проведено дослідження на базі КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр № 5 та одеського закладу дошкільної освіти «ясла-садок» № 106 комбінованого типу в ході якого в експериментальній групі впроваджувалась експериментальна комплексна методика. Аналіз результативності застосування експериментальної методики включав оцінку змін в психоемоційному стані дітей та формування навичок плавного мовлення.

Прикінцеві зрізи засвідчили, у всі діти експериментальної групи поліпшили своє мовлення, а рівень тривожності значно знизився. В контрольній групі позитивних зрушень практично не спостерігалось.

Концептуальна основа впроваджуваної комплексної методики корекції заїкання виходила із розуміння заїкання як багатофакторного розладу, що потребує інтеграції різних сфер супроводу дитини (медичних, психологічних, педагогічних підходів), забезпечення комплексності психолого-педагогічного супроводу (вплив на всі сфери розвитку), індивідуалізації та раннього початку корекційно-педагогічного втручання.

Одержані експериментальні результати підтверджують дані літератури, та вказують на необхідність удосконалення корекційно-логопедичних підходів корекції заїкання у дітей дошкільного віку саме

на шляху комплексного використання традиційних та інноваційних підходів.

Висновки. Заїкання є багатофакторним порушенням мовлення, яке виникає через поєднання нейрофізіологічних, психологічних та соціальних чинників і суттєво впливає на розвиток, соціалізацію та психоемоційний стан дитини.

Традиційні методики корекції спрямовані на нормалізацію мовленнєвих механізмів і формування навичок плавного мовлення. Їх перевага – системність та перевіреність часом, проте вони часто не охоплюють глибинні психологічні аспекти проблеми.

Альтернативні методи зосереджені на гармонізації психоемоційного стану та розвитку особистості відповідно до її індивідуальних особливостей. Вони підвищують мотивацію дитини та сприяють соціальній адаптації, мають непрямий вплив на мовленнєвий механізм і потребують поєднання з класичними підходами.

Комплексна модель корекції заїкання передбачає залучення, в певному співвідношенні, альтернативних і традиційних методик, вона має ґрунтуватися на таких принципах як інтеграція медичних, психологічних і педагогічних впливів; забезпечення комплексності психолого-педагогічного супроводу (вплив на всі сфери розвитку), індивідуалізації та раннього початку корекційно-педагогічного втручання.

Подальші розвідки передбачають визначення оптимального сполучення засобів впливу залежно від певних характеристик в стані дитини.

Література

1. Гуцал Л. Л., Миронова С. П. Корекція заїкання у молодших школярів : навч.- метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.
2. Корнев С. І., Козинець О. В. Погляди на природу заїкання в площині психосоматики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. № 44. С. 135–144. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1407/1150> (дата звернення 12.09.2025).
3. Кравченко А. І., Харченко А. І. Застосування комплексного підходу в корекційній роботі з подолання заїкання в дітей дошкільного віку. Сучасні ISSN 2522-9729 (online) 109 № 6 (219) 2024 © Олійник І. М., Яценюк Л. І., Мойсюк В. Д. ISSN 2522-9729 (online) проблеми логопедії та реабілітації : матеріали V Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми, 2016. С. 105–108. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/4257> (дата звернення: 12.09.2025).

4. Кривцова О. Я. Проблема заїкання дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 119–127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_17 (дата звернення: 10.09.2025).

5. Літовченко О. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

6. Рібцун Ю. В., Долженко С. Г. До проблеми етіології заїкання: історичний аспект. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*, 2020. Вип. 6 (162). С. 41–47.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-27>

РОЛЬ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ

Кіріллова Анна Олександрівна

*викладачка кафедри спеціальної освіти
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
м. Запоріжжя, Україна*

Назаренко Валерія Вікторівна

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія)
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
м. Запоріжжя, Україна*

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти висуває підвищені вимоги до формування мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей. Особливе значення у цьому процесі має складова структура слова, адже саме вона визначає правильність звукової організації мовлення, його зрозумілість та виразність. Недостатній рівень сформованості складової структури слова призводить до труднощів у комунікації, знижує ефективність засвоєння соціального досвіду та ускладнює входження дитини у систему міжособистісних відносин. Отже, вивчення ролі складової структури слова у розвитку комунікативної компетентності дитини є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки.

Формування потреби у спілкуванні триває впродовж усього життя людини. На кожному віковому етапі вона виступає важливою складовою загальної системи потреб особистості. Залучення індивіда до різних видів діяльності та соціальних груп сприяє розширенню й уточненню цієї потреби, що веде до виникнення цілої сукупності комунікативних потреб. Реалізуючи їх, людина входить у різні системи міжособистісних відносин і водночас засвоює соціальний досвід [1, с. 48].

У межах традиційної методики розвитку мовлення А. Гончаренко підкреслює визначальне значення оволодіння такими характеристиками, як правильна звуковимова, достатній словниковий запас і граматична оформленість висловлювання. Дослідниця розглядає їх як необхідну основу для налагодження ефективної взаємодії з оточенням [2]. При цьому наголошується, що становлення мовленнєвої особистості не є суто поетапним процесом (від засвоєння окремих звуків до побудови зв'язних висловлювань), а здійснюється у комплексному розвитку всіх мовленнєвих компонентів. Завершальним результатом цього процесу є формування комунікативної компетентності – уміння користуватися рідною мовою як інструментом взаємодії в суспільстві, знаходити власне місце серед інших, розуміти співрозмовників і бути зрозумілим, узгоджуючи власні наміри з цілями партнерів у спілкуванні [2].

Метою дослідження є визначення ролі складової структури слова у становленні комунікативної компетентності дитини та обґрунтування її значення для розвитку мовленнєвої особистості.

Вивченням проблеми становлення мовлення в онтогенезі, в тому числі складової структури слова, займалися такі українські науковці та практики: С. Абрамович, А. Гончаренко, Н. Ільїна, Г. Косарева, Ю. Рібцун, Л. Стахова, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Важливо зазначити, що вивчення складової структури слова неможливе без урахування її онтогенетичного розвитку. Становлення звуко-складової організації мовлення має поетапний характер і відображає поступове ускладнення мовленнєвої діяльності дитини – від перших елементарних вокалізацій і складів до оперування повноцінними словами та висловлюваннями. Саме динаміка цього процесу дозволяє зрозуміти, як формуються передумови для оволодіння рідною мовою, забезпечується зв'язок між артикуляційними можливостями та комунікативними потребами й закладається основа для розвитку мовленнєвої компетентності в цілому.

Формування звуко-складової структури мовлення розпочинається вже в ранньому дитинстві. У віці 1–3 місяців дитина зосереджується на голосі дорослого, реагує на нього емоційними проявами, зокрема

сміхом. У цей період виникає гуління як вроджений рефлекс, що характеризується тривалим вимовлянням окремих голосних звуків та їх поєднань. Поступово закріплюється образ стійкого складу.

У 4–6 місяців завдяки інтенсивному розвитку кори головного мозку з'являються перші спроби наслідування мовлення дорослого – лепет.

У 6–9 місяців лепет кількісно збагачується та якісно ускладнюється: дитина відтворює редуplikовані (подвоєні) склади, а мовленнєвий потік структурується у своєрідні «складові кванти» з чіткою послідовністю приголосний + голосний. У цей час формується лепетне декламування – дитина здатна промовляти від трьох до п'яти однотипних відкритих складів, використовуючи різні інтонаційні варіації.

Близько 10 місяців починає активно розвиватися фонематичний слух. Складові утворення стають більш різноманітними, спостерігається явище дисиміляції. Водночас кількість лепетних сегментів поступово зменшується до двох-трьох, що відповідає закономірностям словотворення в українській мові.

У віці 1 року 2–3 місяців у мовленні дитини переважають окремі склади: перші (молоко – мо), наголошені (вікно – но) або повторювані однакові (га-га). Складні для вимови звуки часто випускаються (риба – иба), можливі перестановки складів [3, с. 206].

У проміжку від 1,5 до 2 років засвоєння складової структури здійснюється двома основними шляхами: шляхом редукції (спрощення слова до одного, здебільшого наголошеного складу, наприклад, мама – ма) та шляхом опори на ритмічний малюнок слова. Близько 1 року 8 місяців структура слів поступово ускладнюється, однак у трискладових слів все ще може випадати один зі складів, переважно перед наголошеним (голова – га-ва). Такі елізії зберігаються приблизно до двох років.

Після 2 років 3 місяців дитина зазвичай безпомилково відтворює дво- і трискладові слова, а з 2 років 5 місяців скорочення кількості складів навіть у багатоскладових словах трапляється поодинокі.

У 3 роки, в період так званого «мовленнєвого вибуху», складова структура слів у дітей із нормальним розвитком майже повністю сформована. Помилки спостерігаються лише при повторенні нових або малознайомих слів.

До 4 років звуко-складова організація мовлення вважається завершеною. Саме вдосконалення цієї структури створює умови для повноцінного оволодіння граматичною будовою мови [3, с. 207].

Сформована складова структура слова забезпечує точність артикуляції, правильний ритм і інтонацію мовлення, що сприяє зрозумілості висловлювань дитини для співрозмовника. Недостатній рівень

цього компоненту може призводити до спотворень слів і ускладнювати комунікацію.

Зростання мовленнєвих навичок дитини тісно пов'язане з розвитком фонематичного слуху, словникового запасу та здатності оперувати ритміко-інтонаційними моделями. Освоєння складової структури слова створює основу для побудови повноцінних висловлювань, дозволяючи дитині брати активну участь у діалозі та ефективно засвоювати соціальний досвід.

У дошкільному віці завершення формування складової структури слова забезпечує можливість правильного відтворення як дво-, так і багатоскладових слів, що є передумовою для опанування граматично оформленого мовлення. Відтак цей процес стає фундаментом для розвитку комунікативної компетентності та успішної інтеграції дитини у соціальне середовище.

Таким чином, звуко-складова організація мовлення виступає ключовим механізмом мовленнєвого розвитку: її освоєння визначає ефективність подальшого навчання, можливості взаємодії з оточенням і формування мовленнєвої особистості дитини.

Література

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 12–15.
3. Рібцун Ю. В. До проблеми порушення звуко-складової структури слова у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Випуск 23. С. 206–208.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

Лавренко Світлана Олександрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Сучасна українська освіта переживає значні трансформації, зумовлені впровадженням Нової української школи (НУШ). Основна мета реформ полягає у створенні дитиноцентричного освітнього середовища, де кожна дитина має рівні можливості для розвитку, навчання та самореалізації. Особливо актуальним є питання організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у початковій школі, адже саме цей період формує базу для подальшої соціалізації та успішності дитини.

Ідеї видатного українського педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського набувають особливої значущості в умовах реформування освіти. Він наголошував на індивідуальному підході до кожної дитини, вихованні через творчість і природне середовище, формуванні моральних і соціальних цінностей. Поєднання педагогічних принципів В.О. Сухомлинського та сучасних методик НУШ створює ефективну основу для роботи з дітьми з ООП.

Сучасні українські науковці (І. Бех, Л. Карамушка, О. Савченко та ін.) активно розробляють проблематику особистісно орієнтованого навчання та інклюзивної освіти. У сфері роботи з дітьми з ООП слід відзначити праці А. Колупаєвої, Т. Сак, Л. Шевчук та ін., які обґрунтовують методичні підходи до інклюзивного навчання.

Концепція Нової української школи спрямована на формування ключових компетентностей учнів, таких як уміння вчитися, критичне мислення, комунікація та соціальні навички. У початковій школі реалізація цих компетентностей здійснюється через дитиноцентризм та партнерство між учителем, учнем і батьками, використання інтерактивних методів навчання та створення інклюзивного середовища, де кожна дитина відчуває себе значущою [2, с. 7].

Ідеї В.О. Сухомлинського гармонійно поєднуються з принципами НУШ. Він пропонував гуманістичну модель школи, в якій дитина є центром педагогічного процесу. Основними засадами його педагогіки є виховання через живе спілкування, книги, природу та творчість, приділення уваги емоційному стану кожної дитини, індивідуальний підхід та формування моральних цінностей і емпатії через практичні дії та колективну діяльність.

Особливу увагу у початковій школі слід приділяти роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які потребують спеціальних умов навчання та підтримки. Важливо своєчасно виявляти освітні труднощі, співпрацювати з асистентом учителя та спеціалістами (логопедом, психологом, дефектологом), використовувати диференційовані завдання та індивідуальні навчальні плани. Діти з ООП повинні активно інтегруватися у колектив через спільні ігри, творчі та пізнавальні завдання. При цьому методи В.О. Сухомлинського, такі як казка, спостереження за природою та колективні творчі проекти, залишаються ефективним інструментом розвитку та виховання [4, с. 277].

Для успішної роботи вчителю початкової школи необхідно створювати атмосферу довіри, підтримки та співпраці, стимулювати інтерес до навчання через ігрові та творчі методи, формувати у дітей емпатію, взаємоповагу та соціальні навички. Поєднання традиційних педагогічних прийомів і сучасних методик НУШ дозволяє забезпечити всебічний розвиток дитини, сприяє її соціалізації та підготовці до подальшого навчання [3, с. 58].

В.О. Сухомлинський підкреслював важливість соціалізації дітей через індивідуальний підхід та участь у колективній діяльності. Хоча він не використовував сучасний термін «діти з особливими освітніми потребами», його педагогічні принципи повною мірою застосовні до роботи з ними. Педагог наголошував на необхідності створення середовища, де кожна дитина відчуває себе потрібною і значущою, а також на формуванні моральних цінностей, емпатії та взаємоповаги. Через спільні ігри, творчі та природні проекти діти навчаються взаємодіяти, висловлювати почуття та розуміти емоції інших, що сприяє їхній успішній соціалізації і інтеграції в шкільний колектив [1, с. 36]. Особливо для дітей з ООП така підтримка є критично важливою, оскільки вона допомагає долати бар'єри у спілкуванні та зміцнює їхню впевненість у собі.

Отже, ідеї В.О. Сухомлинського залишаються актуальними у сучасному освітньому процесі, особливо в умовах впровадження НУШ. Реформа спрямована на створення інклюзивного та дитиноцентричного навчального середовища, що відповідає гуманістичним принципам педагогіки Сухомлинського. Робота з дітьми з ООП

у початковій школі потребує комплексного підходу, який поєднує класичні педагогічні принципи з сучасними методами. Застосування цих підходів сприяє всебічному розвитку, соціалізації та формуванню позитивного ставлення дітей до навчання.

Література

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Педагогічна думка, 2010. 224 с.
2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 23.09.2025).
3. Сак Т. В. Інклюзивне навчання в початковій школі: метод. рекомендації. Львів : Світ, 2018. 160 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 368 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-29>

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лешко Крістіна Євгенівна

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна психопедагогіка
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м Ужгород, Україна*

Хома Тетяна Василівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м Ужгород, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Організація роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у закладах дошкільної освіти потребує індивідуального підходу, спрямованого на формування пізнавальної активності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, набуття

соціальних навичок. Цьому сприяє використання методів наочності, гри, застосування кінезіологічних вправ, упровадження арттерапії.

У дошкільному віці діти мислять образами, певними уявленнями, однак для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприйняття абстрактної інформації є важкодоступним без наочної опори. Саме візуалізація полегшує адаптацію до зовнішнього середовища. У зв'язку з цим, використання методу візуалізації у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку є актуальним для дослідження.

Аналіз наукових досліджень. Переваги інформаційно-комунікаційних технологій, на думку А. Куренкової, полягають у можливості подати необхідний матеріал у наочній і привабливій формі, що підвищує мотивацію дітей до занять. Запам'ятовування стає осмисленим і довготривалим, формуються мовленнєві навички [4].

Одним із ефективних методів у роботі з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями О. Бавольська, В. Кисличенко визначають візуальний розклад – певне розміщення картинок, фотографій, слів, чисел, схем, що відображають етапи процесу: послідовність навчальних занять, навичок соціально-побутового орієнтування тощо. За допомогою візуального розкладу можна навчити дитину наочно відтворити розпорядок дня, ту чи іншу послідовність дій, проговорення кожної картинки. На думку авторів, цей інструмент допомагає тримати в полі уваги всі заняття і дії, заплановані упродовж дня, знижує рівень стресу та впливає на розвиток мовлення [1]. Освітній потенціал такого підходу полягає у створенні сприятливого середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями.

М. Дергач вказує на важливість використання наочних засобів у процесі розв'язання задач, позаяк дітьми сприймаються реальні дії з предметами чи оперування їх образами. Роботу необхідно будувати так, щоб у дітей виникали запитання і бажання знайти на них відповідь. Такі форми роботи, за М. Дергач, впливають на формування у дітей емоційно-вольових компонентів, які необхідні для здійснення мисленнєвого акту [3].

Використання лепбука як інноваційного інструменту візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, на думку В. Бутенко, С. Кондратюк, сприяє формуванню у дітей цілісної картини світу, розвиває пізнавальний інтерес та активність, впливає на їх всебічний розвиток [2]. Оригінальність підходу та його інтерактивність дають можливість творчо мислити, стимулюють уяву, мовлення та самовираження. Завдяки структурованому поданню матеріалу в лепбукі, діти легше сприймають нову інформацію, у них формується сенсорний

досвід, а також навички соціальної взаємодії, що є надзвичайно важливим для дітей із особливими освітніми потребами.

Студіювання фахової літератури дає змогу узагальнити, що використання методу візуалізації допомагає дітям орієнтуватися в повсякденних ситуаціях, регулювати свою поведінку, сприймати все, що відбувається навколо.

Мета – охарактеризувати використання методу візуалізації у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи сучасні освітні тенденції, метод візуалізації інформації у роботі з дітьми дошкільного віку набуває нових характерних особливостей. Яскраве унаочнення та якісна демонстрація допомагають подолати пізнавальні й мовленнєві труднощі, покращити соціальну адаптацію. Метод візуалізації забезпечує ефективну корекційно-розвивальну підтримку, створює умови для діяльності дитини в освітньому середовищі.

Наведемо окремі приклади застосування вихователем методу візуалізації у роботі з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями:

- візуальний розклад дня. Вихователь пропонує створити груповий розклад у вигляді послідовності картинок. За допомогою асистента вихователя діти вчаться підбирати картинки й у певній послідовності відтворити розклад дня (сніданок, заняття, прогулянка, обід і т. д.). Такий візуальний розклад із зображеннями допомагає краще зрозуміти послідовність подій, підготуватись до змін протягом дня, дає відчуття стабільності, зменшує кількість непередбачуваних ситуацій. Віртуальний розклад дня є одним із ефективних методів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, позаяк враховує їхні особливості, сприяє адаптації, дає змогу уникнути поведінкових труднощів;

- ігри з візуальними опорами. Вихователь пропонує настільну гру на встановлення відповідності за допомогою карток, наприклад з'єднати тваринку з її домівкою або скласти пазли – уривки з казок. У процесі гри асистент вихователя адаптує завдання до потреб дитини, навчає ділитися деталями, порівнювати предмети за розміром, заохочує дитину довести справу до кінця, допомагає регулювати темп. Важливо ставити уточнюючі питання, які допоможуть дитині виконати завдання, як-от: «Якого кольору ця частинка?», «Куди вона може підійти?» Ігри з візуальними опорами рекомендується застосовувати як на індивідуальних, так і на групових заняттях. Візуалізація дає змогу підвищити мотивацію та самостійність, підтримує навчання та поведінкову регуляцію, допомагає дітям сприйняти інформацію;

– піктограми та картки для розвитку мовлення. Вихователь підкріплює усні завдання-інструкції картками. Наприклад, запрошує на дитячий майданчик погратись і одразу показує малюнок із зображенням майданчика, таким чином допомагає дитині пов'язати значення слова з дією. Піктограми можна використовувати у процесі занять, вивчаючи пори року або розглядаючи тематичні напрямки (овочі, фрукти, предмети побуту тощо). Дитина бачить картки, піктограми, вчиться обирати потрібну, що сприяє кращому засвоєнню теми. Використовуючи піктограми, дитина з інтелектуальними порушеннями може спілкуватися з однолітками: просити іграшку, залучати інших до гри, висловити емоції, побажання. Асистент вихователя допомагає дитині сформулювати думку або вчить інших реагувати на такі способи спілкування;

– відео та анімації. Вихователь пропонує дітям мультфільм про те, як правильно чистити зуби або вимити руки, асистент вихователя може звернути увагу дитини на послідовність дій. Інформація із яскравим сюжетом, звуком та рухами сприймається краще й розвиває соціальні навички, розуміння правил поведінки. Ефективними є відеуроки з моделями етикетних формул поведінки: привітання, вибачення, спілкування, відео з руханками, музикотерапією, ритмічними вправами, що сприяють фізичному розвитку. У процесі добору відео та анімації вихователь застосовує матеріал відповідно до теми та індивідуальних потреб дитини, демонструє його на занятті, обговорює побачене з дітьми після перегляду. Асистент вихователя допомагає дитині сконцентруватися на перегляді, ставить уточнюючі питання, щоб дитина зрозуміла зміст почутого. Рекомендується використовувати відео тривалістю до 5–7 хв для збереження уваги, адаптувати їх до віку й індивідуальних особливостей дітей.

Висновок. Отже, метод візуалізації є одним із найефективніших у процесі роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Завдяки використанню зображень, піктограм, відео, карток вихователь може забезпечити зрозумілу, наочну, структуровану форму подачі інформації, яку здатні сприйняти діти й адаптуватися до повсякденного життя у дитячому садку.

Література

1. Бавольська О., Кисличенко В. Візуалізація як ефективний інструмент формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дошкільників. *Інклюзивне навчання*. Вересень № 3 (98) 2023. С. 102–114.

2. Бутенко В. Г., Кондратюк С. М. Лепбук як сучасний інноваційний інструмент візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 59, 2023. С. 212–215.

3. Дергач М. А. До питання розвитку мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т. О. Докучиної, відп. секретар О. І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 74–76.

4. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*, спецвипуск, 2023. С. 30–33.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-30>

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Лизун Наталія Миколаївна

студентка освітнього рівня «Магістр»

факультету мистецтва, менеджменту, педагогіки та психології

за спеціальністю «Практична психологія»

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(IV рівня акредитації)

м. Переяслав, Україна

Сучасне суспільство дедалі більше орієнтується на створенні рівних можливостей для всіх його членів, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи психоемоційних особливостей. У цьому контексті соціалізація дітей з особливими освітніми потребами є однією з ключових проблем педагогічної науки та практики. Процес соціалізації передбачає засвоєння дитиною соціальних норм, формування комунікативних навичок, розвитку емоційної сфери та адаптацію до суспільного життя. В умовах інклюзивного навчання, яке впроваджується в сучасних закладах освіти, цей процес набуває особливого значення.

Одним із дієвих способів забезпечення кращої соціалізації дітей з особливими освітніми потребами виступає впровадження інклюзивного навчання в освітніх закладах, починаючи з дошкільного віку.

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами є важливим чинником їхнього гармонійного розвитку та успішної адаптації в суспільстві. В умовах інклюзивного навчання, яке передбачає спільне навчання дітей з типовим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами, особливого значення набувають питання створення сприятливого освітнього середовища, ефективних методів навчання та виховання, а також забезпечення соціально-психологічної підтримки [1].

Діти з особливими освітніми потребами – це діти, які мають порушення психофізичного розвитку або інвалідність і потребують додаткової підтримки в освітньому процесі для повноцінного навчання і розвитку. Це можуть бути діти з такими станами, як дитячий церебральний параліч, синдром Дауна, аутизм, генетичні захворювання, легка розумова відсталість, порушення слуху, зору, мовлення, а також діти з емоційними чи поведінковими розладами.

Відповідні законодавчі документи передбачають створення умов для здобуття ними якісної освіти, а саме: забезпечення доступності та безоплатності різних форм високоякісної освіти в державних і комунальних навчальних закладах; формування мережі навчальних закладів, здатних забезпечувати високоякісні освітні послуги, створення дошкільних навчальних закладів різних типів, профілів та форм власності; оптимізацію структури загальноосвітніх навчальних закладів для однозмінного, профільного, екстернатного і дистанційного навчання та позашкільних навчальних закладів.

Термін «соціалізація» запровадив у середині XIX ст. французький соціолог Габріель Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії. Поняття «соціалізація» еволюціонувало з того часу, охоплюючи різні аспекти цього явища.

Соціалізація – комплексний процес та результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, моралі, традицій тощо) на основі її діяльності, спілкування і відносин, обов'язковий фактор розвитку особистості. Виступає одним із основоположних соціальних процесів, що забезпечує повноправне існування людини всередині суспільства. Соціалізація є двостороннім процесом, оскільки відбувається не лише збагачення соціальним досвідом, а й реалізація людиною соціальних зв'язків. Її суть зводиться до поєднання в процесі соціалізації особи адаптації та відособлення, тобто збереження суб'єктності людини в умовах певного суспільства [2].

Для дітей, які мають особливі освітні потреби, процес соціалізації виступає не просто як звичайна адаптація до навколишнього середовища чи суспільних норм. Це складний і багатогранний процес, який полягає у формуванні стійких соціальних зв'язків у соціумі, опануванні навичок спілкування. Така соціалізація вимагає системної, цілеспрямованої та комплексної підтримки, що охоплює не лише педагогічні та психологічні аспекти, а й соціальні та медичні заходи. Вона спрямована на те, щоб дитина змогла повноцінно реалізувати свій потенціал, відчувати себе повноправним членом суспільства та отримати можливість жити повноцінним життям, незважаючи на певні труднощі, пов'язані з індивідуальними особливостями розвитку.

Головним місцем, де діти з особливими освітніми потребами вчать-ся жити в суспільстві, є сім'я. Тут діти отримують перші навички поведінки, цінності та вчаться спілкуватися. Дуже важливо, щоб батьки правильно розуміли особливості своєї дитини і підтримували її.

Наступний етап соціалізації дітей відбувається у закладі освіти, де педагогічний колектив, зокрема в умовах інклюзивної освіти, створює умови для розвитку соціальних навичок дитини. Велике значення має застосування індивідуального підходу до кожної дитини, надання їй психологічної підтримки, а також створення в навчальному закладі спільної, прийнятної та безпечної атмосфери [3].

Сьогодні одним із завдань педагогіки є забезпечення рівних і якісних прав на освіту дітей з особливими потребами. Саме це є запорукою їхньої успішної соціалізації. Це дає дитині можливість брати активну участь в житті суспільства, розвивати власні здібності.

За останні роки наше суспільство стало значно обізнанішим і толерантнішим до дітей з особливими освітніми потребами. Від дитинства для них організовують системну підтримку та соціальне включення – поступову адаптацію до навколишнього середовища, де вони вчаться повноцінно жити, спілкуватися, взаємодіяти і будувати стосунки.

Основним обов'язком дорослих – педагогів, батьків, однолітків і суспільства – це створення для таких дітей атмосфери, де панують доброта, тепло, турбота і щира любов. Тільки за таких умов дитина з особливими потребами може повною мірою розкрити свої можливості, досягти соціальної адаптації та інтеграції у суспільство.

Соціалізація дітей з ООП сприяє розвитку їхньої автономності, самостійності, підвищенню самооцінки і мотивації до навчання. Вона забезпечує рівний старт для реалізації життєвих планів, підтримує активну соціальну позицію і сприяє усвідомленню своїх прав у суспільстві. Ці аспекти є важливими для формування соціальної справедливості та толерантності в масштабах суспільства.

Література

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020.
2. Соціалізація / Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний редактор. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук, К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-31>

КОМУНІКАТИВНІ ГРУПИ ЯК ФОРМА РОБОТИ З УЧНЯМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Літвінова Олена Олександрівна

вчитель-логопед

Середня загальноосвітня школа № 50

Святошинський район, м. Київ, Україна

Постановка актуальності проблеми. Сучасна система інклюзивної освіти вимагає пошуку ефективних шляхів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей з розладами аутичного спектра (РАС). Мовлення для таких дітей виступає не лише засобом пізнання, а й основним інструментом соціальної адаптації та взаємодії з оточенням. Проте, без сформованого комунікативного складника розвиток мовлення втрачає практичну цінність, оскільки дитина не може використовувати набуті слова чи фрази для вираження своїх потреб, емоцій та думок. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування у дітей з РАС здатності до ефективного спілкування в навчальному середовищі, що є запорукою їх успішної інтеграції у суспільство.

Метою статті є обґрунтування важливості комунікативного складника в розвитку мовлення дітей з РАС та визначення ефективності організації логопедичної роботи через комунікативні групи як засобу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь.

Виклад основного матеріалу. Розвивати мовленнєві вміння у дітей з РАС не використовуючи комунікативний складник немає

сенсу. Якщо дитина не може передати словами сутність своїх потреб та бажань то неважливо скільки слів та фраз вона може вимовити. Якщо у дитини порушений розвиток комунікативної функції мовлення та комунікативної поведінки то проявлятися це також буде у відсутності взаємодії з іншими людьми [1, с. 4; 5, с. 501].

Тобто дитина з РАС не використовує мовлення як засіб спілкування, не звертається із запитаннями та не дає відповідь на запитання. Дітям з РАС притаманні значні труднощі в розумінні мовлення, а саме під час формулювання змісту запитань.

Під комунікативно-мовленнєвим розвитком дітей з РАС потрібно розуміти розвиток повноцінного спілкування використовуючи мовленнєві засоби, а саме; розвиток основних видів мовленнєвих (вміти слухати, читати, розмовляти та писати), а також комунікативних (здатність до виконання мовленнєвих дій, що спрямовані на розв'язання комунікативних завдань) умінь [1, с. 5].

Дослідження проблем комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів зумовлюється необхідністю своєчасно сформувати в них базові здатності до засвоєння знань у процесі взаємодії та взаєморозуміння між однолітками та іншими людьми, доінтеріоризації у них етичних норм міжособистісної взаємодії.

Науковці продовжують шукати шляхи, які б забезпечували ефективну організацію процесу навчання, а також надання якісної освіти учням з РАС враховуючи сучасні освітні тенденції та кращого, ефективного практичного досвіду. Важливість даного питання обумовлена змінами в контингенті загальноосвітньої школи та стрімкого зростання чисельності учнів з РАС, які до недавнього часу не включалися в спеціально організований освітньо-розвитковий простір [2, с. 173; 5, с. 502].

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду організації корекційно-розвиткової роботи з учнями з розладами аутичного спектра (РАС) у закладах загальної середньої освіти свідчить, що одним із найефективніших напрямів логопедичної роботи з цією категорією дітей є організація комунікативних груп.

Комунікативні групи для дітей з РАС спрямовані на розвиток мовленнєвих, соціальних та комунікативних навичок в безпечному та структурованому середовищі. З допомогою комунікативних груп у дітей з РАС розвивається мовлення, вони вчаться взаємодіяти з однокласниками, та розуміти невербальні сигнали [4, с. 173; 3, с. 92].

Важливими характеристиками комунікативних груп є: структурованість; візуальна підтримка; індивідуальний підхід; ігрові методи; маленькі групи; підтримка вчителя-логопеда.

За допомогою комунікативних груп вчитель-логопед може залучити до співпраці дітей різних вікових груп та з різними нозологіями. Під час неформального спілкування формується емоційний релакс, а це в свою чергу надає дитині з РАС можливість проявити свої сильні риси та відчувати себе успішною. Комунікативні групи допомагають підлаштувати стиль співпраці під кожну дитину, а саме застосування особистісно-орієнтованого підходу. Для дітей з РАС джерелом негативних емоцій є неуспішні ситуації. Потрібно планувати роботу комунікативних груп так, щоб кожна дитина з РАС занурилась в атмосферу комфорту та відчувала себе захищеною і потрібною [4, с. 173].

Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності базується на трьох складових елементах:

- мотиваційний («я хочу спілкуватися») – прагнення, а також спонукання дитини з РАС до спілкування, це різного роду потреби, що можна задовольнити саме у процесі спілкування. Ця складова є основною, без неї комунікативно-мовленнєва діяльність неможлива;

- когнітивний («я знаю, як спілкуватися») – уявлення дитини з РАС про норми, правила ефективного спілкування та мовленнєвий етикет;

- поведінковий («я вмію спілкуватися») – уміння застосовувати знання про ефективне спілкування, яке включає в себе: вміння адресувати повідомлення; привертати до себе увагу співрозмовника; доброзичливість та аргументованість спілкування; вміння зацікавити співрозмовника своєю думкою та приймати його точку зору; вміння критично ставитися до власної думки, дій та висловлювань; вміння слухати та емоційно співпереживати, а також вирішувати конфліктні ситуації [3, с. 92; 4, с. 173].

Метою організації спілкування є комунікативні мотиви. Мотивом спілкування є партнер з своїми якостями, заради яких дитина з РАС звертається до нього, а також підтримує інноваційну комунікативну діяльність.

Під час таких комунікативних груп виникають не штучно змодельовані проблемні ситуації, а саме нестандартні життєві обставини, під час вирішення яких у дитини з РАС є можливість проявити якості особистості та перенести надбані навички на реальну життєву ситуацію [4, с. 173].

Формат проведення комунікативних груп різноманітний. Усі логопедичні заняття мають бути побудовані за певною структурою та містили ігрову діяльність, саме: створення сюжетно-рольових ситуацій; театралізовані ігри та завдання; конструювання, вербальні і невербальні ігри та завдання; колективні поробки; тілесно-орієнтовані активності (танці, змагання).

Важливою умовою проведення комунікативних груп є постановка реальних вимог до учасників групи: спонукати до вільного висловлювання думок, не акцентуючи їхню увагу на помилках; не ігнорувати запитання дітей, вислуховувати їх відповіді, проявляти терпимість; обов'язково враховувати інтереси та можливості кожного; новизна; фізична активність [2, с. 173; 4, с. 503].

Комунікативні групи можна проводити у двох форматах:

Варіант 1 – група дітей з РАС. Кожна група формується враховуючи психофізичний розвиток та інтереси учасників. Корекційна робота в такій групі передбачає різні види спілкування: привітання, прощання, прохання, подяки, різні обговорення, власні роздуми та інше. Ретельно спланований та організований процес комунікації стимулює мовленнєву діяльність та дає всім учасникам відчуття ситуацію успіху [4, с. 503; 3, с. 173].

Варіант 2 – залучення нормотипових дітей, а саме: однокласників учнів з РАС. Даний варіант проведення комунікативних груп надає можливість дітям з РАС знайти комунікативних партнерів та розширити коло спілкування навіть для тих дітей, які недостатньо володіють усним мовленням. Вербалізація є розповсюдженням способом спілкування, проте, далеко не єдиний. Спілкуватися можна також за допомогою слів, карток візуальної підтримки, найпростіших жестів, тощо. Застосування даного виду взаємодії, сприятиме не лише для учня з РАС навчитися спілкуватися з однолітками, а також буде корисним для учнів інклюзивного класу, оскільки, вони будуть вчитися правильно пропонувати допомогу, розуміти та зчитувати реакції свого однокласника, а також правильно організовувати бесіди та спільні ігри [3, с. 93; 4, с. 174].

Література

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.13. Київ, 2014. 21 с.
2. Голуб В., Голуб Н. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 171–182.
3. Дяченко М. Д., Романова Т. А. Особливості корекційно-розвивальної діяльності майбутнього логопеда в умовах інклюзивного освітнього простору. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 91. С. 91–95.
4. Жебрівська Ю. Бровар М. В., Літвінова О. О. Комунікативні групи як форма роботи з учнями з особливими освітніми потребами

в умовах воєнного стану. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики з нагоди 25-ї річниці Університету «Україна»* : тези доп. XXIII Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 29 листоп. 2023 р.

5. Лющенко І., Хоменко Н. Логопедична робота із дітьми з розладами аутистичного спектру. *Modern research in science and education. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference*. 2024. С. 500–505.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-32>

РОЗБУДОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА З ОПОРОЮ НА СТАН СЕНСО-МОТОРНОГО РОЗВИТКУ

Мельник Вероніка Миколаївна

*аспірантка кафедри психології особистості та соціальних практик
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Сучасна психолого-педагогічна наука виділяє ряд основних інноваційних технологій організації освітнього процесу: свобода індивідуального вибору, саморозвиток, дослідницький потенціал й відповідальне ставлення учня до свого навчання; збагачення ментального досвіду особистості; застосування інтерактивних технік групової комунікації; підвищення рівня пізнавальної активності за рахунок пропонування проблемних ситуацій; впровадження варіативності, гнучкості при виборі змісту, засобів і методів навчання та виховання. Тенденції новітньої освітології спрямовані на гуманізацію та персоналізацію освітнього процесу, врахування інтересів і задатків учнів, реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, залучення культурно-моральних цінностей на всіх етапах виховного впливу [4].

Задля безперешкодного та ефективного початку освітньої діяльності необхідний вчасний і повноцінний запуск психологічної готовності, яка складається з: інтелектуальної (достатній рівень пізнавальних процесів, сенсомоторних навичок, здатність до науціння), особистісної (мотивація, дозрівання емоційно-вольової сфери психіки,

самосвідомість та самоконтроль) та соціальної готовності (комунікативна та соціальна компетентність) [1].

Виходить, згідно з концепцією навчального розвитку, навчанням є своєчасне пристосування дидактичних завдань до етапності росту структур мозку та доступної модальності відчуття і сприймання організмом людини.

Кожен рефлекс стає можливим за дієздатної нервової системи, а саме завдяки взаємозв'язку між рецептивним полем і локалізацією в ЦНС. За реалізацію рухових рефлексів тіла також відповідають спинний і головний мозок. Так, для утримання положення тіла необхідний розгинальний рефлекторний тонус, гармонійний перерозподіл м'язового тонуусу тіла або окремих його частин. На рівні довгастого мозку реалізується первинний аналіз різних параметрів подразників, інформація про які передається до підкіркових структур для визначення його значення та адекватної відповіді [2].

Поняття сприймання окреслюють як активний процес засвоєння моторних компонентів перцепції. Якраз завдяки насиченій дії обстеження оточення та систематизації сенсорних еталонів у дитини формуються стійкі уявлення про основні різновиди форм, розмірів, кольорів, смаків тощо. У випадку недосконалої здатності до всебічного вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності, що пов'язано з переліком різноманітних психофізичних факторів і соціальних умов зростання дитини, відбувається недостатній розвиток чуттєвого пізнання. Зазвичай, такі сенсорні образи є нестійкими, недостатньо чіткими, неточними за вербальним означенням певного уявлення. Надалі можна спостерігати утруднене узагальнення сприймання та використання засвоєних знань у нових ситуаціях з сторонніми людьми [5].

Задля закріплення нових алгоритмів рухової активності, невід'ємної частини навчального процесу, потрібно розширити чуттєвий досвід. Важливим є засвоєння нові відчуття через упорядкування та осмислення значення отриманої сенсорної інформації, що надходить як із зовнішнього простору, так і від внутрішніх органів людини [2]. Такий ланцюжок відбувається в типовому онтогенезі, однак існує вид порушеного розвитку, що яскраво демонструє наслідки від проблем сенсорної інтеграції організму. Мова про розлади аутистичного спектра.

В осіб з аутизмом одне з ключових ознак вважається саме порушення обробки сенсорних сигналів. Помилка виникає на рівні відповідних відділів кори головного мозку – сенсорний сигнал не реєструється звичним способом, утруднено проходить модуляція сенсорних сигналів. Відповідно зворотна реакція на подразник подається не в повному обсязі чи дуже викривлено. Тому в індивідів

з висновком РАС помітна обмежена, мимовільна рухова активність, не скоординованість, розгальмованість частин тіла. Внаслідок цього спеціальні педагоги та психологи відзначають складності дітей з аутизмом у наслідуванні, переключенні м'язового тону, особливо за інструкцією. Як правило, вони важко орієнтуються у просторі, ніби не цілеспрямовано керують власними частинами тіла, не усвідомлюють джерело звуків і світла, складно розпізнають кольори, форми, динамічні зміни навколишнього середовища. Також у дітей з аутизмом від раннього віку спостерігається дисгармонійний психомоторний розвиток, зазвичай із затримкою; своєрідність сенсорного сприймання й моторики, ригідність психічних реакцій; розгальмованість і підвищена збудливість; порушення мовленнєво-комунікативного розвитку [2]. Вказані особливості патогенно впливають на подальший освітній діяльності дитини з аутизмом, адже без належного спеціального втручання та програми корекційно-розвиткових послуг згадані порушення будуть ускладнюватися і доповнюватися вторинними проблемами.

Процес розвитку сенсо-моторики в сегменті науково доведених методик очолює чотирьохрівневий підхід сенсорної інтеграції А.Д. Аугес. Передусім програма спрямована на гармонійне поєднання роботи аналізаторів тактильної, вестибулярної, пропріоцептивної систем. На другому етапі формується перцептивний образ власного тіла, скоординованість обох сторін тіла, закріплення рухової програми та емоційної стабільності. Третій рівень методу А.Д. Аугес присвячено слухо-зоровим відчуттям, а четвертий – поєднанню всіх сенсорних процесів перших трьох рівнів [2]. Такий алгоритм сенсо-моторної інтеграції визнаний практико-орієнтованими фахівцями, широко застосовується у світовій роботі спеціальних педагогів і психологів.

Підсумовуючи теоретичні та практичні напрацювання вітчизняних науковців (Базима Н.В., А.Л. Душка, К.О. Островська, Т.В. Скрипник, О.П. Таран, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова, Д.І. Шульженко), які займаються питанням психологічного супроводу дітей шкільного віку з аутизмом в інклюзивному середовищі, можна скласти такий список напрямків роботи команди, зокрема спеціального педагога та психолога закладу освіти [3]:

1. Проведення комплексної діагностичної, психокорекційної та профілактичної допомоги дитині.

2. Просвітницька робота з колегами і батьками (законними представниками) щодо специфіки ментального та фізичного розвитку дитини, особливостей її навчально-виховного процесу, технології індивідуального підходу для успішної освітньої діяльності.

3. Психологічне консультування з метою встановлення оптимальних взаємин дитячо-батьківських стосунків у родині і поліпшення психологічних умов зростання дитини з РАС і її сиблінгів.

4. Співпраця з учнівським колективом задля формування позитивних установок щодо взаємодії з однокласними з особливими потребами.

Батьки, психологи, вчителі та інші спеціалісти, хто займається підтримкою дітей з розладами аутистичного спектру, частіше визнають потенціал комп'ютерних технологій як дієвого інструменту у вивченні та розробці освітньої траєкторії таких учнів. Дослідження підкреслюють цінність технологій у таких сферах, як: спілкування, спільне використання інтересів з іншими, саморегуляції та розвитку почуття особистої компетентності. Застосування ІКТ продемонструвало позитивні результати у розпізнаванні емоцій і почуттів, зниження частоти повторюваних патернів поведінки, розширення як імпресивного, так і експресивного словника дітей з аутизмом. Заняття в індивідуальній формі мають залучати елементи ігрових вправ для засвоєння дітьми з РАС певних властивостей предметів, під час якої сумісні дії педагога та дитини супроводжуються поясненнями та демонстрацією. Поступово виконання за наслідуванням стають основним засобом розширення дитини сенсорного досвіду [5; 6]. Сам так можна узагальнити тривалий шлях організації успішної освітньої діяльності осіб з аутизмом через компенсацію сенсо-моторного розвитку, що є запорукою соціалізації та гармонійного життя людини у майбутньому.

Література

1. Мартинчук, О.В., Маруненко, І.М., Луцько, К.В., Таран, О.П., Мельніченко, Т.В., Єжова, Т.Є. Спеціальна педагогіка. 2017. С. 364.

2. Мойсеєнко І.М. Нейронауки як підґрунтя до корекції сенсомоторики дітей з розладами аутичного спектру. *Педагогіка та психологія*. Вип.61. 2019. С. 122–131.

3. Островська К.О., Качмарик Х.В. Особливості психологічного супроводу навчання аутичних дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 370–375.

4. Токарева Н.М. Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навч.посіб. 2017. 548 с.

5. Трикоз С.В. Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 328–342.

6. Boyle B., Arnedillo-Sanchez I. The Inclusion of Children on the Autism Spectrum in the Design of Learning Technologies: A Small-Scale Exploration of Adults' Perspectives. *Frontiers in Education*. Vol.7. 2022. P.13.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-33>

ЗНАЧИМІСТЬ ЗОРОВО-МОТОРНОГО ПРАКСИСУ ДЛЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Мога Микола Данилович

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Актуальність проблеми. Для повноцінної адаптації дитини до життя необхідна скоординована діяльність всіх сенсорних систем. При опануванні дитиною оточуючого матеріального середовища одну з провідних ролей грає постуральна система апломбу (за П. М. Гаже), тобто система збереження стійкого положення тіла дитини як в статичності, так і в динаміці. Серед п'яти сенсорних каналів, які беруть участь в збереженні стійкого положення тіла дитини в просторі – два канали належать саме зоровій системі: зоровий канал і окуломоторний канал. Перший канал відповідає за контроль зовнішнього простору, а другий – за координацію рухів очима, окуломоторну координацію, бінокулярний зір. Саме зорова система, зокрема її зорово-моторна складова, в філогенетичному аспекті є першочерговою, домінуючою. Неабияку роль у пізнавальній активності дитини відіграє формування системи «око – рух» як становлення зорово-моторного праксису. Цей вид праксису лежить в основі різних побутових та навчальних бімануальних дій, зокрема кистями та пальцями. Він необхідний для читання, малювання, креслення, письма, конструктивних предметно-практичних дій. Розвиток пізнавальної діяльності дитини залежить від ступеня сформованості багатьох анатомо-фізіологічних систем організму, при цьому становлення системи «око – рух» є провідним в активному освоєнні дитиною навколишнього світу. Нажаль, зорово-моторному праксису дітей із особливими освітніми потребами досі

приділяється недостатньо уваги. Це і обумовило **актуальність** нашого дослідження [3, 4, 5].

Аналіз наукових досліджень. За основу нашого дослідження була взята класифікація видів праксису, нещодавно запропонована широкому загалу фахівців професором М. М. Єфименком, який створив попередній наочний образ так званого Дерева праксису, де у графічній формі представив своє концептуальне бачення систематизації всіх існуючих видів праксису [1]. Аналізуючи представлену фахівцем класифікацію, відмітимо її безсумнівні позитивні ознаки:

1. В концептуальні основи розробки авторської класифікації праксису в дітей було покладено теоретико-методологічні надбання у вигляді *теорії рівнів побудови рухів* та не менш значущого *ортогенетичного принципу Х. Вернера*.

2. Види праксису представлені в класифікації в логічній, онтогенетичній послідовності, яка віддзеркалює один із фундаментальних принципів педагогіки – філогенетичний.

3. Методологічним кроком вперед є також запропоноване автором класифікації нове поняття – цілісна праксична система (ЦПС).

4. Окремо представлений в класифікації зорово-моторний праксис.

Ми погоджуємось із підходом автора в класифікуванні праксису, що є сенс виділити зорово-моторний праксис в окремий вид і включити в нього такі підвиди як: бінокулярний зір, вміння спостерігати за об'єктом, що рухається і окомір.

Мета дослідження – проаналізувати та обґрунтувати інноваційні підходи до класифікації зорово-моторного праксису в дітей із особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу.

Аналізуючи класифікацію праксису, по відношенню до зорово-моторного праксису слід зупинитись на тих моментах, які, на нашу думку, потребують свого уточнення або доопрацювання:

1. Має сенс диференціювати зорово-моторний праксис на **статичний** та **динамічний**.

2. Вважаємо, що зорово-моторний праксис також необхідно розділити на **«проксимальний»** (наближений до дитини) і **дистальний** (віддалений від дитини).

3. Також вбачаємо сенс розділити його на **предметний і безпредметний** [2].

Бінокулярний зір – це здібність одночасно чітко бачити зображення предмета двома очима. В цьому випадку людина бачить одне зображення предмету, на який вона дивиться. Бінокулярний зір ще називають стереоскопічним.

Здібність спостерігати за предметами, що рухаються, називається **візуальною відслідковуючою здібністю, або зорово-моторною координацією**. Вона включає в себе зорове сприйняття, обробку інформації мозком і координацію рухів рук для взаємодії з об'єктом. Працює ця здібність за таким алгоритмом:

1. Фіксація руху – коли очі з'ясовують траєкторію об'єкту.
2. Обробка зорової інформації – мозок отримує та аналізує зорову інформацію.
3. Координація дій – мозок спрямовує рухи рук, щоб вони відповідали руху об'єкта, наприклад, щоб спіймати його або взаємодіяти з ним.

Окомір – це здібність людини на око точно виявляти відстань до об'єкта, розміри предметів, кути, нахили та інші параметри оточуючого середовища без використання спеціальних інструментів або приладів.

Предметно-маніпулятивний, зорово-моторний праксис відповідає за конкретні маніпуляції тулубом та кінцівками дитині з відповідними предметами.

Слід також зазначити, що маніпуляції кінцівками з предметами і без них можуть виконуватись як одною рукою або ногою, так і двома. Перший варіант слід вважати більш простим, а другий – більш складним, бо при ньому ускладнюються зорово-моторні координації. Це також потрібно віддзеркалити в класифікації видів зорово-моторного праксису. Таким чином, зорово-моторний праксис у нашому баченні міг би мати таку класифікацію (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація зорово-моторного праксису
(пропозиції Мого М. Д., 2025)

		Оцінюваний	Предметно-маніпулятивний			
			Гол	Руки	Тулуб	Ноги
4.1	Бінокулярний зір		пр/лів			пр/лів
4.2	Спостереження за об'єктом, що рухається					
4.3	Окомір					
4.4	Загальний зоровий супровід рухової дії: - в статичі; - в динаміці. - проксимальний; - дистальний; - без предметів; - з предметами.					

Підсумовуючи виконане дослідження, зробимо відповідні **висновки:**

1. Практичні функції дитини відіграють значну роль в її повноцінному загальному психофізичному розвитку. Їх завжди необхідно розглядати і досліджувати як цілісну практичну систему (ЦПС), яку наочно можна представити у вигляді Дерева праксису. Особливе значення для навчання має зорово-моторний праксис, на якому базуються успішні навички читання, малювання, креслення, письма за допомогою ручки або клавішного набору (з використанням комп'ютера або гаджетів).

2. Виходячи із вищенаведеного, нами запропонована модифікована класифікація видів зорово-моторного праксису, до інновацій якої увійшли: доповнено узагальнюючий підвид праксису – загальний зоровий супровід рухової дії, який комплексно об'єднує всі підвиди праксису в єдину зорово-моторну функціональну систему; розподіл на два основних види – оціночний і предметно-маніпулятивний; оціночний зорово-моторний праксис відповідає за просторове, часове і енергетичне сканування конкретної рухової дії з предметом або без нього і не включає в себе саму рухову дію; предметно-маніпулятивний вид праксису відповідає за саму рухову дію, яка виконується дитиною після реалізації першочергової оціночної фази; останній тепер диференціюється за анатомічною ознакою: предметно-маніпулятивний праксис головою, руками, тулубом, ногами; говорячи про праксис, що реалізується верхніми або нижніми кінцівками, треба враховувати, однією кінцівкою маніпулює дитина або двома (маніпуляції двома кінцівками значно складніші за координацію рухів ніж моно-маніпуляції).

Література

8. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.

9. Кантаржи В. К. Корекція предметно-практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями моторної сфери засобами фізичного виховання : дис. ... докт. філос. Спеціальність 016. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. 247 с.

10. Мога М. Д. Становлення ручного праксису в дошкільників з особливими освітніми потребами в процесі фізичної активності (силові кистьові функції). *Науковий вісник Південноукраїнського*

національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 4 (149). Одеса : 2024. С. 40–48.

11. Рібцун Ю. В. Прудкі пальчики. Набір розвивальних карток. Харків : Ранок, видавнича група «Кенгуру». 2020. 20 с.

12. Moga N. D. The author's modification of the existing praxis classification among children with special needs in the context of their psycho-speech development. *EUREKA : Social and Humanities*. № 1. 2024. P. 24–31.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-34>

ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Негуторова Юлія Сергіївна

здобувачка освіти 511 СОЛ

кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти

*Науковий керівник: **Самойлова Ірина Володимирівна***

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології

та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

м. Харків, Україна

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні впровадження інклюзивного навчання є одним із ключових напрямів у процесі гуманізації освітнього середовища. Особливу актуальність набуває впровадження індивідуального підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема в умовах інклюзивного класу [3, с. 304]. Такий підхід передбачає урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її рівня розвитку, пізнавальних можливостей, емоційного стану, соціального досвіду та інтересів.

У контексті інклюзивної освіти індивідуальний підхід – це не лише методична технологія, а й принцип, що визначає організацію всього освітнього процесу. Його застосування дає змогу створити максимально сприятливі умови для розвитку, самореалізації й соціалізації кожної дитини з ООП, інтегрувати її у середовище однолітків та забезпечити повноцінну участь у навчальній діяльності [1, с. 296].

Актуальність дослідження обумовлена потребою у формуванні педагогічної культури вчителя щодо впровадження ефективних індивідуалізованих стратегій навчання.

Метою цієї роботи є дослідження педагогічних умов та особливостей застосування індивідуального підходу в інклюзивному класі, виявлення ефективних методів та прийомів його реалізації для підвищення якості навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Основними завданнями дослідження є:

- проаналізувати науково-теоретичні підходи до поняття «індивідуальний підхід» у контексті інклюзивної освіти;
- охарактеризувати труднощі, які виникають у дітей з ООП під час навчання в умовах інклюзивного класу;
- узагальнити методи та прийоми, що забезпечують адаптацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних потреб дитини.

Науковці, такі як І. Єременко, С. Трикоз, О. Чеботарьова та інші, підкреслюють, що ефективне навчання в інклюзивному середовищі передбачає побудову індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня з ООП. Це включає: діагностику рівня розвитку дитини, розробку індивідуального плану навчання, адаптацію або модифікацію навчальних матеріалів, використання спеціальних дидактичних засобів і технологій, формування підтримувального середовища [4, с. 300].

Застосування індивідуального підходу повинно ґрунтуватися на принципах доступності, різнорівневості завдань, послідовного ускладнення матеріалу, повторення та закріплення знань, активного залучення учня до навчального процесу. Ефективними є методи наочного навчання, інтерактивні технології, використання сенсорних, візуальних і мультимедійних ресурсів, а також ігрові та ситуаційні вправи. Важливим елементом інклюзивного освітнього процесу є діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять асистент вчителя, логопед, дефектолог та інші фахівці, що беруть участь у розробці та реалізації індивідуальних освітніх програм [2, с. 3].

Крім дидактичного аспекту, важливою складовою індивідуального підходу є психологічна підтримка дитини з ООП. Учитель повинен володіти здатністю розуміти емоційні та соціальні потреби учнів, вміти будувати довірливі стосунки, створювати атмосферу прийняття, підтримки й мотивації до навчання. Успіх реалізації індивідуального підходу залежить також від ефективної комунікації з батьками учня, їх залученості до освітнього процесу.

Позитивний приклад реалізації індивідуального підходу можна спостерігати під час вивчення предметів природничого циклу.

Наприклад, при ознайомленні з темою «Пори року» дитина з інтелектуальними порушеннями може отримати знання через демонстрацію предметів, відео, малюнків, музичних фрагментів і виконання практичних завдань. Це сприяє формуванню асоціативного мислення, покращенню пам'яті та закріпленню знань.

Також важливою умовою ефективного навчання є повторення й подання інформації через різні канали сприйняття – аудіальний, візуальний і кінестетичний – що забезпечує краще розуміння та запам'ятовування матеріалу.

Наприклад, під час вивчення теми «Домашні тварини» доцільно інтегрувати різноманітні види діяльності, спрямовані на активізацію різних каналів сприйняття інформації. Зокрема, ефективним є поєднання художньої діяльності (малювання зображень тварин), аудіального матеріалу (прослуховування звуків, які видають тварини), літературного компоненту (читання або слухання коротких віршів і оповідань), візуальних матеріалів (перегляд тематичних відео) та комунікативних практик (обговорення життєвих ситуацій, пов'язаних із домашніми тваринами). Такий комплексний підхід не лише сприяє кращому засвоєнню й запам'ятовуванню навчального матеріалу, а й забезпечує емоційну залученість дитини, формує позитивну мотивацію до навчання та розвиває пізнавальну активність.

Отже, індивідуальний підхід у навчанні дітей з ООП в умовах інклюзивного класу є необхідною умовою забезпечення якісної освіти. Він реалізується через систему взаємопов'язаних дій учителя, фахівців і батьків, спрямованих на повноцінний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних потреб. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та впровадження інноваційних освітніх технологій, здатних адаптувати навчальний процес до особливостей кожної дитини, забезпечити гнучкість викладання та створити сприятливе інклюзивне середовище.

Література

1. Т. Лорман. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
2. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Сухіна І. В. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними потребами. Харків : Ранок, 2023.
3. Колупасва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : наук.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство "Україна"», 2019. 300 с.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОВЛЕНЕВОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ

Парчук Леся Петрівна

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

На сучасному етапі розвитку суспільства, мовленнєві порушення все частіше зустрічаються в сучасних закладах дошкільної освіти, в залежності від локалізації, від ступеня порушеної функції, від часу ураження та вираженості вторинних відхилень виділяють різні види та форми мовленнєвих розладів. До більш поширених відхилень в мовленні відносять дизартрію [4].

За словами О. Архіпової, Л. Лопатіної, О. Правдіної-Винарської, Н. Серебрякової, Л. Позднякової, В. Тарасуна, С. Коноплястого, В. Галуценка, М. Шеремета, Н. Пахомової, О. Боряк та ін., до дефекту будови мовлення призводить розлад мовлення: порушення фонематичного і просодичного компонентів мовлення, що зумовлене порушенням м'язової іннервації органів мовлення (дихання, вокалізації, артикуляції). Структура дефіциту дизартрії розглядається в спеціальній літературі як порушення всієї вербальної сторони мовлення і невербальних процесів (О. Боряк, В. Галуценко, Л. Журба, С. Конопляста, Л. Лопатіна, І. Мамайчук, Н. Манько, Н. Пахомова, Л. Позднякова, О. Правдіна-Винарська, Н. Романенко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін.) [2].

Виявивши рівні сформованості мовленнєво-рухових навичок дітей, ми розробили спеціальну корекційну роботу з формування мовленнєво-рухових навичок дітей. Як основний засіб роботи, нами було використано логопедичний масаж.

Для початку, ми розробили правила проведення логопедичного масажу на основі яких ми проводили корекційну роботу, спрямованої на нормалізацію мовленнєво-рухових навичок у дітей експериментальної групи із дизартрією.

Ще одним важливим моментом формувального етапу дослідження було виокремлення прийомів проведення логопедичного масажу. Отож

нами використовувались п'ять груп прийомів: погладжування, розтирання, розминання, витискання та вібрація.

При логопедичному масажі прийоми проводять пучками пальців рук та внутрішньою їх поверхнею, або спеціальними зондами з широкою поверхнею впливу [1].

Варто зазначити, що для проведення логопедичного масажу, нами було підібрано інструментарій, який використовувався для конкретного виду масажу. Так, для зондового масажу нами використовувались спеціальні масажні логопедичні зонди. Виконуючи логостимулонний масаж ми використовували інструменти, які дуже схожі на зонди і називаються логостимулони. Виконуючи зондозамінний масаж, ми використовували зондозамінники. Коли нами проводився щітковий масаж – використовували індивідуальні зубні щітки.

Логопедичний масаж ми проводити із дітьми експериментальної групи два-три рази на тиждень циклами з 10–15 процедур тривалістю 5–20 хв. в залежності від ступеня тяжкості мовленнєвого порушення, зокрема, стану м'язового тону в артикуляційній чи м'язовій мускулатурі, рухових можливостей і вираженості патологічної симптоматики [3]. Починали сеанси масажу із 5 хвилин та поступово збільшували час процедури. Наші курси масажу тривали 20 днів.

Нами проводився масаж обличчя, а саме: масаж чола, масаж щік, масаж виличних м'язів. Всього було проведено 26 вправ. Так, для масажу чола, нами було використано сім вправ. Далі ми провели масаж щік, для якого ми підібрали також сім вправ. Далі нами проводився масаж виличних м'язів. Для цього ми підібрали 12 вправ. Також провели масаж язика із дітьми, в яких було зафіксовано слабкість м'язів язика, а також, при недостатній рухливості язикової мускулатури, парезах та паралічах. Ще нами було здійснено і зондовий масаж язика, який проводився за допомогою спеціальних інструментів – зондів, які ми описували вище. Такий масаж, ми проводили із дітьми, що мають сильні дефекти.

Працюючи із дітьми дошкільного віку варто пам'ятати, що якщо дитина скаржиться на болючі відчуття – слід негайно припинити процес або послабити тиск на язик.

З метою нормалізації та покращення м'язового тону, м'язової, артикуляційної мускулатури та м'язового тону верхніх кінцівок ми використовували диференційний логопедичний масаж, а також масаж кистей та пальців рук.

Відтак, після проведеної роботи, яку ми реалізовували з метою формування мовленнєво-рухових навичок у дітей з дизартрією засобом логопедичного масажу нами було зафіксовано такі зміни: у більшості дітей почала зменшуватися кількість та сила спазмів артикуляційних

м'язів; у великої кількості дітей значно поліпшилась якість мови; практично у всіх дітей експериментальної групи почав нормалізуватися тонус м'язів та кровообіг у головному мозку і тканинах; всі діти стали менш збудженими та почали краще спати.

Література

1. Гаврилова Н. С. Логопедичний масаж, як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/177/265.pdf/>
2. Голуб А. В. Історичний аспект проблеми дизартрії (хронологізація, перший та другий періоди). *Корекційна та соціальна педагогіка та психологія*. 2013. № 6. С. 30–40.
3. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2012. № 21. С. 227–232.
4. Хом'як Ю. Формування просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із дизартрією. URL: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/14832/homiak_pedf_2021.pdf?sequence=1 (дата звернення 27.02.2023).

КОНЦЕПЦІЯ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Пенцак Софія Михайлівна

*здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Слозанська Ганна Іванівна

*доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Багаторічні дослідження у різних сферах (психологія, медицина, соціальна робота та педагогіка) сприяли розвитку концепції раннього втручання як мультидисциплінарного підходу, орієнтованого на підтримку сімей, що виховують дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Це процес мав поступальний характер і ґрунтувався на важливості раннього втручання задля ефективної допомоги та подальшого розвитку означеної категорії дітей та їх сімей. До сьогодні педагоги, психологи та нейропсихологи дискутують в науковій та практичній площинах щодо необхідності, доцільності та ефективності застосування різних методів, підходів, моделей раннього втручання у роботі з дітьми з РАС [1, с. 2]. Відтак, у науковій літературі та практиці представлені різні моделі та підходи, які використовують у роботі з дітьми з РАС.

Серед українських науковців найбільш ґрунтовно обґрунтувала авторську модель раннього втручання Т. Скрипник. Модель, запропонована науковицею, базується на комплексній системі підтримки, родинно-орієнтованому підході та передбачає мультидисциплінарну роботу спеціалістів. Основою для означеної моделі виступає екологічна теорія розвитку, яка розглядає дитину в контексті сімейних і соціальних стосунків.

Метою застосування моделі є позитивна динаміка, результативне подолання, корекція та компенсація порушень у розвитку дитини з перших років життя [4, с. 10]. Ключовими етапами реалізації моделі

раннього втручання, згідно Т. Скрипник, є: (1) скринінг дітей – виявлення дітей, які потребують ранньої допомоги, та їх направлення до служби ранньої допомоги; (2) реалізація програм ранньої допомоги – міждисциплінарна оцінка розвитку дитини, проведення диференційної діагностики, розробка індивідуальних програм розвитку, робота з родиною та дитиною; (3) перехід дитини до дошкільної установи – підбір відповідного закладу, підготовка команди фахівців, передача документації та супровід дитини під час адаптації [4, с. 6]. Відтак, згідно напрацювань Т.Скрипник, важливо вчасно діагностувати проблему, надати необхідну допомогу родині і сприяти створенню умов для розвитку дитини з РАС.

Натомість, Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) поєднує поведінкові та розвиткові стратегії для стимулювання соціальної взаємодії та мовленнєвих навичок у дітей із РАС. Застосування цієї моделі у роботі з РАС є науково обґрунтованим фактом. В її основі лежать принципи натуральної терапії, що передбачає навчання в природних умовах, і включає спілкування, ігри та догляд за собою [3, с. 12].

Основна мета застосування Денверської моделі полягає в тому, щоб не змінювати дитину, а адаптувати систему освіти та соціальне середовище до її індивідуальних особливостей. Дорослий (педагог, тьютор, психолог або батьки) відіграє ключову роль у цьому процесі, активно беручи участь у взаємодії, сприяючи розвитку навичок і підтримуючи ініціативу дитини. Фокусування на базові принципи моделі допомагає ефективно працювати з дітьми з РАС: натуральна терапія, орієнтація на сенси, контакт і соціальна взаємодія, відповідність рівню розвитку дитини, дорослий як модель поведінки, підкріплення ініціативи дитини, залучення до процесу, якість взаємодії, свобода вибору, чутливість дорослого до сигналів дитини, вплив на мотивацію, поетапне навчання, чіткість інструкцій, використання принципу «+1», командна робота та чергування нового та знайомого [3, с. 12]. Їх використання дорослим більш результативно взаємодіяти з дітьми, підтримувати їхній розвиток і соціалізацію. Зауважимо, що при цьому успіх у навчанні залежить не тільки від дитини, але й від готовності дорослих адаптувати методи роботи та будувати взаємини на основі довіри і підтримки. Основна ідея застосування Денверської моделі полягає в забезпеченні умов, за яких дитина з РАС зможе засвоювати матеріал так само ефективно, як і її однолітки з нейротиповим розвитком, враховуючи її індивідуальні особливості.

А. Баришников обґрунтовує необхідність опертя у роботі з дитиною з РАС на різних науково обґрунтованих підходах, які мають на меті корекцію поведінкових, когнітивних і соціальних проблем. Серед

таких підходів науковець виділяє біхевіористичний, розвитковий, соціально-орієнтований, комплексний та мультидисциплінарний підходи. Більш детально їх зміст подано у таблиці 1 [2, с. 3].

Таблиця 1

Підходи раннього втручання у роботі з дітьми з РАС

Назва підходу	Характеристика
Біхевіористичний підхід	полягає у структурованому навчанні, що передбачає використання підкріплення та інтенсивних індивідуальних завдань; застосовується при розвитку мовлення, когнітивних процесів, соціальних навичок та зменшення прояву небажаної поведінки.
Розвитковий підхід	акцент на індивідуальному темпі розвитку, емоційних зв'язків та ігровій діяльності; застосовується для стимулювання комунікативних та соціально-емоційних навичок через налагодження стосунків.
Соціально-орієнтований підхід	спрямований на формування навичок соціальної взаємодії та комунікації; застосовується у соціалізації та напрацюванні умінь взаємодіяти з іншими.
Комплексний підхід	полягає у інтеграції різних підходів; застосовується задля гармонійного розвитку у всіх сферах розвитку.
Мультидисциплінарний підхід	акцент на командній роботі фахівців із різних напрямків (психолог, лікар, логопед, педагог, батьки тощо); застосовується для організації належної підтримки з метою розвитку дитини з РАС та її сім'ї.

У процесі застосування означених вище підходів важливе опертя саме на індивідуальні потреби дитини з РАС, рівень її розвитку та особливості сімейного середовища.

Аналіз практики застосування означених вище підходів засвідчує той факт, що біхевіористичний підхід (Applied Behavior Analysis, АВА-терапія) є одним із найбільш розповсюджених. У його лежить прикладний аналіз поведінки. Родоначальником цього підходу є Б. Скіннер. В його основу покладено концепцію оперантного навчання, яка передбачає корекцію поведінки через позитивне та негативне підкріплення. У процесі АВА-терапії дитині поступово формують соціальні, комунікативні та навчальні навички за допомогою спеціальних прийомів. Останні включають поділ завдань на невеликі кроки, стимулювання потрібної поведінки та пригальмовування небажаних реакцій. Численні дослідження підтверджують високу ефективність

АВА-терапії у поліпшенні мовленнєвих навичок, здатності до навчання і соціальної адаптації дітей із РАС [5, с. 9].

Терапія ТЕАССН, розроблена в Північній Кароліні в 1970-х роках, є ефективним соціально-орієнтованим підходом для дітей з РАС. Акцент на використанні візуальних підказок, структурованого розкладу й адаптованого середовища допомагає дітям з РАС краще засвоювати інформацію. Врахування індивідуальних потреб кожної дитини, сприяння розвитку навичок самостійності з метою подальшої соціалізації є важливими методами ТЕАССН-терапії [6, с. 8].

С. Грінспен запропонував DIR-метод – Developmental Individual-difference Relationship-based method (орієнтація на розвиток і побудову відносин з урахуванням індивідуальних відмінностей), основна мета якого полягає у вибудові програми допомоги, що відповідає реальному рівню розвитку конкретної дитини з РАС, враховує особливості її сенсорного та когнітивного розвитку, а також базується на формуванні взаємин, які стимулюють подальший розвиток [6, с. 9].

У підсумку зазначимо, що одним з ключових аспектів раннього втручання є його позитивний вплив на соціалізацію дітей з РАС. Встановлення соціальних контактів, розуміння невербальної комунікації, ведення діалогу та формування взаємодії з однолітками і дорослими є також важливими засадами розвитку раннього втручання. Відсутність ранньої корекції у роботі з дітьми з РАС може призвести до подальшої ізоляції дитини в соціумі і ускладнити її адаптацію в суспільстві. Разом з тим, наковці та практики пропонують та науково доводять ефективність різних моделей, підходів, які лежать в основі раннього втручання. Серед відомих і найбільш використовуваних є біхевіористичний, соціально-орієнтований і комплексний мультидисциплінарні підходи, що інтегрують медичні, освітні та соціальні компоненти. Кожен із них має наукове підтвердження своєї ефективності у покращенні адаптації дітей з РАС, а також їхніх здібностей до навчання, комунікації та соціальної інтеракції.

Література

1. Андрієнко Г. В. Основні засади надання корекційної допомоги дітям з рас в умовах приватного центру. *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи* : матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.). Полтава, 2024. С. 410–413.

2. Баришников А. О. Метод раннього втручання для дітей з аутизмом – можливість психомоторного розвитку і корекційної роботи в освітньому просторі. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми,*

рішення, перспективи : зб. тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 26–27 жовтня 2023 р.). Запоріжжя, 2023. С. 566–567.

3. Доусон Д., Вісмар Л, Роджерс С. Денверська модель раннього втручання для дітей з аутизмом : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2023. 554 с.

4. Скрипник Т. В., Сухіна І., Риндер, І. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : навч. посіб. Київ – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2017. 197 с.

5. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА. АВА. Терапія, заснована на методах прикладного аналізу поведінки : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 140 с.

6. Pasco G. The value of early intervention for children with autism. *Paediatrics and Child Health*. 2018. № 28. С. 364–367.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-37>

ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ КОНТРОЛЮ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Рібцун Юлія Валентинівна

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
м. Київ, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Формування основ навчальної діяльності у здобувачів початкової освіти є важливим завданням Нової української школи на перспективу, адже виступає фундаментом базових рівнів освіти: повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої.

Пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція створюють підґрунтя навчальної діяльності молодшого школяра. Це не тільки забезпечення учнів визначеним програмою обсягом знань, умінь і навичок, оволодіння узагальненими способами навчальних дій, саморозвитку під час вирішення навчальних завдань, а й вироблення вміння вчитися.

Одним з обов'язкових компонентів формування навчальної діяльності у дітей виступає мисленнєва операція контролю, яка спрямована на запобігання можливих або виявлення вже наявних помилок, адже саме вона є складовою будь-якого виду людської діяльності.

У молодшому шкільному віці відбувається суттєва перебудова у дозріванні регуляторної системи і супроводжується формуванням довільної регуляції дій, змінами психологічних, фізіологічних механізмів уваги, планування, в т. ч. у процесі навчання.

Мислення стає провідним процесом свідомості дитини, зумовлюючи якісний поступ у продуктивній актуалізації усіх інших вищих психічних функцій, що, своєю чергою, призводить до розвитку довільного формування здатності внутрішнього планування та контролю (О. Білоус, Л. Виготський, Е. Давидов, Л. Долинська, З. Ковальчук, Г. Костюк, З. Огороднійчук, В. Панок, О. Пасека, Л. Прохоренко, М. Савчин, П. Сахно, О. Скрипченко, Н. Тертична, І. Ушакова та ін.) [1].

Аналіз наукових досліджень. Проблемам висвітлення особливостей сформованості, різновекторного розвитку окремих видів мислення, мисленнєвих операцій молодших школярів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) були присвячені дослідження цілої плеяди вчених, зокрема: О. Безотосна, І. Бех, В. Борисов, В. Давидова, М. Козир, Л. Колток, В. Крецу, Н. Ларіонова, Н. Латиш, Л. Лупійко, С. Максименко, Н. Мусіяка, М. Оліяр, О. Петрук, К. Полякова, Ю. Рібцун, І. Розіна, О. Савченко, Н. Фалько, Л. Філатова, О. Швець, Т. Яновська та ін.

Зважаючи на щорічне зростання кількості дітей з особливими освітніми, зокрема мовленнєвими, потребами (ОМП), у ЗЗСО розширюється мережа інклюзивних класів. Саме тому постає необхідність розроблення відповідного програмно- та навчально-методичного забезпечення для роботи з учнями зазначеної категорії з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Квестії логопедичної педагогічної діагностики та корекції мовленнєвих порушень різнобічно розкриваються в наукових працях вітчизняних учених, як-от: О. Аркадьєва, Г. Грибань, Е. Данілавичюте, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, В. Шеремет та ін. В той же час питання логопсихологічної, не менш важливої та цінної, роботи презентуються недостатньо (Л. Андрусишина, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, Ю. Рібцун та ін.).

Запити педагогів ЗЗСО щодо подолання у дітей з ОМП порушень регуляції поведінки, окремих програм у складі навчальної діяльності можуть бути задоволені саме логопсихологами (дефектологічна +

психологічна освіта) та логонейропсихологами (дефектологічна + психологічна освіта + сертифікація з нейропсихології).

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо з логонейропсихологічної точки зору (Рібцун, 2025) особливості стану сформованості регуляторної сфери молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами.

Діти з ОМП досить часто не вміють аналізувати власні дії, контролювати їх, діють імпульсивно, що спричинює значну кількість помилок. Дефіцит регуляторних функцій яскраво відображається у різних видах діяльності: руховій, інтелектуальній, мовленнєвій, поведінковій.

Молодшим школярам з ОМП може бути складно гармонійно організовувати власні рухи, вчасно переключатись з однієї дії на іншу, вибудовувати свою поведінку у відповідності з правилами.

Побіжно переглянувши зміст сюжетної картинки, учень (-иця) з ОМП відтворює переважно неправильну ймовірність подій. Переказуючи прочитане, незважаючи на збережену пам'ять, здобувач (-ка) початкової освіти будує розповідь непослідовно, переставляє основні смислові елементи, іноді взагалі втрачає суть розповіді.

Розв'язуючи задачу, молодший школяр (-ка) з ОМП випускає аналіз умови, складання стратегії розв'язання, виконання послідовних лічильних операцій, звірку отриманих даних з вихідними умовами, а відразу починає записувати в зошит випадкову, фрагментарну відповідь, не помічаючи протиріч між вихідним запитанням і отриманим результатом.

Недостатня сформованість у здобувачів початкової освіти з ОМП процесів програмування, регуляції та контролю призводить до відчуття стійкої неуспішності, зниження самооцінки та загальної мотивації до навчання.

Нами був розроблений навчальний посібник «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами» (свідectво про авторське право № 138306 від 28 липня 2025 р.; видавець Цибульська В. О.) [2], змістове наповнення якого повністю відповідає змісту авторської «Програми з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення» (свідectво про авторське право №128520 від 26.06.2024 р., видавець Цибульська В. О.) [3].

В навчальному посібнику нами виокремлено 11 напрямів, серед яких одним із найважливіших є когнітивно-мовленнєвий. Він охоплює гностичний складник, функціональний складник уваги, мнемічний складник, аналітико-синтетичну діяльність, інтелектуальний складник

на рівні базових мисленнєвих операцій (порівняння, співставлення, генералізації, класифікації), інтелектуальний складник на рівні різних видів ймовірного прогнозування, інтелектуальний складник на рівні різних видів контролю.

Розглянемо більш детально інтелектуальний складник на рівні різних видів контролю. Для удосконалення навичок зорово-предметного контролю учням початкових класів з ОМП пропонується ряд завдань: а) розглянути сюжетну картинку-нісенітницю, виявити помилки в малюнку хлопчика Олівчика та обґрунтувати свою думку; б) слідкувати за рядом із зображенням крабів і раків, які чергуються у довільному порядку; реагувати на зображення рака посмішкою, краба – насупленням брів.

Задля поліпшення зорово-контекстного контролю презентовано завдання, в якому школяр (-ка) з ОМП має визначити відповідність ілюстрації змісту знайомої української народної казки.

Для закріплення навичок зорово-рецептивного контролю дається завдання прочитати жаргівливий вірш-нісенітницю, визначити та пояснити абсурдність описаних подій.

З метою розвитку зорово-орфографічного контролю здобувачам початкової освіти з ОМП пропонується прочитати речення, записані дівчинкою Описочкою, визначити і виправити помилки, зроблені нею; записати виправлені речення в зошит, користуючись коментувально-пояснювальним мовленням.

Заради покращення рівня слухового контролю учні з ОМП слухають прозовий текст, насичений фонетичними, лексичними, граматичними помилками, і рухово реагують (сплеском, підняттям картки тощо) на кожну помічену помилку.

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що якісна навчальна, зокрема корекційно-розвивальна, діяльність здобувачів початкової освіти з ОМП має обов'язково передбачати цілеспрямовану роботу з удосконалення навичок різних видів контролю.

Завдяки завданням такого типу у школярів підвищується мотивація до навчальної діяльності, учні стають більш організованими, самостійними, ефективніше планують свій час, навчаються концентрувати увагу на одному завданні, за потребою усвідомлено переключатись з одного виду діяльності на інший, дотримуватись правил, своєчасно помічати і виправляти свої помилки, замислюватись про наслідки власних дій і вчинків.

Вчасно сформована дієва контрольна-оцінна функція молодшого школяра сприяє не тільки ефективному опануванню навчальною діяльністю, а й слугує повноцінному соціальному становленню, адже

навички емпатії, продуктивної взаємодії, вміння запобігати та вирішувати конфлікти супроводжується застосуванням операції контролю.

Література

1. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку. Чернівці : Букрек, 2016. 520 с.
2. Рібцун Ю. В. Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами. К. : Видавець Цибульська В. О., 2025. 130 с. URL: <https://tinyurl.com/2647x9jq>
3. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. К. : Видавець Цибульська В. О., 2024. 198 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743608/>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-38>

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Руденко Наталія Миколаївна

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університету
м. Рівне, Україна*

Ковтонюк Аліна Іванівна

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Спілкування є однією з основних умов повноцінного і всебічного розвитку дитини, найважливішим чинником формування особистості та основним видом людської діяльності, спрямованим на самопізнання і самооцінку через і за допомогою оточуючого соціуму. Через його дефіцит діти не можуть повноцінно та ефективно розвивати свої соціальні навички, адекватно комунікувати з однолітками та дорослими.

Однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови [5]. Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися при найбільш складних формах дитячої мовленнєвої патології: алалії, афазії, а також ринолалії, дизартрії – у тих випадках, коли виявляється одночасно недостатність словникового запасу, граматичної будови і фонетико-фонематичного розвитку [4].

При загальному недорозвиненні мовлення третього рівня у дітей дошкільного віку розвивається розуміння мовлення в межах сприймання, але виявляється незнання окремих слів і значень, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням та ін. [1]. Діти із ЗНМ III рівня в процесі особистісної комунікації активно використовують елементарні прості речення. Побудова простих поширених, складних речень різних типів демонструє порушення не лише морфологічної системи мови, а й синтаксичної структури речення. Характерними залишаються грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань, зміна синтаксичної структури висловлювання при збереженості його змісту [3].

Казкотерапія є ефективним підходом до розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Казки викликають сильні емоційні реакції. Вони дозволяють зазирнути за межі повсякденного життя, у доступній формі досліджувати світ почуттів і переживань та подивитися на труднощі з боку, поставивши себе на місце тих чи інших персонажів. Включення казкотерапії в логопедичну роботу передбачає використання цілого арсеналу казок – народні казки, терапевтичні казки та історії [2].

З метою перевірити ефективність застосування засобів казкотерапії для розвитку комунікативних навичок у дітей із ЗНМ III рівня ми провели педагогічний експеримент. Результати констатувального етапу дослідження дали змогу отримати цілісне уявлення про рівень сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. У ході застосування комплексу діагностичних методик було виявлено глибокі труднощі як у мовленнєвій, так і в соціально-комунікативній сфері. Всі обстежені діти продемонстрували низький рівень комунікативної компетентності, що виявлялося в обмеженості словникового запасу, труднощах формулювання висловлювань, зниженій мовленнєвій ініціативі та нерозвиненості діалогічного мовлення. Крім того, значна частина дітей не використовувала мовлення як засіб регуляції

поведінки, не зверталася по допомогу та не ініціювала контакт із дорослими або однолітками.

Аналіз результатів методики на розвиток спілкування з однолітками засвідчив, що діти із ЗНМ III рівня мають недостатньо сформовані навички соціальної взаємодії. Вони рідко виявляють інтерес до контактів із ровесниками, уникають спільних ігор, не ініціюють комунікативних дій і мають труднощі в розумінні емоційних станів інших. Це значною мірою знижує їхню здатність до адаптації у груповому середовищі, сприяє соціальній ізоляції та відчуженню.

Формувальний етап нашої дослідно-експериментальної роботи був присвячений впровадженню системи роботи з формування комунікативних навичок у дітей із ЗНМ III рівня засобами казкотерапії. Вказана робота проводилася з учасниками експериментальної групи. Ми розробили програму, у якій застосували наступні прийоми казкотерапії: переписування та дописування казок, програвання епізодів казки, обговорення поведінки та мотивів дій персонажа та ін. Дані прийоми дозволили здійснити процес утворення зв'язків між казковими подіями та поведінкою у реальному житті, процес активізації ресурсів, потенціалу особистості, зняття емоційної напруги, зміни життєвої позиції та поведінки дітей у процесі спілкування з іншими людьми.

Порівняльний аналіз результатів первинної та повторної діагностики дітей експериментальної та контрольної груп засвідчив покращення комунікативної компетентності у частини дітей, зокрема – зростання з низького до середнього рівня за методикою виявлення комунікативної компетентності у 40% учасників. Це свідчить про активізацію мовленнєвої діяльності, збільшення словникового запасу, підвищення рівня діалогічної ініціативи та покращення здатності використовувати мовлення у повсякденних ситуаціях спілкування.

Найбільш виражений позитивний результат був зафіксований у сфері розвитку спілкування з однолітками: 70% дітей після проходження програми досягли високого рівня розвитку соціальних навичок, а 30% – середнього. Це вказує на суттєве зростання здатності до ініціювання контактів, дотримання правил гри, співпраці, адекватного реагування на емоційні сигнали та розвитку соціальної ініціативності. Такий результат підтверджує, що казкотерапія є ефективним засобом не лише мовленнєвого, а й емоційно-соціального розвитку.

Разом з тим, виявлено, що лише 40% дітей досягли середнього рівня взаємодії у спільній діяльності, тоді як 60% залишаються на низькому рівні. Це свідчить про те, що хоча відбулися позитивні

зрушення в окремих аспектах комунікативної поведінки, значна частина дітей все ще має труднощі в соціальному плануванні, прийнятті ролей, довільному регулюванні поведінки та емоційно забарвленій комунікації. Вони потребують подальшої підтримки, індивідуалізованого супроводу та включення в структуровані форми групової взаємодії.

У цілому, результати дослідження підтверджують доцільність використання казкотерапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми із ЗНМ III рівня. Завдяки казковим образам, драматизації та інтерактивній участі в сюжетах у дітей формуються умови для безпечної комунікативної активності, розвитку мовлення, емоційного вираження та закріплення позитивного досвіду взаємодії з оточенням. Програма довела свою ефективність і має перспективу для подальшого удосконалення та впровадження у практику логопедичної та психолого-педагогічної підтримки дошкільників із порушеннями мовлення.

Література

1. Касілова Л. С. Корекційно розвивальна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 13. С. 50–60.
2. Куцин Е. К. Казкотерапія в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 2(2). С. 57–60.
3. Лактюшина Л. Т. Формування уявлень про слово у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 1. С. 187–193.
4. Могильова Н. М. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи : навчальний посібник. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.
5. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сватко Руслана Сергіївна

вчитель початкових класів

*Криворізька гімназія №27 Криворізької міської ради
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл., Україна*

Постановка актуальності проблеми. Сучасна система освіти орієнтована на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, у тому числі й тих, які мають особливі освітні потреби. Одним із ключових завдань інклюзивного навчання є формування у дітей з ООП соціальних навичок, що забезпечують успішну взаємодію з однолітками, педагогами та навколишнім світом. Соціальні компетентності виступають основою для інтеграції дитини в суспільство, розвитку самостійності, формування позитивної самооцінки та подальшої соціалізації.

Разом з тим, у багатьох дітей з ООП спостерігаються труднощі у встановленні контактів, дотриманні правил спільної діяльності, умінні висловлювати власні потреби, розуміти емоційні стани свої та інших. Це може призводити до ізоляції, конфліктів та ускладнювати процес адаптації у шкільному середовищі. Тому питання розвитку соціальних навичок у даної категорії дітей набуває особливої ваги, оскільки від рівня їх сформованості залежить не лише успішність навчання, але й повноцінне входження у суспільне життя.

У процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами важливим є використання таких педагогічних технологій, які одночасно відповідають їхнім психофізичним особливостям та створюють безпечне середовище для розвитку комунікативних і соціальних умінь. Одним із ефективних засобів у цьому напрямі виступає казкотерапія, що поєднує виховний, розвивальний та корекційний потенціал.

Казка є зрозумілою та близькою для дитини формою пізнання світу: вона сприяє розвитку уяви, емоційної сфери, допомагає моделювати різні життєві ситуації та вчить знаходити шляхи їхнього вирішення. Для дітей з ООП казка виступає не лише засобом емоційної підтримки, а й способом поступового опанування соціальних норм, правил поведінки, уміннями співпрацювати та взаємодіяти з іншими.

Аналіз наукових досліджень. Значна кількість наукових робіт присвячена дослідженню впливу казкотерапії на дітей (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, О. Василевська, Н. Нікітіна, Ю. Руденко, О. Максим, І. Садова). Особливої уваги заслуговують науковці, які досліджували вплив казкотерапії на дітей з особливими освітніми потребами (І. Гудим, О. Степаненко, К. Тимошенко, О. Самкова). Зокрема дослідження Н. Чуприни доводять, що систематичне використання казкотерапії підвищує рівень комунікабельності та знижує рівень соціальної тривожності [6, с. 101]. Л. Проколієнко зазначає, що діти краще засвоюють правила взаємодії у групі через казкові сюжети, ніж у процесі прямого навчання [5, с. 123]. А практичні напрацювання К. Островської доводять, що казка є дієвим інструментом корекції емоційно-поведінкових труднощів у дітей з аутизмом та ЗПР [4, с. 236].

Проте варто зазначити, що незважаючи на актуальність, проблема не набула широкого розвитку в теорії та практиці початкової школи.

Метою статті є аналіз впливу казкотерапії на формування соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) посідає одне з провідних місць у сучасній педагогіці та психології, оскільки за останні роки кількість таких дітей у загальноосвітніх закладах значно зросла. В нашій країні стає очевидною тенденція до залучення дітей з ООП до буденного життя, де їх оточуватимуть переважно нормотипові дорослі й однолітки. Багато уваги приділяється удосконаленню навчальних досягнень таких дітях, натомість не менш важливим є вдосконалення соціальних навичок і компетентностей, оскільки саме вони – основа для подальшого розвитку. Соціальні компетентності – здатність взаємодіяти з іншими, дотримуватись норм поведінки, встановлювати й підтримувати контакти. Це основа успішної інтеграції дитини в освітнє середовище та суспільство. Водночас саме ця сфера у дітей з ООП нерідко виявляється найбільш уразливою.

За даними сучасних українських досліджень, значна частина дітей з ООП має наступні труднощі у сфері соціальної взаємодії: недостатньо розвинені навички комунікації; складнощі з розумінням соціальних норм та правил; підвищена тривожність у ситуаціях спілкування; труднощі у встановленні дружніх контактів [5, с. 123].

Таким чином, цілеспрямована робота з формування соціальних навичок стає ключовим завданням корекційної педагогіки.

Серед корекційно-розвивальних технологій, які використовуються серед дітей з ООП, особливе місце посідає казкотерапія – метод

психологічного та педагогічного впливу, заснований на використанні художньо-образного матеріалу казки для розвитку емоційної сфери, пізнавальних процесів та соціальної поведінки.

Казкотерапія – це словесний метод арт-терапії, який покликаний допомогти людині в особистісному зростанні. Її основним напрямком є збереження психічного, духовного та соціального компонентів здоров'я з метою формування Я-концепції особистості, усвідомлення її значущості та почуття гармонії з зовнішнім світом [2, с. 42].

Казка виконує функцію моделі соціального світу, у якій дитина знайомиться з базовими цінностями, причому як з позитивними: добром, справедливістю, співпрацею, відповідальністю; так і з негативними: підлістю, обманом, хитрістю [1, с. 116].

Використання казкотерапії дозволяє суттєво коригувати процес розвитку соціальних навичок у дітей з ООП. Передусім говориться про формування позитивних моделей поведінки та демонстрація причинно-наслідкових зв'язків у міжособистісних стосунках людей. Герої казок ілюструють приклади дружби, взаємодопомоги, вирішення конфліктів, а також наочно демонструють що буде, якщо не дотримуватись правил, не поважати інших, порушувати норми поведінки.

У процесі опрацювання казок набагато простіше вдається забезпечити безпечне проживання негативного життєвого досвіду. Дитина опосередковано «приміряє» на себе різні соціальні ролі. На досвіді персонажів улюблених казок «програє» різні сценарії розвитку однієї і тієї самої події, рефлексує.

Безперечно, однією з головних переваг казкотерапії є розвиток комунікативних вмінь. Індивідуальне чи колективне обговорення казки стимулює діалог, аргументацію власної позиції, активне слухання. Дитині цікавіше переказувати те, що вона зрозуміла і прожила у власній уяві разом з улюбленими чи навіть зовсім незнайомими персонажами.

Розширення власного емоційного досвіду дітей з ООП за допомогою казкотерапії є невід'ємною складовою в системі корекційної роботи, адже емоційна ідентифікація з героями сприяє формуванню емпатії та вмінню розпізнавати емоційні стани інших людей [3, с. 47].

Висновки. Казкотерапія виступає ефективним психолого-педагогічним засобом розвитку соціальних навичок у дітей з ООП. Вона створює умови для засвоєння соціальних ролей, сприяє формуванню навичок комунікації, співпраці та емпатії. Завдяки своїй доступності, образності та емоційній насиченості казка забезпечує м'який корекційний вплив, сприяючи гармонійній інтеграції дитини в освітнє середовище та суспільство. Проте дуже прикро, що серед

вчителів в загальноосвітніх закладах цей метод роботи з дітьми з ООП широко не використовується.

Література

1. Вознесенська О. В. Казкотерапія як інноваційна технологія розвитку дитини. *Педагогічні науки*. 2019. № 85. С. 112–118.
2. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 1. С. 41–44.
3. Ладивір С. О. Казкотерапія у розвитку емоційної сфери дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 12, вип. 5. С. 45–52.
4. Островська К. О. Використання казкотерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2016. Вип. 2. С. 230–236.
5. Проколієнко Л. В. Розвиток соціальних навичок у дітей з порушеннями психофізичного розвитку засобами казкотерапії. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка*. 2020. Вип. 38. С. 120–127.
6. Чуприна Н. П. Казкотерапія як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 21. С. 98–102.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Семененко Олена Борисівна

вихователь групи продовженого дня

Ліцей «Домінанта»

м. Київ, Україна

В сучасному світі інклюзивне навчання не стоїть на місці, так само розвивається. І в сучасних умовах термін «інклюзивна освіта» набуває особливого значення, будучи одним із пріоритетних напрямків державної політики у галузі освіти [2].

Використання цифрових ресурсів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами узгоджується Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) [1], який визначає формування інформаційно-цифрової компетентності та створення інклюзивного освітнього середовища як обов'язкові умови сучасної школи. Це відповідає і Концепції Нової української школи [3], де підкреслено важливість розвитку ключових компетентностей XXI століття та застосування інноваційних технологій для забезпечення рівного доступу дитини до якісної освіти.

Тому впровадження цифрових технологій в освітній процес сприяє глибокій трансформації традиційного навчального середовища. Воно набуває ознак сучасного безбар'єрного простору, що забезпечує доступність і комфорт для всіх учасників освітнього процесу. Особливого значення це має у контексті інклюзивної освіти, адже цифрові інструменти дозволяють враховувати різноманітні індивідуальні потреби дітей зокрема з особливими освітніми потребами, адаптувати подання навчального матеріалу, урізноманітнювати методи роботи та створювати умови для успішної соціалізації і самореалізації.

Цифрові ресурси у навчанні та вихованні дітей з ООП забезпечують:

- індивідуалізацію освітнього процесу (використання Google Classroom, LearningApps, Classtime для роботи з різними темпами і рівнями засвоєння);
- інтерактивність (Kahoot, Quizizz, Wordwall як інструменти для ігрових завдань, що підвищують мотивацію);

– візуалізація навчального матеріалу (PhET Interactive Simulations, Mozaik Education для демонстрації явищ та процесів, складних для сприйняття на абстрактному рівні).

Цифрові ресурси сприяють не лише підвищенню якості навчання, а й формуванню ключових компетентностей дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи для їхньої активності в освітньому просторі.

Цифрове життя суспільства, а саме, поширення застосування комп'ютерних технологій та сучасних засобів обробки, збереження та передачі інформації, дають змогу залучити значну кількість здобувачів з ООП до електронних ресурсів [4].

Практичний досвід. У власній роботі з учнями на групі продовженого дня я використовувала і продовжую застосовувати поєднання цифрових інструментів та традиційних методів. Наприклад, під час опрацювання математичних понять для дитини з інтелектуальним порушенням 4 рівня підтримки та дітей з порушенням мовлення 3 рівня підтримки ефективними виявилися завдання сервісі LearningApps: вправи у формі пазлів дозволяють працювати кожному у власному темпі, повторювати матеріал стільки разів, скільки потрібно, та отримувати миттєвий зворотній зв'язок. Для розвитку мовлення й тренування мисленнєвих процесів (логіка, пам'ять, мислення, уява, увага) добре зарекомендували себе Wordwall та платформа «Розвиток дитини». Використання інтерактивних карток та ігор підвищують інтерес до завдання й дають можливість спостерігати за успіхами, що мотивує як учнів, так і педагогів.

Практичне значення. Використання цифрових ресурсів у роботі з дітьми з ООП може бути рекомендоване для вчителів початкової школи, вихователів груп продовженого дня, асистентів учителів, вчителів корекційної роботи та для батьків як ефективного засобу для підвищення мотивації, систематизації, адаптації та засвоєння матеріалу учнями, а також для створення комфортного середовища.

Висновки. Цифрові ресурси є важливим засобом інклюзивної освіти, що сприяють доступності, адаптації та ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вони відкривають можливості для індивідуалізації навчальних траєкторій, підвищують мотивацію учнів та формують умови для їхньої соціалізації у сучасному світі. Перспективним напрямком подальшої роботи є інтеграція цифрових технологій з іншими інноваційними методиками навчання та вивчення їхнього впливу на динаміку розвитку компетентностей учнів з ООП.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 №87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

2. Методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти». *Сайт МОН. Інклюзивне навчання*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.mетod.rekom.14.09.2022.pdf>

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ У ЗАСТОСУВАННІ
КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ У СУПРОВОДІ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ СВІТИ**

Скляренко Тетяна Владиславівна

*вчитель-реабілітолог «спеціаліст II категорії»
Ліцей № 281 Святошинського району міста Києва, Україна*

Шарабуряк Альона Анатоліївна

*вчитель-логопед
Ліцей № 281 Святошинського району міста Києва, Україна*

Юдакова Інеса Сергіївна

*вчитель-дефектолог «спеціаліст II категорії»
Ліцей № 281 Святошинського району міста Києва, Україна*

«Школа відкрита для всіх» з таких слів хочеться почати. Ліцей № 281 Святошинського району м. Києва вперше відкрив спеціальний клас для навчання учнів з особливими освітніми потребами 1 вересня 2011 року. 1 вересня 2016 року було відкрито 2 п'ятих інклюзивних класи де здобували освіту 4 учні з особливими освітніми потребами [1]. На наступний рік до школи прийшли перші першокласники з особливими освітніми потребами, а потім з кожним роком ми відкривали один, два класи на паралелі відповідно до нормативно-правових документів та наказу закладу освіти «Про порядок організації інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти» [2]. На сьогодні, у ліцеї здобувають освіту 1232 учні у сорока шести класах, із них тридцять один інклюзивний клас та вісім спеціальних класів для дітей зі зниженим зором, де здобувають освіту понад сто дітей з особливими освітніми потребами. Діти, які навчаються в закладі мають різноманітні труднощі, ведучи звітність ми помітили, що раніше переважали учні з тяжким порушенням мовлення, а сьогодні з комплексними порушеннями. Працюючи з висновком про психолого-педагогічну оцінку розвитку особи ми дізнаємося про труднощі дитини й розуміємо з чим ми маємо працювати.

Сьогодні у складі нашої команди є вчитель-реабілітолог, вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи та психологи. Адміністрація ліцею,

вчителі, асистенти вчителя, батьки, асистенти дитини та медичний персонал закладу освіти.

Ці всі люди приходили поетапно і залишалися в стінах ліцею, ми всі підтримуємо та допомагаємо один-одного, оскільки лише командна робота забезпечує ефективний супровід дитини з особливими освітніми потребами. Розглянуто теоретико-методологічні й нормативно-правові засади особливостей у супроводі дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти та роботи, також власні спостереження роботи та роботи Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, С. Зайцева, О. Таранченко, Н. Івашури, О. Козачінер, Н. Годованець та інших [3].

Наступне гасло, яке підкреслює всю команду закладу – «Хочеш змінити світ – почни з себе!».

У застосуванні комплексного підходу у супроводі дітей з особливими освітніми потребами важлива роль кожного з учасників команди. Рекомендації для роботи фахівців прописані у висновку про психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, разом із загальними даними та наявним рівнем можливостей учнів. З кожним роком, ми зіштовхуємось з тим, що висновки про психолого-педагогічну оцінку розвитку особи мають не повну інформацію, оскільки батьки зі свого боку її не надають. В ході роботи та спостереження за дитиною виявляємо більше труднощів та потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Як наслідок зіштовхуємося з низькою комплексних порушень, які невказані в висновку інклюзивно-ресурсного центру та маємо низку питань та завдань для самовдосконалення. Фахівці постійно проходять курси з підвищення кваліфікації. Важливим аспектом роботи кожного з фахівців є співпраця в команді психолого-педагогічного супроводу дітей, яка затверджується адміністрацією ліцею перед початком навчального року. Команда зустрічається мінімум тричі на рік для визначення, корегування цілей та планів роботи фахівців та батьків (або осіб які їх замінюють), підбивання підсумків проведеної роботи тощо.

Всі фахівці відповідно наказу ліцею про команду психолого-педагогічного супроводу, нормативно-правових документів та наказу закладу освіти «Про порядок організації інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти» [3], беруть участь в розробленні індивідуальної програми розвитку та за потреби індивідуального навчального плану. Окрім цього можливість спілкування з батьками кожного з фахівців поза зустрічами команди є дуже важливою. Адже саме завдяки рекомендаціям, їх дотриманням, системній всебічній роботі дитина поступово долає труднощі у навчанні, спілкуванні, стає

більш впевненою у власних можливостях та вчиться організовувати свою діяльність.

Найголовнішим аспектом у роботі з учнями є налагодження контакту та комунікація, співпраця з батьками, та зворотній зв'язок. На занятті в сенсорній кімнаті відчуття безпеки та довіри, дозволити їм адаптуватись, до нового приміщення, вчителя, та безпосередньо різноманітного обладнання. Розуміння потреб учнів, співпраця педагогів, відповідне реагування на емоційний стан, допоможе збудувати фундамент подальшої роботи. Наступний акцент задіяти в занятті, те що цікавить учнів.

Робота вчителя-реабілітолога охоплює цілий спектр, комплексної корекційної роботи та методик. Завдяки співпраці з корекційними педагогами, ми беремо до уваги різні аспекти та головні напрямки роботи. Фізичні вправи, ментальна підтримка, ерготерапія, використання новітніх підходів, залучення різноманітних підручних матеріалів, сучасного обладнання тощо. Після проведення діагностики та спостереження, розробляється індивідуальне календарне планування за яким працює вчитель-реабілітолог. Безпосередньо пов'язаний психологічний стан із фізичним станом. Рухи можуть бути скутими або навпаки, надмірна рухова активність.

Комплексний підхід на розвиток фізичних якостей, відіграє важливу роль в навчанні учнів. Фізичні якості: координація рухів, витривалість, сила, загальна та дрібна моторика, гнучкість тощо. Завданнями вчителя-реабілітолога є: корекція основних рухів, розвиток загальної та дрібної моторики, орієнтування у просторі, координаційне володіння власним тілом, розвиток сили м'язів тощо. Різноманітність та постійність в застосуванні нових фізичних вправ, практик, повторення вивченого матеріалу, чи збільшення часу на засвоєння матеріалу, дає можливість зростанню як вчителя так і учнів. У висновку ІРЦ, прописані рекомендації для фахівців, на основі якого працює реабілітолог. Фахівець, стикається з різними потребами в залежності від труднощів учнів. В основі роботи йдуть зміни, реабілітолог проводить аналіз усіх аспектів. З деякими з'являються багато питань.... Як краще? З ким порадитись ? Де навчитися ? ... Фахівець, на постійній основі навчається, оскільки не достатньо інформації з комплексними проблемами, з поодинокими випадками, та сучасними реаліями.

Робота вчителя-логопеда полягає не тільки в усуненні різноманітних мовленнєвих порушень, але й покращує комунікацію дитини, підвищує її впевненість у собі, допомагає їй легше спілкуватися з однолітками та дорослими. У своїй роботі використовуємо спеціальні вправи, ігри та індивідуальний підхід, щоб допомогти дітям

покращити їхнє мовлення. Батьки також відіграють важливу роль, підтримують дитину вдома за допомогою завдань, які дає логопед додому – це прості різноманітні вправи, вірші, скоромовки. В результаті ми отримуємо дитину більш впевнену у собі, яка комфортна почувається у колі однокласників, яка може давати відповіді під час уроку. Тобто дитині комфортно в будь-якій комунікативній ситуації.

Робота вчителя-дефектолога спрямована не лише на корекцію навчальних труднощів чи на розвиток психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, сприйняття, уява тощо), а й на всебічну підтримку дитини для сформування навичок необхідних для повноцінної участі в житті колективів (розуміння та дотримання соціальних норм, розуміння емоцій своїх та інших людей тощо). Значна кількість дітей наразі мають потребу в розвитку вольової та емоційної сфер, наступною важливою потребою в учнів є низький рівень сформованості навичок, для засвоєння навчального матеріалу. Деякі з прийомів у роботі вчителя дефектолога: корекційні ігри, завдання на розвиток сенсорних вмінь, вправи на тренування уваги та пам'яті, дидактичні матеріали, п'ятихвилинки для розвитку дрібної моторики.

Як результат індивідуалізації системної, безперервної роботи ми отримуємо покращення навчальних умінь та навичок, соціалізації дитини в колективах, позитивної мотивації до навчання та розвитку. Комплексний підхід у супроводі дітей з особливими освітніми потребами – запорука їхньої успішної адаптації та розвитку. Але для цього в першу чергу необхідна чітка та правдива інформація про потреби учнів, які сьогодні не завжди відображені в документах з якими працюють в закладах загальної середньої освіти.

Література

1. Історія закладу освіти 281 Святошинського району м. Києва. URL: <http://school281.kyiv.ua/%d0%86%d1%81%d1%82%d0%be%d1%80%d1%96%d1%8f-%d0%b7%d0%b0%d0%ba%d0%bb%d0%b0%d0%b4%d1%83-%d0%be%d1%81%d0%b2%d1%96%d1%82%d0%b8-%e2%84%96-281-%d0%a1%d0%b2%d1%8f%d1%82%d0%be%d1%88%d0%b8%d0%bd%d1%81%d1%8c/> (дата звернення: 03.10.2025).

2. Постанова Кабінету Міністрів від 15 вересня 2021р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.10.2025).

3. Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології : колективна монографія / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко,

Т. Д. Каменшук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук ; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. м. Київ. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737890/1/Monograph_Assessment%20of%20development_2023.pdf (дата звернення: 03.10.2025).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-42>

МИСТЕЦТВО ЕБРУ ЯК ШЛЯХ ДО КРАСИ, СПОКОЮ Й САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Травнікова Наталя Павлівна

вихователь

*Комунальний заклад «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний
центр Довіра» Криворізької міської ради
м. Кривий Ріг, Україна*

Сучасна система освіти спрямована на створення умов для всебічного розвитку кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей і особливостей психофізичного розвитку. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами (ООП), для яких важливим є не лише засвоєння знань, а й розвиток емоційної сфери, сенсорних функцій, комунікативних навичок та творчих здібностей. Одним із ефективних засобів гармонійного розвитку таких дітей є **арт-терапія**, що дозволяє через творчість виражати емоції, знімати напруження та досягати внутрішньої рівноваги [1, с. 42].

У цьому контексті все більшої популярності набуває **мистецтво Ебру** – техніка малювання на воді, що має не лише художню, а й терапевтичну цінність. Вона сприяє розвитку емоційно-вольової сфери, дрібної моторики, уяви та самовираження дитини, забезпечуючи водночас стан спокою й задоволення від творчого процесу [2, с. 89].

Ебру є доступним видом мистецтва, адже не вимагає від дитини спеціальних художніх умінь. Успіх у створенні зображення досягається природним способом, що формує у дитини почуття впевненості у власних силах і позитивне ставлення до творчості [5, с. 71].

Ебру – особлива техніка малювання, тому що робота відбувається фарбами не на папері, а на воді. Малювання водою для дітей (так називають іноді цю техніку, т.к. по суті відбувається нанесення однієї

рідини на поверхню іншого) – це захоплюючий процес створення неповторних візерунків. При цьому хороший спосіб виховання творчих навичок, поліпшення сприйняття кольору, розвитку дрібної моторики рук при мінімальному напруженні малюючих.

Сутність техніки Ебру як нетрадиційного способу малювання

Суть даного способу полягає в тому, що вода і фарби мають різну щільність, за рахунок чого останні не розтікаються і не розчиняються, а залишають на поверхні виразний малюнок у вигляді тонкої плівки. Після створення малюнка на воді він акуратно переноситься на папір або тканину (матеріал просто прикладається до рідини).

Чи можливо Ебру малювання в домашніх умовах для дітей?

Цей незвичайний спосіб дозволяє зайняти дитину на досить тривалий час. Незважаючи на складну назву і опис для домашніх занять є більш спрощений варіант. Прекрасно підходить така основа, як молоко, 2,5% жирності. Молоко наливається в посуд, пензлик з фарбою опускається в молоко. Фарба стікає і утворює навколо пензлика пляму потрібного розміру (так само можна крапнути фарбу зі звичайної аптечної піпетки). І так кілька разів. Потім береться паличка (зубочистка, паличку від суші, сірник) і малюються різні лінії, візерунки і т.п. На цій стадії вже можна зупинитися, т.к. процес сам по собі цікавий.

Для дітей з ООП цей вид діяльності має значний розвивальний ефект:

- **Сенсомоторний розвиток:** під час роботи дитина виконує точні рухи, що сприяють координації рук і очей.
- **Когнітивна стимуляція:** спостереження за розтіканням фарб формує причинно-наслідкові зв'язки, увагу та уяву.
- **Емоційне розвантаження:** плавність рухів фарби, відсутність потреби у «правильності» результату сприяє зняттю тривожності.
- **Комунікативний аспект:** колективне створення малюнків стимулює соціальну взаємодію.

Що знадобиться для малюнка на воді – матеріали

1. Густа основа.

Для роботи на початкових етапах основу можна приготувати самостійно. Можна використовувати желюючий речовини – желатин і агар-агар. З них готується негусто желе. У спеціальних магазинах продаються різноманітні загусники: натуральні або синтетичні, рідкі або порошкоподібні, вітчизняні та імпортовані.

2. Фарба.

Також є в продажу. Вона виготовлена на основі натуральних пігментів, води і жовчі. Спеціальна фарба досить рідка, добре розтікається, практично підфарбована вода.

В умовах роботи в дитячому саду зручніше використовувати акрилову фарбу або розведену гуаш.

3. Ємність для основи.

Це може бути будь-який глибокий посуд, найкраще підходить прямокутний контейнер. Найпростіший і бюджетний варіант – одноразова тарілка.

4. Інструменти для створення малюнка.

Інструменти: кисті, гребінці, гребені, зубочистки і т.п.

Кисті можуть мати різну товщину, залежно від вашої задумки. Дітям в садочку краще роздати товсті пензлики: ними буде зручніше наносити краплі, а зворотним кінцем кисті робити розлучення фарби.

5. Папір для перенесення малюнка.

Підійде будь-який не дуже щільний. У продажу є спеціальний ґрунтований папір.

Висновки.

Мистецтво Ебру виступає універсальним засобом розвитку особистості дитини з ООП, сприяє гармонізації її емоційного стану, розвитку дрібної моторики, уяви, естетичних почуттів і творчого самовираження.

Його використання у системі дошкільної та спеціальної освіти створює передумови для формування в дітей відчуття краси, внутрішнього спокою й віри у власні можливості.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення методичних рекомендацій для педагогів щодо впровадження техніки Ебру у практику корекційно-розвивальної роботи.

Література

1. Вознесенська О. Арт-терапія як засіб розвитку емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами. *Психологія і педагогіка*. 2020. № 3. С. 40–45.
2. Колесник Т. Використання арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2019. № 5. С. 85–92.
3. Шульга Н. Арт-педагогіка: сучасні підходи та технології. К. : Педагогічна думка, 2021. 124 с.
4. Demir F. *The Art of Ebru: Traditional Turkish Marbling*. Istanbul : Ministry of Culture Publications, 2018. 112 p.

5. Petrova L. Therapeutic Potential of Water Marbling for Children with Developmental Disabilities. *Journal of Art Therapy*. 2022. Vol. 15(2). P. 68–74.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-43>

КОМПЛЕКСНИЙ СУПРОВІД ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Турубарова Анастасія Володимирівна

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології та соціальної роботи
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна*

Смоляк Володимир Мирославович

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна*

У сучасних умовах розвитку спеціальної освіти в Україні актуальною є проблема комплексного супроводу індивідуального розвитку дітей з порушеннями зору. Порушення зорової функції впливає на когнітивний, емоційний та соціальний розвиток дитини, тим самим вимагаючи інтегрованого підходу освітніх, медичних, психологічних та соціальних заходів. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, понад 2,2 млрд людей у світі мають порушення зору. Значна частка (близько 19 млн) припадає на дітей до 15 років, які потребують спеціалізованого супроводу для соціальної інтеграції. Дані Київського міського інформаційно-аналітичного центру медичної статистики свідчать, що у Києві показник загальної інвалідності у дітей з хворобами ока у 2023 році склав – 4.0 на 10 тис. дітей до 18 років проти 3.8 у 2022 році. Показник первинної інвалідності склав у 2023 році – 0.6 на 10 тис. дітей до 18 років, тобто залишився незмінним проти 2022 року [2].

Як зазначають, В. Бочелюк та А. Турубарова, сучасні психолого-педагогічні дослідження вказують, що діти з порушеннями зору стикаються з труднощами в соціально-психологічній адаптації,

спричиненими обмеженою участю в подіях, важливих для розвитку особистості, та недостатнім рівнем сформованості соціально значущих практичних навичок [1]. Ці виклики вимагають комплексного підходу, який забезпечується через супровід індивідуального розвитку. Комплексний супровід індивідуального розвитку учнів з порушеннями зору спирається на загальні положення тифлопедагогіки, які акцентують увагу на компенсації зорового порушення, індивідуалізації навчання, соціалізації, корекційно-розвиткової роботи та інтеграції медико-психолого-педагогічних заходів. Ці положення забезпечують комплексний підхід до розвитку дитини, сприяючи її освітній, соціальній і професійній інтеграції, а також формуванню самостійності та психологічного благополуччя.

До основних принципів тифлопедагогіки, що покладені в основу комплексного супроводу індивідуального розвитку учнів з порушеннями зору можна віднести:

- принцип компенсації зорових порушень (комплексний супровід передбачає розвиток слуху, дотику, просторової орієнтації та інших збережених функцій для компенсації зорового порушення);
- індивідуалізація навчання та виховання (розробка індивідуальних програм розвитку, враховуючи ступінь порушення зору та супутні порушення, а також особливості когнітивних, емоційних та соціальних потреб дитини);
- розвиток механізмів компенсації через спеціальні методи навчання (використання специфічних методів (наочні, практичні, словесні) та технологій корекційного навчання, таких як тифлотехніка, адаптовані навчальні матеріали та програми просторової орієнтації).

Комплексний супровід індивідуального розвитку учнів з порушеннями зору включає декілька напрямків, кожен з яких має конкретну мету, завдання, зміст і форми роботи, спрямовані на гармонійний всебічний розвиток дитини. Управлінський напрямок полягає в організації ефективної взаємодії адміністрації та педагогічного колективу закладу для забезпечення цілісного супроводу учнів з порушеннями зору, створення умов для їхнього розвитку, навчання та соціалізації. Завдання напрямку:

- підвищення ефективності взаємодії адміністративно-управлінського персоналу та педагогічного колективу, забезпечення скоординованої роботи для реалізації індивідуальних програм розвитку учнів;
- створення педагогічних об'єднань для розв'язання освітніх проблем і забезпечення балансу між вимогами адміністрації та педагогічним колективом;

– удосконалення системи шкільного самоврядування через створення об'єднань між учнями та педагогами для розвитку лідерських якостей, відповідальності та соціальних навичок.

Корекційно-навчальний напрямок передбачає забезпечення засвоєння учнями з порушеннями зору необхідних знань, умінь і навичок, реалізацію їхнього освітнього потенціалу, сприяння соціалізації та інтеграції в суспільство. Завдання напрямку:

- формування знань і умінь, необхідних для реалізації освітнього потенціалу учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей;
- проведення діагностики рівня навчальних досягнень для оцінки когнітивних і функціональних можливостей;
- здійснення педагогічної корекції порушених аспектів психічного розвитку;
- підвищення мотивації до навчання та стимулювання інтересу до пізнавальної діяльності;
- впровадження інноваційних технологій корекційного навчання для розвитку компенсаторних механізмів.

Корекційно-виховний напрямок сприяє формуванню вмінь вести самостійний спосіб життя та розвиток навичок самовиховання у дітей з порушеннями зору. Завдання напрямку:

- сприяння розвитку самостійності у повсякденній діяльності;
- виховання культури міжособистісних відносин;
- формування соціально-гігієнічних, соціально-побутових і соціокультурних знань та навичок;
- стимулювання мотивації до засвоєння норм правильної поведінки.

Медико-фізіологічний напрямок передбачає комплекс медичних, фізіотерапевтичних і реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених зорових функцій у дітей. Завдання напрямку:

- проведення діагностики рівня соматичного здоров'я для оцінки загального стану дитини та його впливу на зорові функції;
- виявлення обмежень у здоров'ї, пов'язаних із зоровими порушеннями та супутніми станами.

Соціально-психологічний напрямок спрямований на забезпечення соціально-психологічного супроводу розвитку дітей з порушеннями зору. Завдання напрямку:

- проведення діагностики психічного, емоційного та особистісного розвитку дитини для визначення індивідуальних особливостей і потреб;

- розробка та впровадження психокорекційних програм для підтримки психоемоційного стану та формування позитивного самоприйняття;

- корекція негативних психологічних проявів і поведінкових особливостей;

- сприяння розвитку соціальних навичок і комунікативних умінь для ефективної взаємодії з однолітками та дорослими;

- надання психологічної підтримки сім'ї дитини для створення сприятливого соціального середовища розвитку.

Юридичний напрямок передбачає формування правової обізнаності та забезпечення правового захисту дітей з порушеннями зору. Завдання напрямку:

- забезпечення правового захисту шляхом інформування дітей і батьків про їхні права та обов'язки;

- розвиток навичок правової грамотності через ознайомлення з основами законодавства, що стосується осіб з порушеннями зору;

- сприяння формуванню вміння відстоювати свої права в різних соціальних ситуаціях.

Професійно-трудовий напрямок полягає у формуванні професійного світогляду учнів з порушеннями зору для сприяння їхній професійній самореалізації. Завдання напрямку:

- формування знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;

- надання підтримки у виборі професійного спрямування, відповідного до здібностей і потреб, навчання доступним видам трудової діяльності;

- сприяння соціалізації та інтеграції учнів у суспільство через розвиток професійних компетенцій.

Таким чином, комплексний супровід індивідуального розвитку учнів з порушеннями зору базується на принципах тифлопедагогіки, що забезпечують компенсацію зорових порушень, індивідуалізацію навчання та соціалізацію. Усі напрямки супроводу (управлінський, корекційно-навчальний, корекційно-виховний, медико-фізіологічний, соціально-психологічний, юридичний, професійно-трудовий) взаємодіють, створюючи цілісний підхід до гармонійного розвитку дитини із порушеннями зору.

Література

1. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Модель психологічного супроводу підлітків з порушенням зору. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму. Серія : Економіка, психологія та*

управління. 2024. № 1. DOI: <https://doi.org/10.54929/alsrt-economics-2024-01-02-02>.

2. Всесвітній день зору [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://medstat.kiev.ua/vsesvitnij-den-zoru/> (Дата звернення: 21.09.2025).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-44>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У РОЗВИТКУ МОТОРНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Фатич Микола Петрович

*здобувач другого (магістерського) ступеня вищої освіти
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (Інклюзивна освіта)
ДВНЗ «Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка»
м. Тернопіль, Україна*

У сучасній спеціальній освіті зростає потреба у науковому обґрунтуванні психолого-педагогічних аспектів застосування рухливих ігор як ефективного засобу розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки традиційні методи фізичного виховання не завжди враховують їхні когнітивні, емоційні та соціальні особливості. Водночас ефективність ігор залежить від психолого-педагогічного проектування: добору відповідного змісту, адаптації правил, дозування навантаження, урахування індивідуальних особливостей та наявності підтримувального емоційного середовища. Тому обґрунтування значення рухливих ігор у цій сфері є важливою науково-практичною проблемою, що забезпечує підвищення якості розвитку моторики й соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Як показує аналіз наукової літератури (П. Віндюк [1], С. Волкова [1], О. Гузак [2], С. Демчук [3], А. Івахненко [4], О. Мякушко [5], М. Сабадош [2],

О. Чеботарьова [5] та ін.), рухливі ігри поєднують фізичну активність із мотиваційною, комунікативною та корекційною функціями, що створює умови для формування у дітей цілеспрямованих рухів, розвитку координації, дрібної та великої моторики, підвищення рівня самостійності. Вказане вимагає осмислення психолого-

педагогічних аспектів застосування рухливих ігор у розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні аспекти застосування рухливих ігор для розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

У розвитку дитини рухова активність відіграє фундаментальну роль, оскільки вона не лише формує фізичну спроможність, а й стимулює пізнавальні процеси, емоційну сферу та соціальну взаємодію. Особливо це актуально для дітей з інтелектуальними порушеннями, у яких моторний розвиток нерідко ускладнений низьким рівнем координації, повільністю рухових реакцій та зниженим інтересом до традиційних форм занять. У цьому контексті рухливі ігри постають як природний, емоційно привабливий та багатофункціональний педагогічний засіб, здатний поєднувати фізичне тренування з мотивацією, розвитком комунікативних умінь і формуванням саморегуляції.

Зазначимо, що застосування рухливих ігор у розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями є необхідним, оскільки вони поєднують фізичну активність із природною ігровою мотивацією, що робить процес навчання рухів більш цікавим, доступним і продуктивним. На відміну від традиційних вправ, рухливі ігри сприяють формуванню довільності, уваги, координації та реакції в умовах змінної ситуації, що підвищує гнучкість і адаптивність рухової поведінки. Ігровий формат занять зменшує тривожність, стимулює емоційне залучення, розвиває ініціативність та взаємодію з однолітками, що є важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями. Крім того, рухливі ігри дозволяють варіювати складність завдань, адаптувати правила до індивідуальних можливостей, поступово формувати комплексні моторні дії у безпечному та підтримувальному середовищі.

Охарактеризуємо психолого-педагогічні аспекти застосування рухливих ігор у розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

Так, мотиваційний аспект є надзвичайно важливим у застосуванні рухливих ігор, оскільки без прояву внутрішньої зацікавленості дитина з інтелектуальними порушеннями не демонструє достатнього рівня активності та залучення у рухову діяльність. Ігрова форма забезпечує природну мотивацію, адже гра є провідним видом діяльності у дитячому віці, викликає позитивні емоції та бажання діяти. Завдяки елементам змагання, новизни та рольового включення діти охочіше виконують рухові завдання, навіть якщо вони вимагають зусиль. Позитивне підкріплення у вигляді похвали, символічних винагород чи підтримки з боку дорослого підсилює мотивацію та сприяє

закріпленню бажаної поведінки. Регулярне переживання успіху допомагає формувати віру у власні можливості та підвищує впевненість дитини. Успішність виконання дій стимулює до подальших спроб і повторення рухових вправ, що є передумовою розвитку моторних навичок.

Когнітивний аспект застосування рухливих ігор пов'язаний із розвитком пізнавальних процесів, які забезпечують організацію та контроль рухової діяльності. Під час гри дитина має зосереджувати увагу на правилах і діях інших учасників, що сприяє розвитку концентрації та переключення уваги. Рухливі ігри стимулюють розвиток пам'яті, оскільки потрібно запам'ятовувати послідовність рухів, сигнали чи ролі. Сприймання також активізується, адже дитина повинна орієнтуватися у просторі, реагувати на зорові та слухові стимули. Важливим є розуміння правил гри, що розвиває логічне мислення і здатність до узагальнення. Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають труднощі з плануванням і контролем дій, а рухливі ігри надають можливість тренувати ці навички у природній ситуації. Через гру формується причинно-наслідкове мислення: діти усвідомлюють, які дії призводять до успіху чи помилки. Процес прийняття рішень у грі сприяє розвитку оперативного мислення та гнучкості.

Емоційно-вольовий аспект застосування рухливих ігор відіграє важливу роль у формуванні здатності дитини регулювати свої емоції та поведінку під час діяльності. Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають труднощі зі стабільністю емоцій, схильність до тривожності чи імпульсивності, тому ігри створюють безпечне середовище для емоційного вираження. Ігрова діяльність сприяє розвитку позитивних емоцій, які знижують рівень психічного напруження та формують емоційну стійкість. Під час гри діти вчаться приймати перемоги й поразки, що розвиває толерантність до фрустрації. Регулярне залучення до рухливих ігор сприяє формуванню саморегуляції – здатності контролювати імпульси та підтримувати відповідну поведінку. Вольові якості, такі як наполегливість, здатність доводити справу до кінця, проявляються через необхідність виконати рухове завдання навіть у разі труднощів. Діти вчаться чекати своєї черги, дотримуватись правил, діяти за сигналом – це є формуванням довільності та самоконтролю. Гра також дозволяє знижувати страх помилки, адже у дружній атмосфері дитина не боїться експериментувати з рухами.

Соціально-комунікативний аспект використання рухливих ігор має особливе значення для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки ця категорія часто відчуває труднощі у взаємодії з однолітками. Під час гри діти мають можливість вступати у контакт,

обмінюватися репліками, домовлятися та діяти разом, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Ігри створюють природні ситуації для співпраці, коли успіх залежить не лише від індивідуальних дій, а й від взаємодії з іншими. Навички дотримання черги формуються через необхідність чекати свого моменту дії, що тренує терпіння й повагу до партнерів. Дотримання спільних правил підвищує відповідальність та дисциплінованість. У процесі гри дитина вчиться розуміти соціальні ролі й адаптувати свою поведінку до конкретної ситуації. Рухливі ігри також сприяють формуванню емпатії, адже діти спостерігають за емоціями інших і реагують на них.

Корекційно-розвивальний аспект зосереджений на цілеспрямованому впливі рухливих ігор на недорозвинені моторні функції дітей з інтелектуальними порушеннями. У такої категорії дітей спостерігаються порушення координації, недостатня точність рухів, повільність реакцій, труднощі з орієнтацією у просторі. Рухливі ігри дозволяють тренувати як дрібну, так і велику моторику у природних умовах. Через повторення рухових дій закріплюються правильні моторні патерни та покращується м'язовий тонус. Важливо, що ігри дозволяють поєднувати прості та складні рухові завдання, поступово підвищуючи рівень складності відповідно до можливостей дитини. Завдяки сенсорній стимуляції (зоровій, слуховій, тактильній) розвивається сенсомоторна інтеграція. Рухливі ігри формують просторову орієнтацію, оскільки дитина вчиться визначати напрям, відстань, розташування інших учасників. Застосування різних темпів і ритмів у грі сприяє розвитку рухової гнучкості та координації. Крім того, гра дозволяє коригувати порушення рівноваги та статичної стійкості.

Отже, до психолого-педагогічних аспектів застосування рухливих ігор у розвитку моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями віднесено: мотиваційний – забезпечує внутрішню зацікавленість і готовність до активної участі; когнітивний – розвиває мислення, увагу та здатність керувати власними діями; емоційно-вольовий – допомагає долати тривожність, формувати самоконтроль і наполегливість; соціально-комунікативний аспект – сприяє інтеграції дитини у групу, розвитку співпраці та ініціативності; корекційно-розвивальний – спрямований на цілеспрямоване вдосконалення моторики, координації та просторової орієнтації. У комплексі ці аспекти забезпечують не лише ефективне опанування рухових навичок, але й сприяють когнітивному, емоційному, соціальному й особистісному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що робить рухливі ігри важливим засобом корекційного впливу.

Література

1. Віндюк П. А., Волкова С. С. Використання рухливих ігор у фізичній реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 7. С. 26–29.
2. Гузак О. Ю., Сабадос М. В. Рухливі ігри як засіб реабілітації дітей з особливими потребами. *Україна. Здоров'я нації*. 2018. № 3/1 (51). С. 20–22.
3. Демчук С. Соціальна інтеграція та реабілітація неповносправних школярів засобами фізичного виховання. Львів : Укр. технології, 2022. 147 с.
4. Івахненко А. А. Корекція та розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор : монографія. Запоріжжя : ЗНТУ, 2014. 214 с.
5. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Чеботарьової, О. І. Мякушко. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка, 2020. 558 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-45>

ІГРИ-ДРАМАТИЗАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ

Шостак Ольга Олександрівна

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т. І. Поніманської*

*Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Абрамчук Олена Юрійвна

*здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Мовлення – провідний засіб комунікації й соціалізації дитини. Його виразність забезпечує емоційність, образність та інтонаційну насиченість висловлювання. Проте в дітей дошкільного віку з дизартрією формування виразності мовлення ускладнене через порушення

артикуляційної моторики, дихання, голосоутворення, темпу й ритму мовлення.

Актуальність дослідження полягає в зростанні кількості дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, зокрема з дизартрією, що ускладнює розвиток комунікативної, пізнавальної та емоційної сфер. Один з ефективних методів розвитку виразності в дошкільників із мовленнєвими порушеннями – використання ігор-драматизацій, що поєднують мовленнєву практику з емоційною та руховою активністю дітей. Проблема формування виразності мовлення в дітей із дизартрією через ігри-драматизації малодосліджена й потребує подальшого наукового осмислення. Окремі її аспекти вивчали Смолянова Н. [5], Шостак О. [6]. та ін.

Мета дослідження – з'ясувати роль ігор-драматизацій у процесі формування виразності мовлення в дітей дошкільного віку з дизартрією.

Виразність мовлення – це комплекс просодичних і мовленнєвих характеристик, що забезпечує емоційне забарвлення висловлювання, підвищує його вплив на співрозмовника, створює умови для повноцінного спілкування [3]. До основних компонентів виразності належать: інтонація, ритм, темп, логічний наголос, паузування, сила та тембр голосу. У дітей із дизартрією саме просодична сторона мовлення зазнає найбільших порушень, що ускладнює комунікацію.

Дизартрію трактують як розлад вимовної та просодичної сторони мовлення, обумовлений ураженням нервової системи, що зумовлює недостатність іннервації мовленнєвої мускулатури [5]. У таких дітей страждають артикуляція, сила голосу, тембр, ритм, інтонаційне забарвлення. Просодичні компоненти мовлення (мелодика, темп, наголос, паузування) розвиваються сповільнено, що негативно впливає на емоційність і комунікативну результативність мовлення. У дітей із дизартрією часто відзначається збіднений словниковий запас, труднощі у формуванні граматично правильних конструкцій, що негативно впливає на їх мовленнєвий розвиток. Науковці підкреслюють, що розвиток виразності мовлення має відбуватися цілеспрямовано, через використання спеціальних засобів та методів, зокрема ігор-драматизацій [1].

Просодика охоплює інтонаційні характеристики, мелодику, темп, ритм і наголос. У дітей із дизартрією спостерігаються труднощі у володінні цими засобами, що знижує якість комунікації. Формування просодичної виразності вимагає використання спеціальних методик: вправ на розвиток інтонації, імітаційних ігор, художнього слова та драматизаційних методів.

Ігри-драматизації – це особливий вид ігрової діяльності, у якій діти відтворюють сюжетні лінії казок, оповідань, створюють власні діалоги й інсценізації. Вони сприяють розвитку мовленнєвої виразності через поєднання мовленнєвої діяльності з рухами, мімікою, жестами. Завдяки емоційності та інтерактивності такі ігри стимулюють дітей із дизартрією більш активно включатися в мовленнєву практику. Ефективність ігор-драматизацій полягає в систематичному використанні різних форм роботи: інсценування знайомих казок, створення діалогів на задану тему, використання лялькового театру, імпровізації. У процесі гри діти вчаться регулювати темп мовлення, змінювати інтонацію відповідно до ролі, виділяти логічні наголоси, що сприяє розвитку просодики. Особливо важливе поєднання мовленнєвої діяльності з рухами, жестами, мімікою. Це сприяє кращому відтворенню емоційного змісту ролі, активізує увагу та творчу уяву дітей [6].

У сучасних дослідженнях доведено ефективність використання ігор-драматизацій у роботі з дітьми з дизартрією. Зокрема, Бабич Н. та Гарасимчук А. запропонували технологію формування виразності мовлення, що передбачає систему тренінгів з моделювання голосу, вправ на інтонаційну варіативність, розвиток мелодико-ритмічної організації мовлення. Їхні напрацювання безпосередньо корелюють із використанням ігор-драматизацій, оскільки ці ігри створюють умови для практичного засвоєння таких навичок у природному ігровому середовищі [1].

Зінчук Т. і Бутузова Л. зосереджують увагу на дизартрії як комплексному мовленнєвому розладі, що охоплює порушення артикуляції, моторики й комунікації. Авторки підкреслюють необхідність раннього корекційного втручання, що підтверджує доцільність упровадження ігор-драматизацій як засобу одночасного розвитку просодики та комунікативних умінь [2].

Плавун Т. досліджує особливості мовлення старших дошкільників із дизартрією та визначає найбільш уразливі аспекти: нечітку артикуляцію, порушення інтонаційної виразності, обмежений словниковий запас. Ці дані стають підґрунтям для нашого висновку, що ігри-драматизації – ефективний інструмент для відновлення цілісності мовленнєвого процесу [3].

Плаксієв М. розглядає нетрадиційні методи корекції мовленнєвих порушень, зокрема арт-терапію, казкотерапію та фізичні вправи. Вона наголошує на важливості емоційної залученості дітей у корекційний процес, що збігається з методикою ігор-драматизацій, де навчання відбувається у творчій ігровій формі [4].

Смольянова Н. зосереджує увагу на розвитку просодичних компонентів мовлення дітей із дизартрією засобами інтерактивних

технологій. Вона показує, що інтерактивні методи стимулюють розвиток інтонаційної виразності, ритму й темпу, що цілком відповідає завданням ігор-драматизацій у формуванні виразного мовлення [5].

На загал, використання ігор-драматизацій підвищує рівень виразності мовлення в дітей дошкільного віку з дизартрією: покращується інтонаційна виразність, чіткість артикуляції, розширюється словниковий запас, зростає мотивація до спілкування. Також підвищується впевненість дошкільників у власних мовленнєвих можливостях, що позитивно впливає на їх соціалізацію.

Розвиток виразності мовлення в дітей дошкільного віку з дизартрією – складне, але надзвичайно важливе завдання сучасної спеціальної педагогіки. Дієвим засобом вважаємо ігри-драматизації, що поєднують навчання з грою, створюють умови для активної участі дітей у мовленнєвій діяльності. Використання цього методу сприяє покращенню просодики, розвитку комунікативних навичок, підвищенню впевненості у власних можливостях.

Отже, систематичне впровадження ігор-драматизацій у логопедичну практику забезпечує значні позитивні зміни в мовленнєвому розвитку дошкільників із дизартрією, що підтверджено сучасними науковими дослідженнями.

Література

1. Бабич Н. М., Гарасимчук А. І. Технологія формування виразності мовлення у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 14 (28). С. 856–868.
2. Зінчук Т. С., Бутузова Л. П. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією. *Modern Problems of Science and Technology: Prospects for Further Development*. 2024. С. 147–150.
3. Плавун Т. Ю. Особливості мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол. : Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2024. С. 149–152.
4. Плаксіє М. Б. Нетрадиційні методи корекції мовленнєвих порушень дітей старшого дошкільного віку : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Чернівці, 2024. 84 с.
5. Смольянова Н. А. Розвиток просодичних компонентів мовлення у старших дошкільників з дизартрією засобами інтерактивних технологій : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Кривий Ріг, 2023. 69 с.

6. Шостак О. Формування виразного мовлення в дошкільників із дизартрією в процесі ігор-драматизацій. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, т. 3. С. 308–313.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-46>

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ДИСЛАЛІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Шостак Ольга Олександрівна

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Прит Марина Андріївна

*здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Питання застосування логоритміки в корекції дислалії на сучасному етапі здобуло надзвичайну актуальність, адже логопедична ритміка поєднує мовленнєві вправи з рухом і музикою, створюючи природні умови для розвитку правильної звуковимови. Дослідження І. Зятіної [4], М. Коваленко [6], Л. Конюк [2], В. Найдич [2], Г. Хілько [4], О. Шпирної [6] засвідчують, що логоритміка допомагає одночасно впливати на дихання, голос, артикуляцію та ритм мовлення, що особливо важливо для дітей молодшого шкільного віку. Логоритмічні заняття сприяють розвитку уваги, пам'яті, координації рухів та емоційної сфери, що робить процес корекції більш ефективним і цікавим для дитини. Заняття з логоритміки також знижують мовленнєве напруження, формують позитивне ставлення до навчання і створюють умови для активної участі дітей у комунікації. Саме тому логоритміка – це сучасний і результативний шлях комплексного впливу для корекції дислалії та гармонійного розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкових класів.

Мета дослідження – розглянути шляхи корекції дислалії в молодших школярів засобами логоритміки.

Як зазначає Д. Хрипун, дислалія – це порушення звуковимови, що проявляється в неправильному, спотвореному, пропущеному або заміненому відтворенні окремих звуків при збереженій будові мовного апарату й нормальному слуху [1].

М. Шеремет і О. Ревуцька вказують, що сутність цього мовленнєвого порушення полягає в тому, що дитина не може правильно сформувати й автоматизувати вимову відповідних фонем, хоча інші компоненти мовлення можуть розвиватися без значних відхилень [5].

Є. Соботович поділяє дислалію на механічну, коли причиною є анатомічні особливості будови артикуляційного апарату (наприклад, неправильний прикус, коротка під'язикова вуздечка), або функціональну, коли порушення виникають через недорозвиток фонематичного слуху, несформованість артикуляційних рухів чи неправильне мовленнєве оточення [3]. Це порушення належить до найпоширеніших серед дітей молодшого шкільного віку й потребує спеціальної корекційної роботи, оскільки неправильна вимова ускладнює розвиток читання, письма й комунікативних навичок.

О. Шпірна й М. Коваленко вказують, що логоритміка відіграє важливу роль у корекції дислалії в учнів початкових класів, адже вона поєднує мовленнєві вправи з рухами, музикою та ритмічними діями. Завдяки такій інтеграції формується правильне відчуття ритму й темпу мовлення, удосконалюється координація рухів, дихання та голосоутворення, що закладає необхідну основу для чіткої звуковимови [6].

За словами В. Найдич, Л. Конюк, логоритмічні заняття допомагають знімати м'язове напруження, розвивають увагу, пам'ять та емоційно-вольову сферу дитини, створюючи позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності [2].

Г. Хілько й І. Зятіна вказують, що основні засоби логоритміки – музика та ритмічні вправи (ходьба, біг, плескання, притупування в заданому ритмі), артикуляційні й дихальні вправи в поєднанні з рухами, мовленнєво-рухові ігри з використанням віршів, лічилок, скоромовок, пісень та ритмізованих текстів, які допомагають відпрацювати інтонацію й чіткість вимови, ігрові інсценізації під музику, що поєднують мову, рух і емоційне вираження [4].

Застосування логоритміки в корекції дислалії в молодших школярів має кілька важливих шляхів. Передусім, на думку В. Найдич, Л. Конюк, логоритмічні вправи допомагають узгодити роботу дихання, голосу та артикуляційного апарату, що створює основу для правильної звуковимови. У процесі занять діти виконують ритмічні рухи під музику, поєднуючи їх із мовними завданнями, що стимулює розвиток відчуття ритму й темпу мовлення [2].

Важливим шляхом Г. Хілько та І. Зятіна вважають використання артикуляційних і дихальних вправ у поєднанні з ритмічними рухами, адже це сприяє закріпленню правильної вимови окремих звуків та складів. Також застосовують мовленнєво-рухові ігри, віршовані тексти, пісні та скороговки, які розвивають чіткість, інтонаційну виразність мовлення [4].

Як стверджують О. Шпирна й М. Коваленко, особливу роль відіграють ігрові інсценізації та вправи на координацію рухів, адже вони підвищують мотивацію до навчання й знижують мовленнєву напругу [5].

Усі ці шляхи забезпечують комплексний підхід, у якому логоритміка виступає засобом не лише корекції звуковимови, а й гармонійного розвитку мовлення, моторики та емоційної сфери дитини.

Таким чином, логоритміка в роботі з учнями початкових класів, які мають дислалію, не лише сприяє формуванню правильної звуковимови, а й розвиває загальні психомоторні й комунікативні здібності, забезпечуючи комплексний корекційно-розвивальний ефект.

Література

1. Логопедія (дислалія) : навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошкільної та спец. освіти ; уклад. Д. М. Хрипун. Умань : Видавець «Сочинський М. М.», 2023. 200 с.
2. Найдич В. М., Конюк Л. І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. *Логопед.* 2018. № 3. С. 28–30.
3. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. Київ : «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2015. 308 с.
4. Хілько Г. О, Зятіна І. М. Логоритміка для дітей-логопатів. *Логопед.* 2017. № 8. С. 24–28.
5. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії) : навчальний посібник ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 160 с.
6. Шпирна О. М., Коваленко М. А. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі (початкова школа). *Логопед : науково-методичний журнал.* 2019. № 1. С. 28–31.

ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Штанкевський Ігор Миколайович

соціальний педагог

Комунальний заклад «Харківська гімназія № 88

Харківської міської ради»

м. Харків, Україна

З огляду на зміни в сучасній освіті, спричинені впровадженням інклюзивного навчання, взаємодія між школою та сім'єю є надзвичайно важливою. Школа та сім'я – це ключові середовища формування особистості дитини, тому їх взаємодія суттєво впливає на успішність навчання, мотивацію та добробут учнів. Насамперед така взаємодія важлива для дітей з особливими освітніми потребами, адже сприяє активному залученню батьків в освітній процес, що має вирішальне значення для їхнього розвитку, успішності та соціалізації.

Питання взаємодії школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП) стало предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко зосереджують увагу на проблематиці навчання дітей з обмеженими можливостями та визначальній ролі батьків в організації освітнього процесу в закладах з інклюзивним навчанням; О. В. Гаяш, С. П. Миронова аналізують питання реалізації командного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та механізми ефективної взаємодії між окремими членами цієї команди; М. М. Лехолетова та Т. Л. Лях у своїх дослідженнях розкривають ключові засади для успішної партнерської взаємодії соціального педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, можна констатувати, що хоча проблеми взаємодії школи та сім'ї в умовах інклюзивного навчання приділяється певна увага, це питання потребує систематичного вивчення, що й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Дослідження має на меті вивчення особливостей та вимог до ефективної взаємодії школи та сім'ї в умовах інклюзивного навчання.

Ефективна взаємодія батьків та педагогів є ключовим елементом успішного функціонування інклюзивної моделі освіти. Тісна співпраця між закладом освіти та сім'єю створює необхідні умови для ефективного включення дітей з особливими потребами у середовище однолітків, сприяє гармонійному, всебічному особистісному розвитку,

соціалізації та якісній підготовці до самостійного життя. Ефективність цієї співпраці прямо залежить від низки фундаментальних умов. Згідно з дослідженнями С. М. Єфімової, процес активного залучення батьків до співпраці з педагогами значною мірою залежить від: створення сприятливої психологічної атмосфери; забезпечення безперервної двосторонньої комунікації; формування установки на сприйняття батьків як професійних суб'єктів взаємодії [2]. Ці принципи є визначальними для реалізації взаємоузгодженої співпраці. Наприклад, Г. С. Пивоварова наголошує, що «батьки є головними знавцями своєї дитини, тоді як вчителі – експерти з питань дитячого розвитку та освітніх процесів у цілому. Лише завдяки тісній взаємодії їхній сукупний досвід і ресурси множаться, забезпечуючи найкращі умови для всебічного розвитку дитини» [4, с. 4].

Основою ефективної взаємодії є довіра та емпатія. І. П. Денишук вважає, що «найголовнішим у взаємодії школи та батьків дітей з ООП є створення стосунків, заснованих на довірі. Така співпраця вимагає активної взаємодії, розуміння, емпатії та толерантності. Завдяки цьому батьки відчують власну важливість та значущість своєї ролі, що дає їм упевненість у повноцінному включенні дитини у життя колективу однолітків [1, с. 88].

Критично важливим є двосторонній діалог. К. С. Тороп акцентує: «Важливим кроком у встановленні міцних стосунків із сім'ями дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є проведення часу, присвяченого обговоренню та вивченню їхніх побажань і занепокоєнь щодо своїх дітей, а також з'ясуванню інформації про розпорядок дня та значущі види діяльності, в яких вони беруть участь вдома» [6, с. 10].

Практичне втілення ефективної взаємодії вимагає конкретних механізмів залучення. О. В. Коган зазначає, що робота з батьками полягає у: встановленні контакту та створенні довірливих відносин; залученні батьків з дітьми з особливими освітніми потребами до колективу інших батьків; взаємодії та обміні інформацією, досвідом; а головне – залученні батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи [5, с. 17–18].

Н. В. Олефір акцентує, що ключовим є завдання вчителя демонструвати реальні перспективи та «переконати батьків у тому, що правильно організована корекційна робота в інклюзивному закладі дозволить оптимізувати подальший особистісний та інтелектуальний розвиток дитини» [3, с. 73].

Таким чином, ефективна взаємодія школи та батьків в умовах інклюзивного навчання перетворює виклик на можливість для зростання всіх учасників освітнього процесу, особливо для самої дитини.

Завдяки злагодженій роботі дорослих, дитина отримує індивідуалізований підхід, що допомагає їй досягти кращих результатів у навчанні та соціалізації. Батьки отримують професійні поради та підтримку, стаючи активними партнерами у розробці освітнього маршруту дитини. Вчителі та фахівці, у свою чергу, набувають унікального досвіду роботи та розвивають нові методики, що підвищує їхню компетентність.

Аналіз вищезазначених наукових джерел дозволяє сформулювати ключові особливості та вимоги до ефективної взаємодії між школою та родинами з дітьми, які мають особливі освітні потреби, у вигляді таких тверджень:

- батьки дитини з ООП є не просто пасивними спостерігачами, а рівноправними членами команди психолого-педагогічного супроводу; ефективність освітнього процесу залежить від активної участі батьків у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку, оскільки саме вони є головними експертами щодо своєї дитини (Г. С. Пивоварова, О. В. Коган);

- взаємодія з батьками дітей з ООП вимагає постійного, двостороннього обміну інформацією (необхідність не лише інформувати батьків, а й вислуховувати їх, враховувати їхні знання про дитину (її інтереси, особливості сприйняття, сильні сторони), а також брати до уваги емоційний стан родини (К. С. Тороп, І. П. Денищук, С. М. Єфімова);

- взаємодія має базуватися на емпатії, довірі та підтримці. Педагоги повинні усвідомлювати, що родини дітей з ООП часто стикаються з унікальними викликами та емоційним навантаженням. Замість осуду чи засудження, вчителі мають пропонувати допомогу, демонструвати зацікавленість у розвитку дитини та готовність співпрацювати, що спонукає батьків до більшої відкритості та активності, зміцнюючи партнерські стосунки (І. П. Денищук, С. М. Єфімова, Н. В. Олефір, К. С. Тороп).

Проведене дослідження підтверджує, що партнерська взаємодія між закладом освіти та сім'єю є визначальною умовою успішної реалізації інклюзивного навчання та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Ця взаємодія є не просто додатковим елементом, а стратегічною необхідністю, що трансформує освітній процес, слугує потужним каталізатором, який перетворює виклики інклюзії на цінні можливості для професійного та особистісного зростання всіх її учасників. Завдяки формуванню синергії зусиль школи та батьків створюється оптимальне середовище, що гарантує: індивідуалізований підхід до освітніх потреб дитини;

підвищення академічної успішності та соціальної адаптації; повноцінну соціалізацію дитини з ООП у середовищі однолітків.

Література

1. Денищук І. П. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Т. 69. URL: <https://tinyurl.com/35d83d24> (дата звернення: 03.10.2025).
2. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-мет. пос. / кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. ; за заг.ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.
3. Олефір Н. В. Співпраця вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2020. Т. 102, № 2. С. 72–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2020_2_17 (дата звернення: 05.10.2025).
4. Пивоварова Г. С. Партнерство з батьками як умова успішної роботи з дітьми з особливими потребами. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного закладу* : збірник за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. конф., м. Лисичанськ, 12 груд. 2018 р. / ВП «Лисичанський пед. коледж Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка» ; ФОП Чернов О. Г., 2018. С. 161–163.
5. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посібник / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «Фокспринт», 2021. 80 с.
6. Тороп К. С. Співпраця між школою та батьками як чинник ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 1 (22). С. 146–160. Режим доступу: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/226> (дата звернення: 03.10.2025).

**КОРЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СТЕРТОЮ
ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ
ЛОГОПЕДИЧНИХ МЕТОДІВ**

Юрчук Олексій Іванович

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-4764-1783>*

Винник Мар'яна Сергіївна

*здобувачка освітнього ступеня «магістр»
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Актуальність проблеми корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із стертою формою дизартрії зумовлена тим, що просодика є важливою складовою виразного, зрозумілого та емоційно забарвленого мовлення. Саме просодичні засоби – інтонація, темп, ритм, сила й висота голосу – забезпечують змістову та емоційну виразність мовлення, допомагають дитині встановлювати контакт із співрозмовником і точно передавати свої думки. У дітей зі стертою дизартрією ця сторона мовлення часто порушена: мовлення звучить монотонно, нерівномірно, без інтонаційного підкреслення важливих слів. Такі труднощі призводять до зниження комунікативної активності, ускладнюють розуміння співрозмовників і негативно впливають на формування мовленнєвої виразності. Через це дитині важко брати участь у діалозі, переказі чи емоційному висловлюванні. Корекція просодичної сторони мовлення сприяє розвитку дихально-голосової координації, формуванню плавності та мелодійності мовлення. Вона допомагає дитині навчитися регулювати голос, відчувати ритм і темп мовлення, використовувати інтонаційні засоби відповідно до змісту висловлювання. Розвиток просодичних компонентів також має велике значення для емоційного та соціального становлення дитини. Виразне мовлення полегшує

спілкування, підвищує впевненість у собі та сприяє успішній адаптації у колективі.

Корекція просодичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії є важливим напрямом логопедичної діяльності, адже сприяє розвитку повноцінного, виразного та ефективного у спілкуванні мовлення. На значущість цього аспекту вказують у своїх наукових працях такі дослідники, як В. Андросова, Н. Березенко, О. Боряк, І. Брушневська, Ю. Волошина, Н. Гаврилова, В. Галущенко, А. Голуб, Е. Данілавичюте, Л. Дідкова, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Мартиненко, Л. Мороз, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ю. Тубичко, Н. Туренко, М. Шермет.

Метою дослідження є здійснення теоретичного обґрунтування корекції просодичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії шляхом застосування інноваційних логопедичних методик.

У контексті поставленої мети важливо звернути увагу на особливості просодичної сторони мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії, які досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці.

Так, М. Светік зазначає, що просодична складова мовлення дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії характеризується специфічними проявами, зумовленими порушенням моторного контролю та функціонування дихально-голосового апарату [6]. За спостереженнями Є. Соботович, мовлення таких дітей здебільшого монотонне, позбавлене природної інтонаційної виразності. Інтонаційні засоби – наголос, паузи, мелодика, сила та темп голосу – застосовуються обмежено або з порушеннями [7].

В. Кондратенко та Ю. Волошина підкреслюють, що діти часто говорять надто тихо або, навпаки, надмірно голосно, не вміючи адаптувати силу голосу до комунікативної ситуації. Темп мовлення може бути сповільненим, розтягнутим або нерівномірним, із паузами всередині фраз, раптовими зупинками та пропусками складів, що пов'язано з труднощами координації дихання, фонації та артикуляції [5].

Є. Соботович також акцентує увагу на порушеннях ритму мовлення: діти не відчують ритмічної організації слова чи фрази, що призводить до неструктурованого мовлення без логічних наголосів. Такі порушення ускладнюють сприймання мовлення оточуючими та знижують його комунікативну ефективність [7].

Л. Дідкова підкреслює, що інтонаційна виразність мовлення у дітей зі стертою дизартрією недостатньо розвинена: вони рідко змінюють тон голосу залежно від змісту висловлювання або емоційного стану. Їхня мова часто звучить одноманітно, без емоційного забарвлення, що створює враження байдужості чи втоми [3].

Інноваційні логопедичні засоби і методи корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із стертою формою дизартрії спрямовані на поєднання традиційних прийомів із сучасними технологіями та інтерактивними формами навчання. Їхнє використання дозволяє зробити процес корекції більш ефективним, емоційно насиченим і цікавим для дитини.

Одним із сучасних напрямів В. Галущенко вважає використання мультимедійних логопедичних програм і комп'ютерних ігор, які тренують темп, ритм і інтонацію мовлення. Такі програми дозволяють дитині бачити й чути правильний зразок мовлення, повторювати його та самостійно контролювати результат. Інтерактивні завдання стимулюють увагу, слухове сприймання й мотивацію до мовленнєвої активності [1].

На думку Д. Завітренко, Н. Березенко, А. Бутенко, ефективним інноваційним методом є логоритміка, яка поєднує рух, музику, ритм і слово. Завдяки ритмічним вправам, танцювальним рухам і пісням у дітей формується відчуття ритму, плавність мовлення та координація дихання з артикуляцією. Цей метод сприяє розвитку голосу, інтонаційної виразності й емоційності мовлення [4].

Також у сучасній логопедичній практиці активно застосовують елементи музикотерапії, дихальної та голосової гімнастики з використанням аудіоапаратури, біологічного зворотного зв'язку та нейропсихологічних ігор. Ці методи допомагають дитині краще усвідомити власне мовлення, регулювати силу й тембр голосу, керувати диханням.

Інноваційним засобом корекції Н. Диль-Костіна вважає використання арт-терапевтичних технологій – театралізованих ігор, казкотерапії, пісочної терапії, де дитина вчиться виражати емоції за допомогою інтонації, міміки та жестів. Це сприяє розвитку комунікативних і просодичних навичок у природних, ігрових ситуаціях [1].

Висновки. Таким чином, мовлення дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії має виражені порушення просодичної складової, що проявляються у недостатній інтонаційній виразності, порушеннях темпу, ритму, наголосу та сили голосу. Це зумовлює потребу в цілеспрямованій логопедичній корекції, спрямованій на формування природного, емоційно забарвленого мовлення.

Відповідно, застосування інноваційних логопедичних методів і засобів у роботі з дітьми цієї категорії сприяє комплексному розвитку просодичних компонентів мовлення – інтонаційної виразності, ритмічності, темпу та сили голосу. Такий підхід поєднує корекційну діяльність із творчими завданнями, руховими вправами та сучасними технологіями, що підвищує ефективність логопедичної роботи.

Література

1. Галущенко В. І. Аспекти активізації корекційної роботи з розвитку психо-мовленнєвої та моторної сфери у дітей з дизартричними розладами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 5 (2). С. 54–63.
2. Диль-Костіна Н. Особливості логопедичної роботи з усунення дизартричних порушень. *Дефектологія*. 2017. № 2. С. 27–31.
3. Дідкова Л. М. Мовленнєва і немовленнєва симптоматика стертої дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 21. С. 69–72.
4. Завітренко Д. Ж., Березенко Н. О., Бутенко А. І. Особливості корекційної роботи при дизартрії у дітей. *The 10th International scientific and practical conference «Innovations and prospects of world science»* (May 25–27, 2022) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2022. С. 429–435.
5. Кондратенко В. О., Волошина Ю. А. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з дизартрією. *Логопедія*. 2017. № 4. С. 39–43.
6. Светік М. І. Диференціальна діагностика дітей зі стертою формою дизартрії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 33. С. 168–171.
7. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. Київ : «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2015. 308 с.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У КОРЕКЦІЇ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Якимець Марія Іванівна

студентка другого (магістерського) рівня освіти

кафедри спеціальної освіти

факультету педагогічної освіти

Львівський національний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: Бушак Олена Олександрівна

асистент кафедри спеціальної освіти

факультету педагогічної освіти

Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів, Україна

Актуальність теми. Дислалія – це порушення вимовної (звукової) сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, що найчастіше виявляється в дитячому віці. Прийнято вважати, що помилки у вимові, виявлені до 5 років, є фізіологічно зумовленими, подолання яких здійснюється спонтанно в тих випадках, коли у дитини немає відхилень у мовноруховому і слуховому аналізаторах [4, с. 54]. У сучасній корекційній педагогіці велике значення надається ігровим методам як провідній формі активізації мотивації, емоційного залучення та природного засвоєння навичок. Дидактичні ігри, пристосовані для корекційної роботи, поєднують у собі навчальну мету та елемент гри, роблять їх ефективним засобом усунення порушень звуковимови у дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових досліджень. У дослідженнях М. К. Шеремет дислалія визначається як порушення звуковимови за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, що потребує цілеспрямованої корекційної роботи. І. М. Олійник, Л. Р. Тищенко наголошують на важливості системного формування правильної артикуляції й розвитку фонематичного слуху у дітей. К. О. Жданова та В. П. Іванова підкреслюють ефективність використання дидактичних ігор, як методу активізації мовленнєвої діяльності та підвищення мотивації дітей до занять. Згідно з підходом Л. Артесової, дидактична гра є структурованим педагогічним засобом, який поєднує навчальну мету з ігровою діяльністю, сприяючи формуванню мовленнєвих навичок у природний спосіб.

Мета. Визначити роль дидактичних ігор у розвитку мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з дислалією.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день кількість дітей з дислалією, яка є одним із найпоширеніших порушень звуковимови, постійно зростає. Для підвищення інтересу дітей до логопедичних занять та активізації їхніх мовленнєвих і пізнавальних процесів учителі-логопеди часто використовують у своїй практиці ігри. Гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Використання ігрових методів активізує мовлення та пізнавальні процеси дитини, підвищує інтерес [2, с. 53].

Основною метою логопедичної роботи при дислалії є формування правильної звуковимови та розвиток мовленнєвого слуху [5, с. 79]. Ефективність корекційного процесу значною мірою підвищується завдяки використанню дидактичних ігор, які забезпечують активну участь дитини в навчальному процесі, стимулюють інтерес до занять, сприяють закріпленню правильних артикуляційних навичок у природній, ігровій формі.

Дидактичну гру потрібно підбирати індивідуально, відповідно до розумових здібностей та мовленнєвих можливостей дитини або групи дітей; визначати оптимальний час її проведення; готувати необхідний дидактичний матеріал; вивчати й осмислювати гру; продумувати методи і прийоми проведення. При озвучуванні правил гри, налаштовувати дитину на дотримання цих правил. Під час проведення дидактичної гри необхідно контролювати мовлення дитини, виправляти помилки, залучати до мовленнєвої активності усіх дітей, якщо це групове заняття [1, с. 7].

Для реалізації цієї мети на практиці логопед застосовує різноманітні дидактичні ігри, які є незамінними у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з дислалією. Розглянемо детальніше приклади ігор, які ефективно сприяють автоматизації звуків, розвитку фонематичного слуху та збагаченню лексико-граматичної складової мовлення в ігровій та захопливій формі. У майбутніх дослідженнях планується визначити рівень ефективності використання дидактичних ігор у корекції дислалії.

«Де чия мама?»

Мета гри – закріпити правильну вимову певного звука у словах, розвивати фонематичний слух, мислення та увагу.

Хід гри: на столі розміщують картки із зображеннями тварин і їх дітей (наприклад: корова – теля, кішка – кошеня, собака – цуценя, ведмідь – ведмежа, лисиця – лисеня, заєць – зайченя...). Дитині пропонують знайти «маму» для кожного малюка і правильно назвати

пари словами: «Це кішка – її дитинча кошеня», «Це лисиця – лисеня» тощо.

Під час цієї дидактичної гри логопед звертає увагу на правильну артикуляцію звуків (наприклад, [с], [ш], [л], [р]), заохочує дітей повторювати слова в різних формах – мама-кішка, у кішки кошеня, кошеня маленьке.

Ще однією з цікавих дидактичних ігор для індивідуальної роботи логопеда з дитиною є гра **«Хто що їсть?»**. Її мета полягає у розвитку зв'язного мовлення, активізації словникового запасу з теми «Тварини», закріпленні правильної вимови окремих звуків ([с], [ш], [ж], [р] тощо), а також у формуванні граматично правильного мовлення. Для проведення гри логопед використовує картки із зображеннями тварин і їх продуктами харчування, наприклад: корова – трава, кішка – молоко, заєць – морква, ведмідь – мед, білка – горіхи, миша – сир. Спочатку логопед показує дитині картку з твариною і пропонує знайти картинку з тим, що вона їсть. Після правильного добору дитина вимовляє речення повністю, наприклад: «Кішка п'є молоко», «Заєць їсть моркву». Під час гри педагог звертає увагу на правильну вимову звуків, чіткість артикуляції та правильне узгодження слів у реченні.

Дидактична гра **«Хто ким працює?»** у контексті корекції дислалії використовується для закріплення правильної вимови звуків у словах та реченнях. Під час заняття логопед проводить коротку бесіду, підводячи дитину до теми професій, а далі пропонує картки із зображеннями лікаря, шофера, вчителя та інших. Завдання дитини полягає в тому, щоб правильно назвати професію, чітко вимовляючи цільовий звук, а потім скласти просте речення: «Лікар лікує», «Шофер керує машиною». Ускладненням може бути поєднання картки з предметом [3, с. 71]. Корекційна цінність гри полягає у багаторазовому повторенні цільових слів, у вимові яких присутні проблемні звуки (наприклад, [р]).

Гра **«Що зникає?»** ефективно використовується для корекції дислалії, оскільки поєднує розвиток уваги, пам'яті та автоматизацію цільових звуків. На столі викладають картки із зображеннями предметів або тварин, у назвах яких містяться проблемні для дитини звуки, наприклад [л] чи [р]. Дитина називає слова уголос, потім логопед «ховає» одну картку, а завдання дитини – визначити, що зникло, повторюючи слово правильно.

Під час дидактичної гри **«Лялька Клава та лялька Раїса»** дитина тренує правильну вимову цільових звуків ([р], [л], [г], [к] тощо) у словах, складає прості та описові речення. Логопед використовує ляльок, картки з одягом, стравами, а дитина повинна називати предмети, виділяти цільовий звук та складати речення, наприклад:

«Лялька Раїса одягла червону сукню», «Торт приготували ляльці Раїсі». Гра дозволяє одночасно тренувати артикуляцію, фонематичний слух, граматично правильне мовлення та словниковий запас [3, с. 69].

Узагальнюючи вищенаведене, можна зазначити, що використання дидактичних ігор у корекційній роботі з дітьми, які мають дислалію, забезпечує комплексний розвиток мовлення: від постановки та автоматизації звуків до збагачення словника і формування граматично правильних висловлювань. Кожна з описаних ігор має свою корекційну цінність і водночас створює позитивну емоційну атмосферу, що значно підвищує результативність логопедичних занять.

Висновки. Дислалія є одним із найпоширеніших порушень звукомови у дітей дошкільного віку, що потребує своєчасної та систематичної корекції. Використання дидактичних ігор у логопедії забезпечує активну участь дітей у заняттях, створює позитивну емоційну атмосферу та підвищує мотивацію. Розглянуті ігри сприяють закріпленню правильної артикуляції, розвитку фонематичного слуху, уваги й мислення, а також формуванню зв'язного мовлення у природній ігровій формі.

Література

1. Артесова Л. Моделі структур дидактичної гри. *Дошкільне виховання*. 2005. № 4. С. 6–8.
2. Жданова К. О. Значення дидактичних ігор у корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезувальної освіти* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків, 2022. С. 53–54.
3. Іванова В. П., Малишевська В. О. Дидактичні ігри в логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали наук.-практ. конф. (14 квіт. 2017 р., м. Суми). Суми, 2017.
4. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Олійник І. М., Тищенко Л. Р., Яценюк Л. І. До питання корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 3. С. 77–81.

**СЛОВНИКОВА РОБОТА – ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ
ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ
ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Ярошинська Наталія Броніславівна

вчитель української мови та літератури

*«Березівська спеціальна школа» Житомирської обласної ради
м. Житомир, Україна*

Проблема формування словникового запасу у дітей з порушеннями слуху є однією з найгостріших у сучасній сурдопедагогіці. Слух є основним каналом сприйняття мовлення, і його втрата або значне порушення призводить до серйозних труднощів у засвоєнні рідної мови, особливо її лексичного багатства. Обмежений словниковий запас не лише ускладнює спілкування, але й гальмує когнітивний розвиток, впливає на формування логічного мислення та ускладнює розуміння навчального матеріалу з усіх предметів. Навчання української мови та літератури для дітей з порушеннями слуху вимагає особливих, системних підходів. Традиційні методи, орієнтовані на слухове сприйняття, тут малоефективні. Необхідно розробляти та впроваджувати інноваційні методики, які задіюють збережені канали сприйняття – зоровий, тактильний та кінестетичний, а також враховують специфіку засвоєння мови в умовах відсутності або значного обмеження слуху. Словникова робота на таких уроках перетворюється з допоміжного інструменту на один із найважливіших чинників формування мовленнєвої компетенції.

Існуючі дослідження в галузі сурдопедагогіки підкреслюють, що словниковий запас у дітей із порушеннями слуху розвивається повільніше й має менший обсяг, а також є обмеженим щодо синонімів, антонімів, багатозначних слів та фразеологізмів. Це відбувається через відсутність природного занурення в мовне середовище та брак досвіду спілкування. Тому словникова робота має бути не епізодичною, а систематичною, послідовною та цілеспрямованою. Традиційні методи, що зводяться до механічного заучування слів, неефективні, оскільки не сприяють формуванню стійких асоціативних зв'язків і глибокому розумінню. Натомість, сучасні підходи ґрунтуються на інтерактивності, мультисенсорності та контекстуальності [1].

Для ефективного засвоєння слів учнями з порушеннями слуху використовується мультисенсорний підхід, який залучає декілька каналів сприйняття одночасно. Він охоплює зоровий канал (ілюстрації, відео, схеми, жести́ва мо́ва), кінестетичний (моторний) канал (прописування, рухові вправи, ліплення) та слухо-зоровий канал (робота з ілюстрованими текстами та використання слухових апаратів/кохлеарних імплантів для поєднання візуального образу зі звуковим). Завдяки цій комплексній методиці, слово засвоюється глибше та міцніше, оскільки одночасно задіюються зір, рух та, за можливості, слух [2].

Навчання словниковому запасу є найефективнішим, коли слова вивчаються не як ізольовані одиниці, а в контексті. Це означає, що контекстуальний підхід передбачає інтеграцію словникової роботи в читання та аналіз текстів, творів і віршів. Такий метод дозволяє учням не просто запам'ятати нові слова, а й повністю усвідомити їхнє значення, емоційне забарвлення та правила вживання в реальних мовних ситуаціях.

На основі аналізу теоретичних засад та практичного досвіду була розроблена комплексна система вправ для ефективного та системного засвоєння лексики. Ця система передбачає три ключові етапи. На етапі первинного знайомства зі словом учні створюють асоціативний ряд, аналізують походження та будову слова (етимологія), а також знаходять синонімічні та антонімічні пари для розширення свого лексичного поля. На другому етапі, закріплення та активізації словника, застосовуються різноманітні методи: від складання речень до ігрових вправ, таких як «Відгадай слово за описом» чи «Лексичні доміно». Активне використання слів у текстах, зокрема під час складання власних оповідань, допомагає учням глибше інтегрувати нові знання. Завершальний етап, оцінки та контролю, включає візуальні диктанти, де учні записують слова, асоціюючи їх із зображеннями, а також творчі завдання, як-от написання есе чи віршів, що дозволяє оцінити здатність учнів самостійно застосовувати вивчену лексику [3].

Описана система роботи зі словником має велике практичне значення, адже її можуть ефективно використовувати дефектологи, сурдопедагоги та викладачі української мови й літератури в умовах інклюзивної освіти. Впровадження цієї методики дозволить значно збільшити як активний, так і пасивний словниковий запас учнів з порушеннями слуху, покращити їхнє зв'язне мовлення, логічне мислення та розуміння текстів. Крім того, це сприятиме підвищенню мотивації до навчання й самостійної роботи з мовою, а також забезпечить ефективну інтеграцію таких дітей в освітнє та соціальне середовище. Таким чином, словникова робота перетворюється

з простого навчального елемента на потужний інструмент, що відкриває для учнів з порушеннями слуху двері до світу мови, знань і повноцінного спілкування.

Література

1. Дольнікова Л., Романів М. Особливості організування освітнього процесу з школярами з вадами слуху у закладі загальної середньої освіти. *Академічні візії*. 2024. Вип. 36. С. 1–10.

2. Мультисенсорний підхід в освіті: що, як, для чого. URL: <https://vsimosvita.com/multysensornyj-pidhid-v-osviti-shho-yak-dlya-chogo/> (дата звернення: 22.09.2025).

3. Українська жестова мова. С. Кульбіда. Енциклопедія освіти / АПНУ ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком інтер, 2008. С. 928–929.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-51>

ДАЮЧИ ЗНАННЯ, НЕ ВІДБИРАЙ ЗДОРОВ'Я: СТОЛИ ДЛЯ СТОЯННЯ ЯК ШЛЯХ ДО АКТИВНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ

Ясногор Марина Олександрівна

*вчитель початкових класів Криворізької гімназії № 27 КМР
м. Кривий Ріг, Україна*

Савіцька Альона Валеріївна

*вчитель математики Криворізької гімназії № 27 КМР
м. Кривий Ріг, Україна*

Коновалова Олена Миколаївна

*асистент вчителя Криворізької гімназії № 27 КМР
м. Кривий Ріг, Україна*

Сучасна освіта спрямована на створення максимально комфортного та ефективного освітнього середовища для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Значна увага приділяється дітям з особливими освітніми потребами (ООП), для яких важливими є специфічні підходи та адаптовані умови навчання. Одним з інноваційних рішень, що набуває все більшої популярності в освітніх закладах, є використання столів для стояння.

У нашій гімназії навчаються діти різних вікових категорій, які потребують додаткової підтримки. Інклюзивне навчання – це не лише фізична присутність дитини з ООП у класі, а й створення таких умов, за яких вона може гармонійно розвиватися. Це передбачає розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР), командну роботу фахівців (асистента вчителя, психолога, логопеда, дефектолога) та адаптацію освітнього середовища. Важливим елементом цієї адаптації є сучасні меблі, що враховують різноманітні потреби учнів. Саме тут на перший план виходять столи для стояння.

Ми постійно прагнемо вдосконалювати освітній простір, роблячи його максимально зручним та функціональним для всіх дітей. Впровадження столів для стояння у навчальний процес ми розглядаємо не як короткочасний меблевий тренд, а як науково обґрунтований педагогічний інструмент, здатний суттєво покращити якість навчання та позитивно вплинути на самопочуття учнів з ООП. Як наголошує директор фінської національної програми *Schools on the Move* Антті Блом: «Ідея полягає в тому, щоб поєднати освіту з рухом і уникнути ситуації, коли діти змушені довго сидіти без перерви» [3].

У рекомендаціях Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначено, що діти 5–11 років щодня повинні приділяти щонайменше 60 хвилин активним рухам. Однак у сучасній шкільній практиці така норма часто не дотримується: традиційний освітній процес обмежує фізичну активність, що згодом негативно впливає на поставу, зір, здатність до концентрації та загальний фізичний розвиток. Наукові дослідження доводять, що рухова активність безпосередньо пов'язана з роботою мозку: діти, які регулярно рухаються, краще зосереджуються, швидше навчаються та демонструють вищі результати у навчанні [1].

Дослідження Техаського наукового центру охорони здоров'я «**The Impact of Stand-Biased Desks in Classrooms on Caloric Expenditure**» [4] засвідчило, що застосування столів для стояння у початковій школі збільшує щоденні енергетичні витрати учнів на 15–25%, що є важливим фактором профілактики дитячого ожиріння. Такі столи покращують академічну успішність, особливо з математики та читання через активацію різних ділянок мозку.

У британському дослідженні «**Sit-Stand Desks to Reduce Sedentary Time in 9- to 10-Year-Old Children**» (автори: Stacy A. Clemes та ін.) [2] встановлено, що учні, які користувалися столами для стояння, проводили на 30% менше часу сидячи протягом дня. Це сприяло зміцненню м'язової системи та зменшувало ризик раннього виникнення проблем зі здоров'ям, пов'язаних із малорухливим

способом життя. А також підвищувало концентрацію уваги на 10–15% порівняно з традиційним сидінням.

Ми помітили, що дітям із розладами дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) такі столи допомагають спрямувати надлишкову енергію в навчальну діяльність, активізують увагу, знижують імпульсивність та стимулюють вироблення дофаміну, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Для учнів з розладами аутистичного спектра (РАС) столи для стояння особливо корисні, адже підтримують сенсорну інтеграцію. Вони дають дитині більше відчуттів руху та положення тіла, що допомагає краще контролювати себе, орієнтуватися у просторі та зменшувати рівень стресу.

Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату столи для стояння дуже корисні. Вони допомагають запобігти деформаціям хребта та погіршенню стану. Стояння покращує кровообіг у ногах, зміцнює м'язи тулуба та підтримує правильну поставу, що сприяє формуванню здорових рухових навичок.



Діти із задоволенням користуються можливістю працювати стоячи під час уроків. Такий формат навчання підвищує їхню активність, покращує концентрацію та сприяє кращому самопочуттю. Наразі ми очікуємо оголошення результатів щодо отримання гранту від SEED: Support for Education, Empowerment, and Development, який дозволить придбати стоячі парти для наших учнів і ще більше адаптувати освітнє середовище до їхніх потреб.

Під час міжнародного педагогічного стажування у Фінляндії ми дізналися, чому там так широко впроваджують стоячі парти у школах. Передусім це пов'язано з турботою про здоров'я дітей. Крім того, учням надається право самостійно обирати, у якому форматі працювати – сидючи чи стоячи. Важливим аргументом є й те, що фінські педагоги розуміють: діти проводять багато часу вдома за гаджетами, тому школа має стати простором активності й живого спілкування.

Отже, столи для стояння – це не просто модний тренд, а турбота про дітей. Вони впливають не тільки на комфорт учнів, концентрацію, соціальну взаємодію та успішність, а й сприяють кращій поставі, підвищують зосередженість та заохочують до співпраці. Особливо важливими такі столи є для дітей з особливими освітніми потребами: вони зменшують напруження, полегшують зосередження та підтримують фізичний і емоційний комфорт. Досвід фінських шкіл демонструє, що навчальний простір має бути місцем руху, спілкування та розвитку. Впровадження стоячих парт – це важливий крок до створення сучасного, комфортного та інклюзивного освітнього середовища.

Література

1. Глобальні рекомендації щодо фізичної активності для здоров'я / упоряд. Медичний центр фізичної терапії та медицини болю «Інново». URL: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979-ukr.pdf>
2. Sit-Stand Desks to Reduce Sedentary Time in 9- to 10-Year-Old Children. Stacy A Clemes, et al. *National Library of Medicine* : веб-сайт. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32421274/>
3. Schools on the Move: веб-сайт. URL: <https://www.facebook.com/schoolsonthemovefi/>
4. The Impact of Stand-Biased Desks in Classrooms on Calorie Expenditure in Children. Dr. Mark Benden, et al. *American Journal of Public Health*. URL: <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2010.300072>

**ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ,
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Яцюк Анастасія Василівна

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Джеджера Клавдія Віталіївна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Сучасна гуманістично орієнтована освіта покликана виконувати чимало завдань щодо гарантування комфортного перебігу освітнього процесу та оптимального самопочуття його учасників. До числа таких завдань належить забезпечення їхнього емоційного благополуччя.

Сьогодні, в умовах війни актуальність згаданого завдання набуває особливої гостроти через стресогенні навантаження і тривале емоційне напруження дітей і дорослих. У цій ситуації особливої уваги потребують діти дошкільного віку, котрі, як стверджує Н. Трофаїла, живуть емоціями, керуються ними в своїй поведінці, виявляють високу чутливість і водночас вразливість стосовно життєвих подій [5]. При цьому, як стверджують дослідники, в нинішній ситуації дошкільникам все важче впоратися з емоційними переживаннями. Внаслідок недостатнього вміння контролювати емоції вони, за влучними словами В. Вишньовського, залишаються «в'язнями емоцій», що призводить до внутрішньоособистісних проблем (тривожності, сором'язливості, замкнутості тощо) [1] і може бути причиною емоційного неблагополуччя.

Зазначені труднощі особливо гостро постають перед дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Маючи значні порушення в мовному розвитку, вони опиняються перед значними перепонами у взаємодії з людьми, що стає для них потужним джерелом негативного емоційного реагування.

Розвиток емоційної сфери й емоційного благополуччя-неблагополуччя дошкільників із ЗНМ та іншими порушеннями мовленнєвого розвитку є предметом дослідження Н. Анастасової, О. Белової, О. Вінокуроваої, М. Воробйової, М. Єршової, А. Лісайчук, І. Логвінової, І. Мартиненко, Е. Носенко, М. Пилипенко, Ю. Рібцун, І. Сулятицького, О. Таран, Т. Харченко, О. Чапки, Т. Чуйкової. Розумінню цього феномена допомагають праці, в яких аналізуються загальні проблеми емоційного благополуччя (Л. Березовська, Н. Володарська, О. Гордова, В. Дяченко, Д. Дубініна, Т. Можаровська, І. Мунасіпова-Котяш, У. Нікітчук, К. Санько, В. Федун, А. Шульженко), зокрема, емоційного благополуччя дітей дошкільного віку Н. Атаманчук, О. Байєр, Т. Жамкова, В. Іванова, О. Олійник, А. Пасічніченко, Я. Щербанич).

Зроблені вченими висновки дають змогу сформуванати загальне уявлення про сутність емоційного благополуччя як базової якості життя людини, що помітно впливає на ефективність її функціонування.

Мета нашого дослідження полягає в уточненні сутності та змісту емоційного благополуччя, особливостей його формування у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Здійснений аналіз теоретичних праць утворює підстави для висновку про те, що емоційне благополуччя становить інтерес для багатьох дослідників, котрі розглядають його як: позитивну характеристику знаку і модальності емоційного переживання життєвих подій; показник вдалої емоційної регуляції; ознаку емоційної стійкості особистості; синонім поняття емоційне здоров'я; багатовимірне явище, «яке визначає емоційне самопочуття, є показником успішності емоційної регуляції ... характеризується як стійко-позитивний, комфортно-емоційний стан, який є основою ставлення людини до світу і впливає на особливості переживань, пізнавальну сферу, емоційно-вольову сферу, стиль переживання стресових ситуацій, стосунки із оточуючими людьми» [6]. Це дає змогу трактувати зазначений феномен з позиції досягнення стану внутрішньої гармонії – того своєрідного емоційного фону, який об'єднує і утримує в собі позитивні емоційні переживання, забезпечує відчуття комфорту, задоволення (діями, взаєминами, умовами тощо) і захищеності завдяки здатності до емоційного контролю і регуляції та оптимального реагування на життєві ситуації (емоційній стійкості), що призводить до інших позитивних емоційних переживань.

Характеризуючи таким чином емоційне благополуччя зрілої людини, варто пам'ятати про недостатню розвиненість емоційної сфери дітей дошкільного віку. З огляду на цей факт, їх емоційне благополуччя має специфічне змістове забарвлення, що, на думку

А. Пасічніченко та Н. Атаманчук, виявляється у почутті впевненості і захищеності й оцінюється за показниками позитивного емоційного тону, ставлення до себе та до інших людей, здатності до сприйняття їхнього емоційного стану, співчуття і співпереживання та їх вираження у словах і поведінці. Відсутність цих позитивних характеристик вказує на емоційне неблагополуччя дошкільника, яке проявляється передусім у комунікативних труднощах та поведінкових відхиленнях – за словами авторок, він «стає малоконтактним, тривожним, переживає різноманітні стійкі страхи; має неадекватну самооцінку, проявляє негативізм та агресивність спілкуванні з оточуючими» [4, с. 200], що може призвести до стійкої негативної поведінки та «до серйозних порушень у взаємодії дитини з навколишнім світом» [4, с. 200]. І, навпаки, емоційно благополучні діти вирізняються задовільним станом фізичного і психічного здоров'я, краще справляються з труднощами, володіють вищими можливостями щодо адаптації і соціалізації. Зазвичай вони мають високу мотивацію, успішно виконують діяльність [3].

Очевидно, що розв'язання проблеми емоційного благополуччя дітей дошкільного віку пов'язано із пошуком можливостей вдосконалення їх емоційної сфери передусім у напрямі оптимізації емоційних переживань, засвоєння механізмів емоційної регуляції. Ця проблема ще більшою мірою загострюється, коли йдеться про дітей із ЗНМ. Здійснені дослідження свідчать про їхню помітну схильність до переживання емоційного неблагополуччя, що виявляється у домінуванні негативних емоцій і настрою, невпевненості, сором'язливості, плаксивості, афективності, несамостійності, прагненні уникнути труднощів, сконцентрованості на своїх проблемах та ін. Збіднений емоційний словник не дає їм змоги адекватно сприйняти та зрозуміти емоції (свої та інших людей), розповісти про свої переживання, висловити свої емоційні судження. Тому, як стверджують М. Воробйова та О. Чапка: «Крім емоційної незрілості, під якою розуміється невідповідність афективних реакцій віку, в дитини з порушеннями розвитку мовлення спостерігається також патологія емоцій», що виявляється у недосконалості або відсутності контролю за емоційними проявами, слабкості інтелектуальної регуляції емоцій щодо усвідомлення ситуації як причини виникнення переживань, відсутності можливостей задоволення певної потреби «в іншій дії, яка заміщає первинно задумане» [2, с. 26]. Разом ці прояви можуть призвести до погіршення стану психічного і фізичного здоров'я дитини, її соціально-психологічної дезадаптації та бар'єрів у комунікації з однолітками і дорослими.

Відтак сприяння покращенню емоційного благополуччя дітей дошкільного віку із ЗНМ вимагає комплексного підходу, який охоплює

роботу не лише з емоційним, але й із соціально-психологічним та мовленнєвим аспектами особистісного розвитку. Її метою має бути створення умов для формування позитивного ставлення дитини до себе й до предметного і соціального світу, усвідомлення себе повноцінною частиною людського співтовариства, вдосконалення мовлення (зокрема розширення емоційного словника), посилення емоційної стійкості, оптимізації емоційних переживань.

Таким чином, емоційне благополуччя є важливим чинником ефективного функціонування і розвитку особистості. Зважаючи на особливу емоційність дошкільників та нестабільність емоційної сфери на етапі дошкільного дитинства, а також ускладнення в її становленні у дітей із ЗНМ, доцільною є комплексна допомога, яка базується на закономірностях їхнього психічного розвитку, спрямована на подолання наслідків соціально-психологічної дезадаптації, передбачає корекцію мовленнєвих порушень.

Література

1. Вишньовський В. В. Емоційне середовище дітей дошкільного віку як чинник психічного розвитку. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених та студ. (м. Тернопіль, 6–7 грудня 2023 р.). Тернопіль, 2023. С. 319–320.
2. Воробйова М., Чапка О. Корекція емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку із затримкою мовлення. *Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик*. Вип. 3 / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [голов. ред. Л. А. Черніченко ; редкол.: С. С. Попиченко, М. А. Лемешук, Д. М. Хрипун ; відп. за вип. Л. А. Черніченко]. Умань : Візаві, 2024. С. 25–28.
3. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини / за ред. І. Я. Коцана. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
4. Пасічніченко А. В., Атаманчук Н. Емоційне неблагополуччя дитини дошкільного віку. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти* : зб. наук. пр. Полтава, 2016. Вип. 3. С. 194–200.
5. Трофайла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 155–158.
6. Шульженко О. Є. Дослідження емоційного благополуччя в контексті сформованості емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2017. Вип. 10. С. 401–413.

НАПРЯМ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-53>

АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОПОМІЖНА КОМУНІКАЦІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Бучмей Дар'я Василівна

*здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»*

Мулеса Мирослава Юріївна

*здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»*

Науковий керівник: Стеблюк Світлана Василівна

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії,
реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка актуальності. Комунікація є базовою психічною функцією, що відіграє ключову роль у процесах соціалізації, пізнанні навколишнього світу, формуванні особистості. Сучасні наукові дослідження свідчать про зростання кількості осіб з мовленнєвими порушеннями, що суттєво ускладнює їхню комунікативну діяльність. Науковці М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова відзначають, що ця проблема зумовлена комплексом генетичних, медичних, соціальних, психологічних і педагогічних чинників [4]. Водночас підвищення якості психолого-педагогічної діагностики сприяє більш ранньому та повному виявленню дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, що посилює актуальність даного питання.

Г. Варіна, А. Літвінчук, С. Конопляста у межах психолого-педагогічного дискурсу значну увагу приділяють вивченню можливостей застосування АДК як ефективного засобу розвитку мовлення,

формуванню комунікативної компетентності та забезпеченню успішної адаптації до освітнього процесу [1].

Особливий акцент здійснюється на вивчення потенціалу невербальних засобів комунікації – жести, піктограми, комунікативні книги та інші візуальні підтримки у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, порушення інтелектуального розвитку.

Мета дослідження: здійснити аналіз особливостей застосування альтернативної і допоміжної комунікації у роботі із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Альтернативна та допоміжна комунікація – це засоби та методи, які використовуються для забезпечення спілкування в осіб, що мають порушення мовлення. Альтернативна комунікація – спосіб, за допомогою якого людина, яка не в змозі використовувати усне мовлення, отримує можливість виражати свої думки та емоції. Допоміжна комунікація означає додаткове або підтримане спілкування [2, с. 2].

До груп користувачів АДК належать різні категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Діти з РАС мають виражені труднощі у розумінні та вираженні мовленнєвих повідомлень, встановленні та підтриманні соціальних взаємодій. Окрему підгрупу становлять діти з дитячим церебральним паралічем, зокрема у випадках тяжких форм, коли порушення функціонування артикуляційного апарату істотно унеможливує використання усного мовлення як основного засобу комунікації. Користувачами АДК є діти з інтелектуальними порушеннями, з іншими комплексними порушеннями розвитку, що суттєво обмежують або унеможливають традиційні форми мовленнєвої взаємодії [4].

У зв'язку з вищезазначеним, доцільним є детальний розгляд форм альтернативної комунікації, що диференціюються за критеріями обсягу використання та функціонального призначення у комунікативному процесі, серед яких: тотальна, допоміжна, тимчасова та змішана.

1. Тотальна комунікація – передбачає одночасне використання всіх доступних каналів передачі інформації: мовлення, жестів, міміки, графічних символів, зображень, спеціальних пристроїв. Такий підхід особливо ефективний у роботі з дітьми, які мають збережене розуміння мовлення, але потребують багатоканальної підтримки для його вираження.

2. Допоміжна комунікація – використовується як додатковий засіб до усного мовлення з метою полегшення спілкування. Вона дозволяє дитині підтримувати розмову, коли її мовленнєві можливості є обмеженими.

3. Тимчасова форма – використовується у випадках, коли втрата мовлення є тимчасовою і передбачається його подальше відновлення.

4. Змішана комунікація – поєднує кілька підходів залежно від ситуації, рівня розвитку дитини, її фізичних можливостей та контексту спілкування.

Застосування засобів АДК можна умовно розділити на декілька видів, враховуючи мету використання та вид подання матеріалу:

1) комунікація з безпосереднім використанням тіла, у тому числі через тактильні відчуття (жести, міміка, рухи тіла, обмацування, постукування);

2) комунікація через візуальні образи: письмо, символи, піктограми, зображення;

3) спеціальні електронні засоби комунікації, включаючи цифрові нотатники, віртуальні фотоальбоми, сенсорні дисплеї, засоби синтезу мовлення, іграшки зі звуковим супроводом;

4) комбіновані засоби комунікації, які поєднують у собі мовлення, жести й символи (система Makaton) [1, с. 58].

Основою для формування комунікативних умінь є оцінка когнітивного рівня розвитку дитини, її емоційно-вольової сфери, мотивації до взаємодії, здатності до сприймання інформації в різних сенсорних каналах, наявності і розвитку імітаційних навичок [5]. Це дозволяє визначити сильні сторони дитини, обрати відповідні форми та засоби АДК, розробити індивідуальний план розвитку комунікативних навичок, що передбачає поступове розширення функцій спілкування: від простих прохань до вираження думок, емоцій, участі в діалозі.

Враховуючи багатогранність проблеми забезпечення ефективної комунікації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, застосування АДК в роботі з ними вимагає мультидисциплінарного підходу, залучення логопедів, психологів, дефектологів, педагогів, батьків та самих дітей. Такий підхід дозволяє максимально адаптувати засоби АДК до потреб користувача, сприяє розбудові ефективного комунікативного середовища та забезпечує рівний доступ дитини до освіти, соціальної взаємодії та повноцінного життя в суспільстві [5, с. 130–137].

Альтернативна та допоміжна комунікація є важливим засобом підтримки й розвитку мовленнєвої взаємодії у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Її ефективне застосування ґрунтується на глибокому психолого-педагогічному аналізі індивідуальних особливостей дитини, врахуванні її комунікативних потреб та можливостей.

Література

1. Залановська Л. І. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Балтійський журнал педагогіки та психології*. 2022, № 4, С. 49–65. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/347/9552/19918-1>
2. Самсонова Л. С., Дмитрієва М. В., Казачинер О. С. Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти: методичні рекомендації. Київ : Директорат дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти, 2022. 14 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf>
3. Сімко А. В. Альтернативна комунікація: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2024. 144 с.
4. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Уса тенко Г. В., 2021. 80 с.
5. Швалюк Т. М., Марченко І. С. Альтернативні та допоміжні технології: досвід і перспективи застосування у вітчизняному безбар'єрному просторі осіб із особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2023, № 45, С. 130–137. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c02d39be-dc2a-4f37-b43b-7614cf95e151/content>

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ ЯК КЛЮЧОВА ЛАНКА В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Воротинцева Олена Олександрівна

*завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
м. Ужгород, Україна*

Утьосова Олена Іванівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти
Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради
м. Ужгород, Україна*

На сьогоднішній день, попри виклики війни, одним із найвагоміших досягнень державної політики у сфері освіти є забезпечення доступу осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до навчання, зокрема інклюзивного, яке може бути організоване в будь-якому закладі освіти, а в перспективі – у кожному. Ідеться, насамперед, про дітей з ООП – це здобувачі освіти, які потребують додаткової педагогічної підтримки та адаптації освітнього середовища відповідно до їхніх індивідуальних потреб, що і зумовлює **актуальність** обраної теми.

Мета: окреслення ролі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) як ключової ланки в системі підтримки здобувачів освіти з ООП, аналіз їх функціонального призначення, нормативного забезпечення та практичного внеску у реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) в умовах інклюзивного навчання; висвітлення потенціалу ІРЦ у міжвідомчій взаємодії, ресурсному супроводі та формуванні безбар'єрного освітнього середовища, що відповідає сучасним викликам і потребам здобувачів освіти з ООП.

Виклад основного матеріалу. Наразі відбувається заміна поняття «діти з особливими освітніми потребами», яке широко використовувалося, на «особи з особливими освітніми потребами», що є результатом розвитку інклюзивної та правозахисної практики в освіті. Дане визначення охоплює не лише дітей, а й підлітків та дорослих, які

здобувають освіту в різних формах, краще узгоджується із законодавством, яке передбачає право на освіту для всіх, незалежно від віку, акцентує увагу на людині загалом, а не лише на її віці чи стані здоров'я та відповідає міжнародним стандартам, наприклад, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, в якій використовуються саме такі формулювання – «persons with disabilities» або «persons with special educational needs» [1], що гармонізує українську освітню термінологію з міжнародною практикою. Відповідно до законодавства, утворитися інклюзивний клас/група у закладі освіти може лише на основі заяви батьків (законних представників) здобувача освіти з ООП та висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (КО) від ІРЦ. Саме педагогічні працівники ІРЦ мають виняткове право встановлювати факт наявності/відсутності ООП/освітніх труднощів у особи. Висновок про КО також є обов'язковим для зарахування до закладу спеціальної освіти чи навчально-реабілітаційного центру (абз. 2 п. 99 Положення про спецшколу та п. 92 Положення про НРЦ) [2], створення спеціального класу у ЗЗСО [3].

Таким чином, ІРЦ стає ключовою ланкою в системі підтримки здобувачів освіти з ООП, а також одним із суб'єктів реалізації *Концепції інклюзивної освіти та Концепції НУШ*. У законі «Про освіту» (2017) вперше вказується на створення ІРЦ, як складову цього процесу (ст. 20 п. 3). Наступним кроком стало введення у дію Постановою Кабінету Міністрів України *Положення про інклюзивно-ресурсний центр* (2017). Це основний нормативно-правовий акт, що регулює діяльність ІРЦ – установ, які забезпечують психолого-педагогічний супровід осіб з ООП на всіх рівнях освіти. У грудні 2024 року внесено зміни до Положення про ІРЦ [4], що розширили його функції, дозволивши надавати послуги не лише дітям з ООП з 2 до 18 років, але й немовлятам, підліткам та дорослим, що сприяє забезпеченню безперервної підтримки осіб з ООП та відповідності міжнародному праву. У 2020 році створено систему автоматизації роботи ІРЦ (АС «ІРЦ») [5], яка значно полегшила та підвищила прозорість роботи педагогів. Наразі до ІРЦ через систему можна звернутися по всій території України (крім тимчасово окупованих). Станом на жовтень 2025 року їх налічувалося 723 [6].

У загальній частині Положення про ІРЦ визначено головну мету утворення ІРЦ – забезпечення права осіб з ООП на здобуття освіти «шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» [4]. Відповідно до статті 43 Положення про ІРЦ, реалізацію окресленої мети «забезпечують педагогічні працівники –

керівник (директор), завідувач філії (за наявності філії), фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсного центру (практичні психологи, вчителі-реабілітологи, вчителі-логопеди, інші вчителі-дефектологи)» [4]. Тобто, основні завдання, які покладено на ІРЦ пунктом 8 Положення, однакові для усіх педагогів установи (крім управлінських функцій керівника (директора) ІРЦ), що зазначені в пункті 42 [4]) та потребують відповідних компетентностей від них, зокрема й проєктувальної для якісної побудови ІОТ для осіб з ООП, що є проявом індивідуалізації в освітньому процесі та реалізацією основних положень вищезазначених нормативно-правових актів та наукових досліджень, що формують освітню філософію та політику нашої держави.

Одним із фундаментальних державних документів з цього питання є *Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024)* [7], яка охоплює всі ключові сфери, пов'язані зі створенням інклюзивного освітнього середовища в Україні, у тому числі й удосконалення системи моніторингу, підвищення якості послуг ІРЦ, ресурсне забезпечення та підвищення компетентностей педагогів. Це передбачено реалізацією операційного плану на 2024–2026 роки, який є першим етапом її реалізації. Відповідно до першої визначеної стратегічної цілі у документі, дії та роль ІРЦ для її реалізації очевидні:

1. Участь у проєктуванні ІОТ педагогічними працівниками ІРЦ оптимізує соціально-педагогічну діяльність педагогів у закладах освіти, дає більше можливостей особі з ООП, враховуючи їх різноманітні освітні потреби.

2. Педагоги ІРЦ є ключовими фігурами у проєктуванні ІОТ, учасниками команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) та посередниками між представниками різних інституцій, які дотичні до процесу соціалізації особи з ООП.

3. Об'єктивне визначення потреб сприяє усуненню бар'єрів, які перешкоджають участі особи в освітньому процесі, опанування професії (за можливістю) та успішній соціалізації.

Для реалізації стратегічної цілі «Отримання кожною особою якісних освітніх послуг відповідно до індивідуальних потреб у комфортному, безпечному, безбар'єрному, дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному освітньому середовищі» педагоги ІРЦ:

1. Популяризують послуги центрів та необхідність звернення до них «для отримання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з ООП у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких осіб та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання й виховання.

2. Надають рекомендації педагогам закладів освіти щодо розроблення ІПР.

3. На сайтах центру, через зустрічі, обговорення, ЗМІ інформують населення про наявні соціальні, реабілітаційні послуги та шляхи звернення за ними.

Для реалізації стратегічної цілі «Прийняття українським суспільством багатоманітності людини та врахування потреб усіх учасників освітнього процесу» дії та роль ІРЦ відповідні:

1. Розвиток толерантного ставлення до різноманітності, наприклад, просвітницька діяльність, спрямована на формування позитивного ставлення до осіб з ООП та розуміння важливості інклюзії.

2. Сприяння збільшенню частки осіб з ООП, які працевлаштувалися та успішно пройшли соціальну адаптацію.

Висновки. Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що ІРЦ відіграють критично важливу роль у реалізації державної політики щодо забезпечення права осіб з ООП на якісну освіту. Їхня діяльність безпосередньо впливає на досягнення цілей нормативно-правових актів, спрямованих на соціалізацію, розвиток та інтеграцію здобувачів освіти з ООП. У сучасних умовах, коли зростає суспільний запит на індивідуалізовану освітню підтримку, а професійні стандарти для керівників і фахівців ІРЦ ще не розроблені, навантаження на ці центри постійно збільшується. Відсутність чітких професійних рамок, водночас із необхідністю високої компетентності у проєктуванні ІОТ, створює ризики нерівного доступу до якісної освітньої підтримки. Це засвідчує наявність системної проблеми, яка має не лише організаційний, а й соціальний вимір. Рівень професійної підготовки фахівців ІРЦ прямо корелює з ефективністю освітніх траєкторій та успішністю соціалізації осіб з ООП. Тому питання функціонування ІРЦ потребує подальших наукових досліджень, зокрема щодо: розробки професійних стандартів для фахівців ІРЦ; визначення оптимальних моделей міжвідомчої взаємодії; оцінки впливу ІРЦ на якість реалізації ІОТ; формування системи моніторингу результатів інклюзивного навчання. Лише на основі глибокого аналізу та науково обґрунтованих рішень можна забезпечити сталий розвиток ІРЦ як ключової ланки підтримки інклюзивної освіти в Україні.

Література

1. Сайт Ради Європи. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (неофіційний стислий виклад). URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities>

2. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 06.03.2019 № 221 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-п#Text>

3. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 22.08.2024 № 1182. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text>

4. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 24.12.2024 № 1491. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-п#Text>

5. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 06.03.2019 № 221 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-п#Text>

6. Портал ІРЦ. *Портал ІРЦ*. URL: <https://ircenter.gov.ua/>

7. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р#Text>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-55>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зобенько Наталія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Постановка актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується переходом до інклюзивної моделі, яка базується на засадах гуманізму, рівноправності, поваги до

розмаїття та недискримінації. Інклюзивна освіта забезпечує рівні можливості для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами (ООП), шляхом створення відповідного освітнього середовища та впровадження адаптивних і корекційних методик навчання й виховання. Особливої актуальності вищезначене питання набуває на рівні закладів дошкільної освіти (ЗДО), які є першим соціальним інститутом у житті дитини, де формуються базові навички спілкування, самосприйняття, довіри до дорослого та суспільства.

Серед численних викликів, що постають перед педагогами інклюзивних груп, особливе місце займає необхідність здійснення цілісного психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на гармонійний розвиток дитини, її успішну адаптацію, зниження тривожності, розвиток мовлення, соціальних компетентностей, емоційного інтелекту та когнітивних процесів.

Аналіз наукових досліджень. Узагальнюючи наукові дослідження, можна констатувати зростання академічного інтересу до проблем інклюзії в системі дошкільної освіти. Серед вітчизняних науковців, які активно вивчають дану тематику, варто відзначити В. М. Синьова та М. П. Матвєєву, які зосереджують увагу на психолого-педагогічних умовах розвитку дітей з інтелектуальними та комунікативними порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі. Так, І. О. Жадленко підкреслює значущість диференціації освітнього процесу та необхідність індивідуалізації підходів до дітей з особливими освітніми потребами. У дослідженнях О. В. Чопік акцентується увага на професійній підготовці педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти, зокрема на важливості командної взаємодії в колективі. Науковці А. В. Харченко та Л. О. Котлова аналізують аспекти формування психологічної готовності вихователів до реалізації інклюзії, акцентуючи на розвитку емоційної компетентності як одного з ключових чинників ефективної педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

Мета дослідження – обґрунтувати значення психолого-педагогічного супроводу як ключового інструменту підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У вищезазначеному контексті особливої актуальності набуває розуміння сутності психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії. Психолого-педагогічний супровід в умовах інклюзії слід розуміти як багатокомпонентний, науково обґрунтований процес планомірної підтримки дитини, який включає аналіз її особистісних особливостей, визначення освітніх потреб, систематичне спостереження за динамікою розвитку та інтеграцію

фахової допомоги. Така діяльність базується на принципах гуманізації освіти, поваги до людської гідності, педагогіки партнерства й диференціації [1, с. 12].

Метою психолого-педагогічного супроводу є забезпечення індивідуалізованого підходу до кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, освітніх потреб, рівня актуального розвитку, потенційних можливостей і наявних труднощів. Такий супровід передбачає створення умов для позитивної динаміки особистісного становлення дитини, подолання бар'єрів у навчанні та комунікативній сфері, а також сприяння її успішній соціальній інтеграції в інклюзивне освітнє середовище. Досягнення зазначених цілей можливе лише за умови цілеспрямованої взаємодії фахівців різного профілю, що зумовлює необхідність комплексного підходу до організації психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі.

Сутність психолого-педагогічного супроводу передбачає взаємопов'язану діяльність різних спеціалістів (психолога, вчителя, логопеда, соціального педагога, медичного працівника), спрямовану на комплексну підтримку дитини з урахуванням її індивідуального потенціалу, особливостей пізнавальної, емоційної, поведінкової та соціальної сфер [2, с. 58].

У межах такої міждисциплінарної взаємодії важливо окреслити основні завдання психолого-педагогічного супроводу, що реалізуються через конкретні напрями підтримки дитини в умовах інклюзивного навчання. Серед ключових завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами доцільно виокремити низку взаємопов'язаних напрямів, кожен з яких орієнтований на забезпечення всебічної підтримки розвитку дитини в умовах інклюзивного освітнього простору.

Так, першочерговим завданням є проведення всебічної психолого-педагогічної діагностики, яка дозволяє визначити індивідуальні особливості розвитку дитини, її когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові, соціальні та комунікативні характеристики. У процесі діагностики також виявляються освітні потреби дитини, наявні труднощі та потенційні ресурси. Збір і аналіз цієї інформації є необхідною умовою для розроблення ефективної індивідуальної освітньої траєкторії. Отримані в результаті діагностики дані стають підґрунтям для подальшого планування індивідуалізованого втручання, наступним етапом якого є організація та здійснення корекційно-розвивальної роботи.

Наступним завданням виступає організація й реалізація корекційно-розвивальної роботи. Цей напрям передбачає створення та впровадження індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка охоплює

сукупність педагогічних і психологічних заходів, спрямованих на підтримку пізнавальної активності, розвиток мовлення, емоційної стабільності, навичок соціальної взаємодії. Корекційно-розвивальні заходи впроваджуються не лише під час спеціально організованих занять, а й інтегруються в повсякденне життя дитини в закладі дошкільної освіти [3].

Успішність корекційно-розвивальних заходів значною мірою залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, що зумовлює необхідність систематичної консультативної підтримки педагогів, батьків та інших фахівців, залучених до супроводу дитини. Важливою складовою супроводу є консультування учасників освітнього процесу – педагогів, батьків, асистентів вихователя, фахівців. Консультативна діяльність має на меті підвищення рівня обізнаності дорослих щодо індивідуальних особливостей дитини, специфіки її потреб, ефективних методів взаємодії та організації навчання й виховання. Таким чином формується єдина стратегія підтримки дитини в усіх сферах її життєдіяльності.

Забезпечення узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу неможливе без постійного аналізу ефективності реалізованих заходів, що зумовлює необхідність систематичного моніторингу динаміки розвитку дитини та результативності психолого-педагогічного супроводу. Моніторинг дає змогу своєчасно виявляти зміни в розвитку дитини та коригувати індивідуальну програму відповідно до її потреб, ґрунтуючись на спостереженнях, аналізі діяльності та зворотному зв'язку команди супроводу.

Завдання психолого-педагогічного супроводу формують цілісну систему дій, спрямовану на забезпечення сприятливих умов для розвитку, навчання, виховання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Для ефективної реалізації цих завдань необхідна злагоджена робота команди фахівців, високий рівень їх професійної компетентності та чутливість до унікальності кожної дитини. Водночас психолого-педагогічний супровід базується на комплексній взаємодії кількох структурних компонентів, що відображають різні аспекти підтримки дитини з ООП, а саме: психологічного, педагогічного та соціального. Кожен із цих компонентів виконує свою функцію та взаємодіє з іншими, забезпечуючи всебічний розвиток і адаптацію дитини в освітньому середовищі.

Отже, багаторівнева структура психолого-педагогічного супроводу забезпечує цілісний та багатоаспектний підхід до підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Ефективне функціонування кожного зі складників цього супроводу можливе лише за умови скоординованої діяльності фахівців різного профілю, об'єднаних

у міждисциплінарну команду, що забезпечує узгодженість і наступність корекційно-розвивальних заходів. Злагоджена взаємодія між усіма учасниками команди забезпечує цілісність, наступність і системність підтримки дитини, що є визначальним чинником досягнення позитивної динаміки в її розвитку. Такий командний підхід дає змогу всебічно враховувати індивідуальні особливості дитини та своєчасно адаптувати корекційно-розвивальні заходи відповідно до її актуальних потреб.

Спільна діяльність членів команди полягає у плануванні, реалізації та оцінці заходів супроводу на основі єдиної стратегії, яка враховує інтереси й потреби дитини. Командний підхід дозволяє розглядати кожен випадок у міждисциплінарному контексті, що суттєво підвищує ефективність прийнятих рішень і заходів. Такий міждисциплінарний підхід забезпечує не лише цілісне розуміння індивідуальних потреб дитини, а й гнучкість у корекції освітніх стратегій, що є запорукою ефективної підтримки її розвитку та соціалізації. Важливість командної взаємодії полягає у забезпеченні можливості комплексного підходу до виявлення та аналізу труднощів, які переживає дитина, гнучкого підбору ефективних освітніх стратегій, а також у налагодженні постійного інформаційного обміну між усіма учасниками освітнього процесу. Такий формат співпраці створює умови для цілісного впливу на особистість дитини та сприяє підвищенню її адаптаційного потенціалу в освітньому середовищі.

Таким чином, забезпечення ефективної підтримки дитини в інклюзивному освітньому середовищі неможливе без комплексного та скоординованого психолого-педагогічного супроводу, який враховує індивідуальні особливості та потреби кожної дитини.

Висновки. Аналіз першоджерел дає змогу стверджувати, що саме психолого-педагогічний супровід є ключовим елементом системи інклюзивної освіти, без якого неможливо забезпечити ефективну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Його реалізація передбачає глибоке розуміння індивідуальних можливостей дитини, використання сучасних методик, командну взаємодію фахівців та постійне вдосконалення освітнього процесу. Перспективи подальшого розвитку психолого-педагогічного супроводу полягають у розширенні професійної підготовки педагогів, адаптації зарубіжного досвіду, впровадженні інноваційних технологій діагностики й корекції, а також у поглибленні взаємодії з родинami дітей. Лише за умов системного, науково обґрунтованого підходу можна створити повноцінні можливості для розвитку, самореалізації та щасливого дитинства кожної дитини з ООП.

Література

1. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог* : Школа. 2013. № 10. С. 4–15.
2. Мазур Л. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому процесі. Київ : Академвидав, 2022. 280 с.
3. Методичні рекомендації «Щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти» : лист МОН № 1/15368-24 від 27.08.2024 р.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-56>

СПІВПРАЦЯ З БАТЬКАМИ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Кіндрак Тетяна Миколаївна

*магістр клінічної та реабілітаційної психології,
практичний психолог БЦКР/ДІ «Особлива дитина»
м. Чернівці, Україна*

Сучасний етап розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) характеризується інтеграцією загальної та спеціальної освіти, що потребує пошуку ефективних шляхів організації спільного навчання дітей з різним рівнем розвитку [2, с. 712]. Інклюзивна освіта, спрямована на забезпечення потреб кожного учня, передбачає не лише створення адаптованого освітнього середовища, а й залучення до цього процесу всіх учасників – педагогів, фахівців і батьків [5].

Як показано у наукових дослідженнях [3, с. 246], сім'я має винятковий вплив на формування особистості дитини. Сімейне середовище може впливати на становлення дитини як позитивно, так і негативно. Позитивний ефект проявляється через безумовну любов батьків та задоволення соціальних потреб дитини. Саме сім'я виступає визначальним соціальним інститутом, що опосередковує формування емоційної стабільності, навчальної мотивації та рівня соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами. Тому актуальною стає проблема налагодження конструктивної співпраці між фахівцями

команди психолого-педагогічного супроводу та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Така взаємодія сприяє єдності впливів школи й домашнього середовища, забезпечує ефективність індивідуального підходу, підтримує позитивну динаміку розвитку дитини та створює умови для її успішної інтеграції в інклюзивне освітнє середовище.

Проблеми інклюзивної освіти та взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами активно досліджуються як українськими, так і зарубіжними науковцями. Значущість сім'ї у розвитку дитини була теоретично обґрунтована у працях Я. Коменського, С. Русової, К. Ушинського та інших. Питання участі батьків у організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання висвітлювали А. Колупаєва та М. Шеремет. І. Денищук було визначено ефективні стратегії взаємодії та запропоновано різноманітні форми й методи співпраці педагогів із сім'ями для підвищення результативності освітнього процесу. Аналізуючи співпрацю навчального закладу з батьками дітей з інклюзивними потребами, О. Гаяш підкреслює необхідність формування довірливих стосунків, які базуються на взаєморозумінні, партнерстві, довірі та толерантності. Н. Бирко детально розкриває сутність партнерської взаємодії в інклюзивній освіті, визначаючи ознаки ефективної команди психолого-педагогічного супроводу та принципи соціального партнерства [1, с. 82].

Основними завданнями інклюзії є сприяння соціальній адаптації дитини, забезпечення корекційного та реабілітаційного процесу, а також інтеграція сім'ї у освітнє середовище школи. Сім'я виконує важливу соціальну функцію, формуючи процес виховання, розвитку та соціалізації дитини. Освітній потенціал родини визначається її внутрішнім мікросередовищем та загальним стилем життя. Проте, у випадках виховання дітей з ООП традиційні моделі взаємодії часто порушуються, що призводить до виникнення значних труднощів. Виклики, з якими стикаються такі сім'ї, істотно відрізняються від повсякденних проблем сімей, які виховують дітей без особливих потреб, і потребують комплексного підходу та ресурсного забезпечення.

Сім'ї, які виховують дітей з ООП, потребують цілеспрямованої професійної підтримки. В умовах інклюзивної освіти особлива увага має приділятися формуванню активної життєвої позиції батьків у подоланні труднощів розвитку дитини та у взаємодії з нею; підвищенню їх правової та педагогічної компетентності; проведенню спільних заходів за участі школи та сім'ї для зміцнення здоров'я дітей; а також сприянню оптимізації соціальних взаємин між сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами та суспільством.

Лише ефективна та продуктивна співпраця школи та сім'ї може забезпечити відновлення психофізичного та соціального потенціалу дитини з інклюзивними потребами та сприяти її ефективній соціальній адаптації [7].

Фундамент ефективної співпраці формується на базі відкритих і довірливих відносин із батьками. На початковому етапі партнерства батьки можуть відчувати тривогу, обумовлену попередніми негативними переживаннями або постійною необхідністю захищати свою дитину. Важливо враховувати їхні емоції та життєвий досвід, зокрема у таких аспектах:

- Заперечення – батьки часто побоюються змін, пов'язаних із встановленням діагнозу, а також того, що їхня дитина може виглядати чи поводитися відмінно від інших і піддаватися соціальній стигматизації.

- Тривога та страх – батьки можуть відчувати занепокоєння щодо можливого осуду або власної некомпетентності, навіть за умов значних зусиль. У цьому контексті критично важливо інформувати батьків про готовність фахівців команди супроводу надавати підтримку та розробляти спільні стратегії, що відповідають найкращим інтересам дитини.

- Домашнє середовище – включає різні аспекти повсякденного життя дитини та сім'ї, які можуть впливати на її розвиток і поведінку: харчові звички (раціон дитини, регулярність прийому їжі, наявність алергій або особливих дієт), режим сну (тривалість і якість нічного сну, денний відпочинок, труднощі із засинанням або часті нічні пробудження), прийом медикаментів (необхідні ліки, їхня доза та режим прийому, вплив на самопочуття та поведінку), щоденний розпорядок (структура дня, послідовність виконання завдань, ритуали та стабільність режиму), використання візуальних підказок (графіки, картки, піктограми та інші інструменти підтримки навчання й саморегуляції), позашкільні активності (участь у гуртках, спортивних секціях, культурних заходах, соціальна взаємодія з однолітками), інтереси дитини (хобі, улюблені ігри, мотивуючі заняття, схильності та особливі здібності), культурні та сімейні особливості (традиції, цінності, мовні та релігійні відмінності, динаміка взаємодії членів родини) [8].

Інформація про повсякденне життя дитини дозволяє краще розуміти її поведінку, виявляти фактори стресу та фізіологічні особливості, що можуть впливати на процес навчання, а також оцінювати ефективність існуючих стратегій підтримки. Наприклад, дитина, яка часто прокидається вночі, може демонструвати знижену активність та сонливість протягом дня.

Коли між сім'єю та школою формується міцне партнерство, батьки зазвичай мають більш позитивний досвід взаємодії зі шкільним персоналом, відчувають більшу впевненість у власних можливостях підтримати успіхи дитини, краще розуміють навчальний процес своєї дитини та більш ефективно проводять час разом з нею вдома [6].

Налагодження ефективної співпраці між батьками та командою супроводу дитини з ООП, є першочерговим завданням для розвитку комунікативних навичок всіх учнів в інклюзивному середовищі, оскільки повноцінна комунікація є одним із найважливіших і водночас найскладніших завдань у процесі навчання. На початкових етапах навчання батьки можуть створювати навчально-ігрові ситуації, які стимулюють відтворення різних дій, сприяють засвоєнню нового досвіду та викликають позитивні емоції у дитини. Беручи активну участь у розробці індивідуальної програми розвитку та оцінюванні її ефективності, батьки разом із педагогами мають можливість долучитися до визначення пріоритетних напрямків навчання та розвитку своєї дитини [4, с. 14].

У цьому контексті консультаційні семінари та тренінги, що обговорюють питання розвитку комунікації, мають ініціюватися батьками дітей, які потребують підтримки, і виступати платформою для обміну досвідом та узгодження спільних стратегій [4, с. 6].

Для ефективного впровадження інклюзивного навчання батьки дітей з особливими освітніми потребами повинні стати активною частиною шкільної команди, а не лише формально присутніми учасникам. Важлива роль батьків полягає у наданні інформації про дитину: її інтереси, схильності, сильні та слабкі сторони, сімейні традиції, стиль виховання та інші дані, що можуть сприяти оптимальному розвитку дитини в умовах освітнього простору.

В інклюзивному класі головним завданням є допомогти батькам відчувати підтримку фахівців, зміцнити віру у власні сили та компетентність. Необхідно підкреслювати, що спільними зусиллями можна успішно долати труднощі, які виникають у процесі навчання дитини.

Література

1. Денищук І. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 69. С. 80–90. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-69-80-90.

2. Єгорова К. Г. Теоретичні аспекти становлення й розвитку інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в закладах

загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2(20). С. 708–718. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-708-718](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-708-718).

3. Кіндрак Т. М. Сім'я як чинник формування успішності в дитини. Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (12–14 квітня 2022 р.). Чернівці : Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. С. 246.

4. Колупасва А., Наконечна Л. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків : Ранок, 2018. 56 с. ISBN 978-617-09-3796-4.

5. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2025 р. № 787.

6. Bennie M. Collaboration in Education – Working Together for Positive Outcomes. Autism Awareness Centre. 2023. URL: <https://autismawarenesscentre.com/collaboration-in-education-working-together-for-positive-outcomes/> (дата звернення: 05.10.2025).

7. Elmira A., Negmatzhan A. The role of school and family cooperation in inclusive education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 2022. Vol. 14, № 2. P. 498–506. DOI: 10.18844/wjet.v14i2.6976.

8. Santiago R.T., McIntyre L.L., Garbacz S.A. Dimensions of family-school partnerships for autistic children: Context and congruence. *School Psychology*. 2022. Vol. 37, № 1. P. 4–14. DOI: 10.1037/spq0000473.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-57>

ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї ДИТИНИ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Кляп Маріанна Іванівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Виховання дитини з порушенням інтелекту – це складний і відповідальний процес, який вимагає від батьків особливої уваги, терпіння та любові. Ранній та дошкільний вік є критичним періодом для розвитку дитини, тому важливо створити сприятливі умови для її

розвитку та адаптації до життя. У ранньому та дошкільному віці закладаються нейропсихологічні, мовленнєві та соціально-поведінкові структури, від яких залежить подальший освітній і соціальний успіх. Для дітей з порушенням інтелекту цей період набуває особливого значення. Своєчасна, поєднана з розумінням і підтримкою робота батьків істотно підвищує шанси на максимально повноцінний розвиток та інтеграцію в суспільне середовище дитини з інтелектуальними порушеннями.

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників освітнього процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, та її ролі в корекції порушень розвитку своєї дитини. 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 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.

Проблема виховання в родині дитини з порушеннями інтелекту досліджується у працях ряду вітчизняних науковців, зокрема Г. Блеч, О. Вержиховської, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Л. Прядко, В. Тарасової, С. Трикоз, Д. Шульженко та ін. Кожний з авторів розкриває окремі аспекти сімейного виховання дитини з інтелектуальними порушеннями, узагальнюючих досліджень з цієї тематики поки що недостатньо.

Мета повідомлення: систематизувати та узагальнити основні підходи до виховання в сім'ї дитини з порушеннями пізнавальної діяльності.

Поява в родині дитини з інтелектуальними порушеннями створює відчуття безпорадності й внутрішнього опустошення у батьків: шок, горе, провина, відчуття безвиході, іноді ізоляція від соціального оточення та виникнення внутрішньосімейних конфліктів. Переживання можуть періодично загострюватися у різні етапи життєвого циклу родини, дезадаптуючи сім'ю й погіршуючи якість догляду за дитиною. Відтак такі сім'ї потребують постійної психосоціальної підтримки: кваліфікованих консультацій, інформаційної допомоги, доступу до міжвідомчих ресурсів та мережі підтримки, яка зменшить ризик розвитку сімейної кризи.

Можна виокремити характерні ознаки сімей, котрі виховують дітей з інтелектуальними порушеннями: постійне нервово-психічне і фізичне перевантаження, втома, тривожність і невпевненість батьків щодо

майбутнього дитини; прояви розчарування через невідповідність поведінки дитини їхнім очікуванням; спотворення або порушення партнерських відносин у подружжі через неприйняття особливостей дитини; зниження соціального статусу сім'ї через обмеження в соціальних контактах; спроби приховати факт наявності дитини з порушеннями психофізичного розвитку аби уникати відкидання спільноти, затягування відкритого звернення за допомогою; переживання за майбутнє родини загалом під впливом негативних суспільних стереотипів; можливість конфліктів між батьками та їх близькими родичами щодо різних підходів до виховання і корекції дитини, що погіршує загальну адаптацію родини [5, с. 50].

Незважаючи на труднощі, сім'я залишається основною платформою соціалізації дитини раннього та дошкільного віку, тому корекційна робота повинна інтегрувати сімейні практики й підтримку батьків. До основних напрямів підтримки батьків належать навчання батьків методам ефективної взаємодії й стимуляції розвитку через послуги раннього втручання: формування структурованих ритуалів і режимів дня, використання наочних підказок, поетапне ускладнення дій, моделювання простих соціальних ситуацій, систематичне повторення навчальних і побутових навичок. Практичні тренінги для батьків мають включати прості техніки мовленнєвої стимуляції, вправи на розвиток дрібної моторики, способи організації ігор із сюжетною структурою та прийоми корекції поведінки за допомогою позитивного підкріплення [2, с. 85–87].

Підтримка сім'ї повинна бути багаторівневою – психологічна допомога (індивідуальні й групові консультації, допомога у подоланні стресу і кризових станів), соціальна підтримка (доступ до інформації про послуги, матеріальна та організаційна допомога), медико-реабілітаційна підтримка (координація з педіатром, неврологом, реабілітологом) та освітня підтримка (консультації корекційного педагога, логопеда, робота інклюзивно-ресурсних центрів).

Важливим завданням соціалізації є сприяння включенню дитини в доступні для неї форми взаємодії з однолітками та дорослими: адаптовані групи в закладах раннього розвитку, корекційно-розвивальні групи в дошкільних закладах, елементарні сюжетно-рольові ігри, спільні практичні заняття [4, с. 286].

Виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у сім'ї залежить від складу сім'ї, а також від побуту сім'ї. В сім'ї діти з інтелектуальними порушеннями мають отримувати всі напрями виховання, зокрема розумове, моральне, фізичне, трудове. Важливо, щоб виховання з боку батьків було виважене, а також мало корекційне

спрямування. Безумовно, потрібно пам'ятати про спільні, узгоджені батьками підходи у використанні засобів виховного впливу.

Виховання дитини з порушенням інтелекту в сім'ї має відповідати наступним параметрам: визначення оптимальних ставлень до дитини батьків та інших членів сім'ї; регулювання процесу формування взаємин дитини з іншими членами сім'ї та іншими людьми; спеціальна організація життя, поведінки, пізнавальної і трудової діяльності дитини; організація систематичного навчання дитини, спрямованого на корекцію виявленого порушення; партнерство батьків, фахівців з корекції розвитку та педагогів дитячого садка щодо успішного розв'язання поставлених завдань [1].

Варто зазначити, що сім'я дитини з порушеннями інтелекту живе в умовах постійного сприяння реалізації індивідуальної програми розвитку дитини, розробленої спільно з фахівцями-дефектологами. Потрібно зважати, що батьки мають бути готовими, що їм доведеться перепробувати багато прийомів і методик виховання, перш ніж вони знайдуть саме ту, яка буде підходити їх дитині. І батькам буде важко усвідомити, що насправді не існує якоїсь однієї методики, яка б ідеально підійшла їхній дитині.

Також батьки мають бути готовими, що важливим етапом їх виховного процесу стане рання корекційна робота. Окрім занять з корекційним педагогом, яких буде відвідувати їхня дитина, батьки будуть проводити таку роботу й вдома. Адже вони мають усвідомити, що без проведення раннього втручання і корекційних занять вдома батьками не можна буде очікувати якихось позитивних результатів.

При вихованні дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї відповідальним є створення певних оптимальних умов. Перш за все, основною умовою є створення у сім'ї дружнього мікроклімату. Важливо, щоб у сім'ї панувала атмосфера взаємодопомоги, щирості, справжньої турботи, цілеспрямованих та узгоджених сімейних вимог щодо виховання дитини з порушеннями інтелекту. Членам родини варто притримуватись основного правила: ні за яких обставин не допускати в сім'ї неузгоджених дій та впливів.

Не менш важливою умовою є налагодження довірливих стосунків з дитиною, оскільки саме довіра сприяє вихованню та самовихованню дитини, її розвитку і самовдосконаленню. Відверті, довірливі стосунки між батьками й дитиною з порушенням інтелекту, роблять мікроклімат у сім'ї сприятливим, дають можливість встановити довірливі стосунки. Зрозумівши, що дорослі приймають і люблять її такою, як вона є, дитина впевниться у власних можливостях і безпеці [2].

Батькам дитини з порушеннями пізнавальної діяльності важливо ставити реалістичні вимоги до неї. Звертати увагу на зусилля дитини,

а не на результат. Велику роль відіграє позитивна оцінка старанності та наполегливості дитини. Навіть найменші її досягнення повинні відзначатись, бути спільною радістю за успіхи дитини.

Члени родини, в якій виховується дитина раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, повинні постійно сприяти корекції її розвитку шляхом формування вмінь і навичок, які відповідають віку дитини, особливо навичок самообслуговування, стимулювання пізнавальної активності, використання отриманих знань і навичок у повсякденному житті, розвитку мовлення через переказування прослуханих казок та переглянутих мультфільмів, розмов на побутову тематику, розвитку її творчих здібностей і нахилів. І все це можна здійснювати з опорою на провідний вид діяльності для раннього та дошкільного віку – гру. Тому батьки мають бути одночасно і педагогами, і психологами, і реабілітологами, і навіть аніматорами, але перш за все – люблячими батьками.

Звичайно ж, що не існує єдиної формули успішного виховання дітей з порушеннями інтелекту в сім'ї, це завжди залежить від рівня педагогічної компетенції, моральності й духовної культури батьків, їхніх ідеалів, вчинків та сімейних традицій. Особливе значення у вихованні такої дитини має щоденне активне залучення дитини до повсякденного життя родини, посиленої їй трудової діяльності, прагнення того, щоб дитина не лише обслуговувала себе, але й мала певні обов'язки. У результаті в неї з'являються інтерес до праці, почуття радості від того, що вона може бути корисною, та найголовніше – впевненість у своїх силах [3].

Висновки. Сімейне виховання залишається основним чинником соціалізації: сприятливий психологічний клімат, емоційна підтримка та навчання батьків корекційним прийомам істотно підвищують ефективність втручань і мінімізують ризики вторинних ускладнень. Родини дітей з порушенням інтелекту вимагають системної психологічної, соціальної та освітньої підтримки. Інтеграція сімейної роботи в індивідуальні програми розвитку дає змогу забезпечити сталий прогрес дитини в природному і соціальному середовищі.

Пріоритетом у корекційній роботі з дитиною з інтелектуальними порушеннями повинні бути ранні, комплексні та тривалі втручання, які поєднують роботу з дитиною в спеціалізованих розвиваючих і дошкільних умовах із послідовною підготовкою й підтримкою сім'ї, міждисциплінарною координацією фахівців і регулярною корекцією програм розвитку дитини на основі індивідуальної динаміки і прогресу.

Література

1. Вержиковська О. М. Особливості виховання розумово відсталой дитини в сім'ї. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/verzhikovska-om-osoblivosti-vihovannja-rozumovo-vidstaloj-ditini-v-simi.html>
2. Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків: 2017. 125 с.
3. Тюпова В. І. Роль сім'ї у становленні особистості дитини з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/7a678301-d5b8-4028-9ee8-4efe12a3405e/download>
4. Шевченко Ю. В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9(2). С. 280–289.
5. Шульженко Д., Осінцева В. Теоретичні основи сімейного виховання дитини з інтелектуальними порушеннями. *Молодий вчений*. 2023. № 7. С. 48–51.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-58>

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНІЙ КОМАНДІ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ

Козак Марія Михайлівна

*асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Актуальність проблеми. Сучасна система раннього втручання в Україні поступово переходить від медикоцентричної до сімейно-центричної та міждисциплінарної моделі надання послуг. Така трансформація зумовлена зростанням кількості дітей з ризиком розвитку або з уже наявними порушеннями, а також усвідомленням того, що допомога має бути спрямована не лише на дитину, а й на її родину.

Роль психолога в цій системі є визначальною, адже саме він забезпечує психоемоційну підтримку батьків, формує довірливу атмосферу взаємодії, сприяє оптимізації сімейних ресурсів і гармонізації відносин у трикутнику «дитина – батьки – фахівці». Водночас функції психолога в мультидисциплінарній команді залишаються недостатньо

визначеними на нормативному рівні, що створює ризики дублювання або розпорошення ролей [4, с. 27].

Потреба у психологах, які розуміють специфіку раннього віку, зростає, адже перші три роки життя дитини є критичним періодом формування базових психічних функцій і прив'язаності. Саме в цей час можливе ефективне попередження вторинних порушень розвитку, зниження рівня тривожності в сім'ї та зміцнення батьківської компетентності [7, с. 11].

Аналіз наукових досліджень. Проблема міждисциплінарної взаємодії в ранньому втручанні розглядається у працях українських і зарубіжних дослідників: І. Демченко, Г. Слозанської, О. Безпалько, Д. Шульженко, В. Бондаря, М. Войцеховського, а також К. Досона (S. Dawson), С. Роджерс (S. Rogers), С. Барта (C. Bart), А. С. Муррая (A. Murray).

Українські науковці наголошують на тому, що психолог у команді має поєднувати діагностичні, корекційно-розвиткові, консультативні та медіаційні функції, виступаючи своєрідним «містком» між родиною і фахівцями [3, с. 59].

У міжнародних джерелах підкреслюється значення психологічного компоненту в таких моделях, як Early Start Denver Model (ESDM), TEACCH та DIR/Floortime, де фахівець виступає фасилітатором емоційної взаємодії та навчання через гру [8, с. 44].

В українських публікаціях останніх років (Слозанська, Криницька, Скочко, 2023; Копець, 2021) акцентується увага на необхідності інтеграції психологічної підтримки в усі етапи надання послуги раннього втручання – від первинного скринінгу до оцінки ефективності програми [9, с. 52].

Мета статті – визначити роль та основні напрями діяльності психолога в мультидисциплінарній команді раннього втручання, охарактеризувати його функції в контексті сімейно-центрованої та міждисциплінарної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Сучасна парадигма розвитку системи допомоги дітям раннього віку ґрунтується на ідеї раннього втручання як ефективної комплексної підтримки дитини та її сім'ї. Така система покликана попередити виникнення вторинних порушень розвитку, посилити адаптаційний потенціал родини та створити умови для найповнішої реалізації потенційних можливостей дитини. Важливою складовою цієї системи є мультидисциплінарна команда, яка об'єднує фахівців різних галузей – психологів, педагогів, логопедів, фізичних терапевтів, соціальних працівників і лікарів. Спільна діяльність такої команди забезпечує комплексний підхід до оцінювання, планування та реалізації індивідуальної програми втручання.

Психолог у цій команді відіграє особливу роль, оскільки саме він виступає посередником між родиною та фахівцями, забезпечує узгодженість дій і формує сприятливий емоційно-комунікативний клімат у процесі взаємодії. Його робота не обмежується лише оцінкою емоційного стану дитини чи наданням порад батькам. Психолог стає координатором процесів взаєморозуміння, прийняття та підтримки, які лежать в основі успішної реалізації програм раннього втручання.

Актуальність проблеми визначається зростанням потреби у фахівцях, які здатні працювати в умовах міждисциплінарної взаємодії, володіють знаннями з дитячої психології, нейропсихології, сімейного консультування та володіють навичками фасилітації командних процесів. Згідно з міжнародними підходами (S. Dawson, S. Rogers, N. Peters-Scheffer), раннє втручання є не лише системою послуг для дитини, а й комплексом заходів, спрямованих на посилення компетентності сім'ї, розвиток здатності батьків розуміти особливості дитини, реагувати на її сигнали та створювати умови для природного розвитку у звичному середовищі [8, с. 44].

В українських наукових дослідженнях (Г. Слезанська, Д. Шульженко, І. Демченко, В. Бондар, М. Войцеховський) питання психологічного супроводу в ранньому втручанні розглядаються як невід'ємна частина комплексної допомоги дитині з порушеннями розвитку. Науковці підкреслюють, що саме психолог виступає носієм цілісного бачення ситуації, оскільки він враховує як емоційні, так і соціальні чинники розвитку. Його діяльність охоплює не лише діагностику, а й консультування, корекційно-розвивальну роботу, організацію взаємодії між фахівцями та підтримку сім'ї у процесі адаптації до нових умов життя [3, с. 59].

Важливим напрямом роботи психолога є первинна діагностика розвитку дитини. Використовуючи стандартизовані інструменти, такі як Denver II, Battelle Developmental Inventory або VB-MAPP, фахівець виявляє сильні сторони дитини, визначає зони актуального та потенційного розвитку, а також чинники, що можуть впливати на її поведінку та емоційний стан. Результати психологічного обстеження стають основою для розроблення індивідуальної програми раннього втручання, яка має бути адаптованою до конкретних потреб дитини та можливостей сім'ї [2, с. 35].

Окрім діагностичної діяльності, психолог виконує консультативну функцію. Він допомагає батькам усвідомити особливості розвитку їхньої дитини, навчитися адекватно реагувати на складні поведінкові прояви, справлятися зі стресом і зберігати позитивну взаємодію. Саме через психологічне консультування формується довіра до команди фахівців, підвищується залученість родини у процес втручання.

Психологічна підтримка батьків є запорукою стабільності та послідовності в реалізації рекомендацій команди [5, с. 67].

У процесі корекційно-розвивальної роботи психолог зосереджується на формуванні базових соціальних і комунікативних навичок дитини: зорового контакту, спільної уваги, імітації, взаємодії у грі, розвитку емоційного відгуку. Робота ведеться у співпраці з логопедом, дефектологом, фізичним терапевтом, що дає змогу створити узгоджену систему стимулів і завдань. Особлива увага приділяється навчанню батьків способам щоденного залучення дитини до спільної активності та формуванню у них відчуття компетентності у вихованні [1, с. 19].

Не менш важливою є посередницька роль психолога, яка передбачає координацію взаємодії між фахівцями команди, фасилітацію групових зустрічей, узгодження цілей і методів роботи. Саме завдяки психологу в команді зберігається баланс професійних позицій, запобігається дублюванню функцій, формуються спільні підходи до оцінювання динаміки розвитку дитини. У міжнародній практиці мультидисциплінарна взаємодія розглядається як процес «спільного прийняття рішень», де психолог виконує роль координатора комунікації й інтегратора знань різних спеціалістів [10, с. 75].

У системі раннього втручання психолог також є важливою фігурою у процесі підтримки сімейних ресурсів. Батьки дітей з особливостями розвитку часто переживають стан тривоги, почуття провини, невизначеності та соціальної ізоляції. Завдання психолога полягає у створенні безпечного простору для вираження емоцій, відновлення внутрішньої рівноваги, розвитку стратегії конструктивного подолання труднощів. Як зазначає Д. Шульженко, своєчасна психологічна підтримка сім'ї є чинником, який визначає якість і тривалість участі батьків у програмах втручання [7, с. 11].

Діяльність психолога охоплює всі етапи надання послуги раннього втручання – від первинного звернення до оцінки результатів. На початковому етапі він аналізує потреби родини, виявляє рівень емоційного прийняття ситуації, допомагає батькам сформулювати запит і визначити очікування. На етапі оцінювання психолог у співпраці з іншими фахівцями формує цілісну картину розвитку дитини, описує сильні та вразливі сторони, пропонує шляхи підтримки. У процесі реалізації програми втручання психолог виступає модератором взаємодії між фахівцями, підтримує активну участь батьків, забезпечує узгодженість дій. Завершальним етапом є моніторинг і оцінка ефективності, під час яких аналізується динаміка розвитку дитини, рівень залученості родини та якість командної роботи [9, с. 58].

Професійна діяльність психолога вимагає високого рівня компетентності, гнучкості та етичної зрілості. Серед ключових компетентностей варто виокремити здатність до глибокого спостереження, аналітичного мислення, емоційної стійкості, уміння працювати в команді, а також знання основ поведінкової терапії, сенсорної інтеграції та методів позитивної підтримки поведінки. Важливою умовою ефективності є здатність до саморефлексії та профілактики професійного вигорання, адже робота в ранньому втручанні пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження [11, с. 14].

Висновки. Таким чином, психолог у мультидисциплінарній команді раннього втручання виконує інтеграційну, координуючу та підтримувальну функції, які забезпечують цілісність процесу допомоги дитині й родині. Його діяльність виходить за межі індивідуальної терапії і спрямована на створення системи взаємопідтримки, партнерства та взаємоповаги між усіма учасниками процесу. Саме психолог формує гуманістичний вимір раннього втручання, забезпечуючи не лише розвиток дитини, а й психоемоційне благополуччя сім'ї. Подальше удосконалення нормативно-правового визначення ролі психолога в системі раннього втручання, розроблення стандартів його професійної діяльності та впровадження системи супервізій є перспективними напрямками розвитку української моделі допомоги дітям раннього віку.

Література

1. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
2. Демченко І. Психологічний супровід сімей у системі раннього втручання. *Психологія і суспільство*, 2020. № 1. С. 33–39.
3. Бондар В. І. Концептуальні засади інклюзивної освіти. Київ : Педагогічна думка, 2018. 272 с.
4. Безпалько О. С. Соціально-педагогічна робота з сім'єю. Київ : Либідь, 2017. 312 с.
5. Войцеховський М. Сімейно-центрований підхід у роботі з дітьми раннього віку. *Актуальні проблеми психології*, 2022. №4. С. 65–70.
6. Слезанська Г., Криницька І., Скочко М. Раннє втручання у роботі з дітьми з інвалідністю. *Social Work and Education*, 2023. 10(4). С. 486–502.
7. Шульженко Д. Психологічна підтримка батьків дітей з особливими потребами. Київ : КМ Академія, 2019. 140 с.
8. Rogers S., Dawson G. *Early Start Denver Model for Young Children with Autism*. New York : Guilford Press, 2010. 324 p.

9. Копець Л. В. Міждисциплінарна взаємодія в системі раннього втручання. *Наукові записки ТНПУ*, 2021. №2. С. 50–59.

10. Peters-Scheffer N., Didden R. *Multi-professional collaboration in early intervention. Journal of Early Childhood Research*, 2018. 16(1). P. 70–82.

11. Slade A. *Parental mentalization and early intervention: the role of the psychologist. Infant Mental Health Journal*, 2016. 37(1). P. 12–26.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-59>

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Левицька Ганна Михайлівна

здобувач ІМ курсу,

спеціальність А6.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник: Шевченко Юлія Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

м. Запоріжжя, Україна

Одним із таких викликів сучасності є збільшення кількості дітей з психофізичними порушеннями у розвитку, які зумовлені біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями.

Але незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Система дошкільної освіти готова прийняти лише тих, хто відповідає її конкретним вимогам, тобто вона спрямована, головним чином, на дітей зі стандартними можливостями, здатними навчатися за загальною для всіх програмою та показувати результати успішності, однакові для всіх. В результаті цього виходить так, що діти з особливими освітніми потребами не є учасниками загального процесу. Цю проблему покликана вирішити інклюзивна освіта.

Саме інклюзивна освіта, на думку нідерландського дослідника К. Рейсвейка, сприятиме:

- розвитку здібностей дитини;
- визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»;
- задоволенню особливих потреб;
- створенню системи підтримки;
- функціональному підходу до навчання» [2, с. 44].

Запровадження інклюзивного навчання у педагогічну практику дошкільної освіти не викликає сумнівів. Це визначено в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 46].

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання [1].

У закладі дошкільної освіти інклюзивна освіта надає необхідну корекційно-педагогічну допомогу дітям дошкільного віку з особливими освітніми потребами, забезпечує батьків консультативною підтримкою, а також готує суспільство до прийняття людини з обмеженими можливостями.

Завдання дошкільного закладу – підготувати дитину, яка має необхідний набір знань, умінь та якостей, що дозволяють йому впевнено почуватися у самостійному житті.

Цілями дошкільної освіти, які стоять перед дошкільним закладом, крім набуття певного набору знань та умінь дитиною, є розкриття та розвиток потенціалу самої дитини, створення сприятливих умов для реалізації її природних здібностей. Дошкільний заклад – ігрове середовище, в якому відсутній примус і є можливість для кожної дитини знайти своє місце, проявити ініціативу та самостійність, вільно реалізувати свої здібності та освітні потреби є оптимальною для досягнення цих цілей.

У більшості дітей з особливими освітніми потребами відзначається недостатній рівень пізнавальної активності, незрілість мотивації до ігрової, навчальної діяльності, знижений рівень працездатності та самостійності. Залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес закладу дошкільної освіти змінює передусім установки дорослих до дітей, адже у всіх дітей є особливості і особливі освітні потреби теж у всіх. А тому створювати особливі умови для дітей з особливими освітніми потребами потрібно, не порушуючи

принципу рівних прав для інших дітей. Для того, щоб зберегти цей принцип, педагогам необхідно навчитись працювати з усіма дітьми, враховуючи індивідуальні особливості та потреби кожного.

Заклад дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання вирішує наступні завдання:

1) створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей, які мають різні можливості;

2) забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливостями розвитку на етапі дошкільного навчання;

3) організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативних, корекційних напрямів діяльності, соціально-трудова;

4) поступове підвищення мотивації дитини спираючись на її особисту зацікавленість і через усвідомлене ставлення до позитивної діяльності;

5) охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей;

6) зміна суспільної свідомості щодо дітей з особливостями розвитку.

Перебування в інклюзивній групі дошкільного закладу дозволяє дітям набути знань про права людини (хоча їм це не викладається спеціально, це призводить до зменшення дискримінації, оскільки діти вчаться спілкуватися один з одним, вчаться розпізнавати і приймати відмінність).

Від практики інклюзивного навчання користь мають як діти з проблемами у розвитку, так і діти, що розвиваються типово.

Для дітей із порушеннями у розвитку:

1) можливість спостерігати та імітувати навички спілкування та моделі поведінки дітей, які розвиваються нормально;

2) збільшення кількості соціальних взаємодій допомагає дітям розвинути дружні відносини та позитивні соціальні взаємини, а також набути соціального кола підтримки; активізація когнітивного розвитку.

Діти з типовим розвитком:

1) починають розуміти труднощі, з якими стикаються люди з інвалідністю;

2) це виховує чуйність щодо потреб інших людей, вчаться краще приймати відмінності;

3) вони дізнаються, що всі люди можуть подолати суттєві складнощі та досягти успіху;

4) починають краще ставитись до людей, які відрізняються від них; з більшою ймовірністю візьмуть значну соціальну відповідальність;

5) у різних життєвих ситуаціях діти, які в інклюзивних групах виявляють більше упевненості у собі.

Тому виникає потреба у створенні реальних умов дошкільної інклюзивної освіти, які забезпечать дітям, починаючи з раннього віку, увесь спектр освітніх послуг, різноманітних за формою й змістом, а саме корекційно-розвиткових, соціально-психологічних.

Принцип інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти полягає в наступному: адміністрація і вихователі звичайних дитячих садків приймають дітей з особливими освітніми потребами незалежно від їх соціального стану, фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку і створюють їм умови на основі психолого-педагогічних прийомів, орієнтованих на потреби цих дітей.

У дошкільному закладі у дітей з особливими освітніми потребами є можливість у різноманітних видах діяльності, чи то групові види роботи (режимні моменти, заняття, прогулянки), чи міжгрупові (екскурсії, свята, театр) перебувати серед своїх однолітків, спілкуватися з ними, бачити досягнення інших дітей, прагнути збільшити свої.

Існують необхідні умови для успішного впровадження інклюзивної освіти:

- застосування особистісно зорієнтованих методів навчання (індивідуалізація, диференціація);
- забезпечення необхідними навчально-методичними та індивідуальними технічними засобами навчання.

У зв'язку з цим, педагоги потребують допомоги з питань розширення уявлень та формування знань про основні принципи організації та впровадження інклюзивної освіти, специфіку співпраці з вихователем, роль асистента вихователя у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку, диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу в інклюзивній групі, налагодження ефективної співпраці з батьками.

Впровадження інклюзії в дошкільному закладі це не пропозиції щодо реалізації додаткових дій та ініціатив стосовно дітей з особливими освітніми потребами, а й комплекс засобів здійснення позитивних змін самого дитячого садка відповідно до інклюзивних цінностей.

Література

1. Закон України « Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 року.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник. К. : ФОП Придатченко П. М., 2007. 336 с.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. К., 2010. 96 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-60>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Любченко Інна Іванівна

кандидат педагогічних наук,

*викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, голова
циклової комісії педагогіки, психології та методик дошкільної освіти
Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж імені Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
м. Умань, Україна*

Харченко Ірина Михайлівна

*викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж імені Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
м. Умань, Україна*

Сажієнко Алла Петрівна

*викладач I кваліфікаційної категорії
Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж імені Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
м. Умань, Україна*

У сучасному освітньому просторі інклюзивна освіта набула статусу одного з пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти. Законодавчі ініціативи, зокрема Закон України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», створюють умови для забезпечення

рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

Особливої уваги в цьому контексті потребує психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП), який є основою ефективної інклюзивної практики. Саме від рівня підготовки педагогів, психологів, асистентів учителя, взаємодії з батьками та фахівцями інших галузей залежить не лише успішність навчання дитини, а й її соціальна адаптація, розвиток життєвих компетентностей та емоційного благополуччя.

Сучасні підходи до супроводу дітей з ООП вимагають індивідуалізації, міждисциплінарної взаємодії, використання доказових методів психолого-педагогічної підтримки, а також створення безпечного, доброзичливого і сприятливого для розвитку освітнього середовища.

З огляду на зростання кількості дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти, постає нагальна потреба в оновленні підходів до супроводу, пошуку ефективних форм та методів роботи, що відповідатимуть потребам конкретної дитини, забезпечуватимуть її активну участь у освітньому процесі та сприятимуть розкриттю потенціалу.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії є об'єктом активного вивчення як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У дослідженнях висвітлюються різні аспекти супроводу: організаційні моделі, методичне забезпечення, міждисциплінарна взаємодія, підготовка фахівців тощо.

Зокрема, Т. І. Поніманська, В. І. Бондар, О. Я. Савченко акцентують увагу на необхідності індивідуалізації навчання дітей з ООП та важливості створення сприятливого психологічного клімату в інклюзивному середовищі. У працях цих авторів розглядаються стратегії адаптації навчального процесу, роль асистента вчителя та ефективна комунікація в команді супроводу [1].

Л. С. Виготський ще у своїх класичних працях наголошував на соціальній природі розвитку дитини та важливості зони найближчого розвитку, що особливо актуально у контексті інклюзивної освіти. Його ідеї стали теоретичною основою для побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

У дослідженнях Н. Гавриш, Л. Шипіциної, О. М. Кононко розглядаються психолого-педагогічні умови ефективного супроводу дітей з різними нозологіями. Вони підкреслюють важливість диференційованого підходу та розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) з урахуванням освітніх, когнітивних, соціальних та емоційних особливостей дитини [2].

О. М. Таранченко у своїх працях детально аналізує принципи реалізації інклюзивної освіти в Україні, наголошуючи на значенні командного підходу та безперервного професійного розвитку педагогів [5].

Зарубіжні науковці, зокрема М. Freund, D. Mitchell, T. Florian, досліджують концепцію Universal Design for Learning (UDL) – універсального дизайну навчання, що дозволяє зробити освітнє середовище доступним для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Також важливим є внесок ЮНЕСКО у формування сучасних уявлень про інклюзивну освіту, зокрема через такі документи, як Salamanca Statement (1994), Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action тощо.

Отже, сучасні дослідження підкреслюють, що ефективний психолого-педагогічний супровід ґрунтується на поєднанні таких підходів, як:

- індивідуалізація навчання,
- міждисциплінарна взаємодія,
- використання ресурсно-орієнтованої моделі підтримки,
- участь родини у процесі навчання, розвитку і виховання дитини.

Метою дослідження є обґрунтування та аналіз сучасних підходів до організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, визначення ефективних моделей і умов його реалізації з урахуванням індивідуальних потреб дитини.

Інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких кожна дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей та потреб, має можливість здобувати освіту в загальноосвітньому закладі разом з однолітками. Успішність такого навчання значною мірою залежить від ефективності психолого-педагогічного супроводу, який має бути системним, комплексним і орієнтованим на потреби конкретної дитини.

У сучасній практиці психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами використовуються такі провідні підходи:

1. Індивідуально-орієнтований підхід. Визнає унікальність кожної дитини, її особистий потенціал, темп розвитку та освітні потреби. Реалізується через розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка визначає мету, завдання, методи, форми та критерії оцінювання прогресу дитини.

2. Компетентнісний підхід. Орієнтований на формування у дитини ключових компетентностей, необхідних для повноцінного життя

в суспільстві. У рамках супроводу розглядається не лише академічний, а й соціальний, емоційний та поведінковий розвиток дитини.

3. Мультидисциплінарний (командний) підхід. Передбачає взаємодію фахівців різного профілю – вчителя, асистента, психолога, логопеда, дефектолога, соціального педагога та батьків – для комплексної підтримки дитини. Така команда координує дії, обговорює досягнення та труднощі, приймає спільні рішення.

4. Інклюзивно-ресурсний підхід. Спирається на діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які проводять комплексну оцінку розвитку дитини, надають рекомендації та супроводжують освітній процес, у тісній взаємодії з педагогами та батьками.

5. Психолого-педагогічна підтримка в освітньому середовищі. Включає проведення корекційно-розвивальних занять, психологічного консультування, спостереження за динамікою розвитку, профілактику емоційного вигорання як у дитини, так і у педагогів, та створення безпечного, підтримуючого простору в закладі освіти.

6. Універсальний дизайн навчання (UDL). Один із провідних зарубіжних підходів, який передбачає проектування освітнього процесу з урахуванням потреб усіх учнів з самого початку. Це забезпечує варіативність у подачі матеріалу, способах діяльності учнів і методах оцінювання [6].

Ключовими умовами ефективного супроводу є:

- професійна готовність педагогів до інклюзивного навчання;
- налагоджена співпраця з батьками дитини;
- постійний моніторинг і корекція ІПР;
- дотримання етичних принципів і принципів недискримінації;
- підтримка психологічного благополуччя дитини [7].

Також важливу роль відіграє розвиток толерантності та інклюзивної культури в учнівському колективі, що формує позитивне ставлення до дітей з ООП і сприяє їхній успішній соціалізації.

Інклюзивна освіта є не лише формою навчання, а й соціальною практикою, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, зокрема й для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Її успішна реалізація неможлива без системного психолого-педагогічного супроводу.

Сучасні підходи до супроводу – індивідуально-орієнтований, компетентнісний, мультидисциплінарний, інклюзивно-ресурсний та заснований на принципах універсального дизайну навчання – дозволяють забезпечити повноцінну участь дитини в навчальному процесі та її гармонійний розвиток.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) є ключовим інструментом реалізації супроводу, що дає змогу враховувати унікальні потреби дитини та визначати оптимальні освітні стратегії.

Командна взаємодія фахівців, залучення батьків, створення позитивного психологічного клімату та формування інклюзивної культури в закладі освіти – основні умови ефективного супроводу.

Отже, для якісного психолого-педагогічного супроводу необхідно:

- підвищувати професійну компетентність педагогів у сфері інклюзії;
- забезпечувати методичну та ресурсну підтримку;
- формувати партнерські стосунки між школою, сім'єю та ІРЦ;
- постійно моніторити ефективність застосовуваних підходів.

Супровід дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі має бути гнучким, динамічним і націленим на розвиток її потенціалу, соціалізацію та успішну інтеграцію в суспільство.

Література

1. Калініна Л. М., Остапенко Н. С. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Київ : Педагогічна думка, 2020. 160 с.
2. Беленька Г. І. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ., 2021. 248 с.
3. Савченко О. Я. Сучасний урок в інклюзивному класі: методика, моделі, рекомендації. Київ : Освіта, 2019. 192 с.
4. Жук Н. І. Психологічний супровід дітей з ООП в інклюзивному середовищі: теорія і практика. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 208 с.
5. Шеремет М. К. Інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. для педагогів. Харків : Ранок, 2020. 176 с.
6. Власенко Н. С. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку. *Психологія і педагогіка*. 2021. № 3. С. 45–51.
7. Каратаєва Т. Ю. Комплексна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі ЗЗСО. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2020. № 5. С. 12–17.
8. Семенова Л. О. Співпраця фахівців команди супроводу як чинник ефективного інклюзивного навчання. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 2. С. 33–38.

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Носуля Валентина Авер'янівна

магістрантка

спеціальності 016.01 Спеціальна освіта

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

м. Мелітополь, Україна

Логоритміка є важливим засобом корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками, особливо з вадами мовлення. Ця методика поєднує рух, музику та мовлення, забезпечуючи комплексний розвиток дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

Наразі медична та педагогічна статистика підтверджує значне зростання кількості дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, що часто виявляється у відставанні чи порушенні формування основних компонентів мовленнєвої системи. Мовленнєві порушення можуть бути спричинені вродженою патологією центральної нервової системи, психічними навантаженнями, поганою екологією, а також педагогічною невідповідністю батьків.

Для ефективної корекції мовленнєвих порушень та адаптації осіб з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно шукати нові, ефективні та цікаві форми роботи [3, с. 22].

Логоритміка є доступним і цікавим засобом логопсиходіагностики, що також слугує основою для подальшої ефективної корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема тими, хто має вади мовлення, такі як заїкання.

У контексті дошкільної освіти, особливо інклюзивного середовища, вчасне виявлення та комплексне подолання порушень, зокрема заїкання, є вагомими завданнями психолого-педагогічної роботи. Джерела підкреслюють, що заїкання – це складний поліморфний розлад мовлення, який є комплексним розладом, пов'язаним із порушеннями рухової, емоційно-вольової та мнестичної сфер. Тому корекційна робота вимагає комплексного підходу [4, с. 38].

Логоритміка базується на принципах ритму, руху та музики, які мають позитивний вплив на мовленнєвий розвиток дитини.

Це підтверджується дослідженнями в галузі логопедії та музико-терапії [1, с. 7].

Логоритмічні заняття є груповими, що є великим плюсом. Це допомагає дитині соціалізуватися в колективі, знаходити спільну мову з однолітками, активно взаємодіяти з дорослими та одне з одним. Логоритміка уможливорює постійну соціальну взаємодію, зближує учнів із різним рівнем можливостей і потреб, сприяє усвідомленню індивідуальності кожного та виробляє емпатію.

Практична реалізація логоритміки включає в себе проведення спеціалізованих занять, які складаються з трьох основних компонентів:

1. Ритмічні вправи. Вправи, що розвивають ритм та слух дитини.
2. Музично-рухові ігри. Ігри, які поєднують музику та рух для розвитку мовленнєвих навичок.
3. Мовленнєві завдання. Задачі, спрямовані на розвиток артикуляції, словникового запасу та граматичних структур.

Ефективність логоритміки підтверджується позитивними змінами в мовленнєвому розвитку дітей з вадами мовлення [2, с. 67]. Логоритміка сприяє:

- поліпшенню артикуляції та вимови слів;
- розширенню словникового запасу та граматичних структур;
- розвитку комунікативних навичок та соціалізації.

Впровадження логоритмічних занять (поєднання мовлення з рухом та музикою) у роботу з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) сприяє розвитку відчуття ритму, нормалізації та регулюванню темпу вимови, що посилює вплив від корекційно-логопедичних занять [5, с. 1020]. Логоритміка є важливим засобом створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх мовленнєвих можливостей. Це досягнуто шляхом:

- адаптації логоритмічних занять до потреб кожної дитини;
- залучення батьків та фахівців до процесу навчання та корекції.

Отже, логоритміка є ефективним засобом корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з вадами мовлення в інклюзивному освітньому середовищі. Її реалізація сприяє розвитку мовленнєвих навичок, соціалізації та емоційному розвитку дітей. Рекомендується впровадження логоритмічних занять у програму дошкільної освіти, а також проведення тренінгів для вихователів щодо методик логоритміки. Це дозволить забезпечити комплексний розвиток дітей з вадами мовлення та створити розвивальне інклюзивне освітнє середовище. Таким чином, комплексний підхід, що включає логопедичну корекцію (з використанням новітніх та традиційних методів), психологічну підтримку та створення сприятливого інклюзивного середовища, є необхідним для максимальної реалізації потенціалу дітей з пору-

шеннями мовлення, забезпечуючи їхній успіх у навчанні та повноцінну інтеграцію у суспільство [5, с. 1020].

Література

1. Картушина М. Ю. Логоритміка для малюків. Київ : ТЦ Сфера, 2005. 234 с.
2. Чеснокова Л. В. Золотарьова О. І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків : Основа. 2019. 159 с.
3. Трофименко Л. І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми середнього дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення II–III рівнів. Київ, 2015. 157 с.
4. Рібцун Ю. В. та Майчук О. Є. Логоритміка. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 1 (49). С. 34–43.
5. Шевченко Ю. М., Кондратенко В. О. Ефективність логопедичних методів у роботі з дітьми з порушенням мовлення в умовах інклюзивної освіти. *Журнал Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 2 (32). С. 1014–1029.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-62>

ВІД ФОРМАЛЬНОГО ДОКУМЕНТА ДО РЕАЛЬНОГО ПЛАНУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИТИНИ ЯК КЛЮЧ ДО ЯКІСНОГО НАПИСАННЯ ВИСНОВКУ ПРО КОМПЛЕКСНУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ ОЦІНКУ РОЗВИТКУ ОСОБИ В ІРЦ ТА РОЗРОБКИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Слободська Тетяна Вікторівна

*фахівець (консультант) Комунальної установи
«Бобровицький інклюзивно-ресурсний центр»
Бобровицької міської ради Чернігівської області
м. Бобровиця, Чернігівська обл., Україна*

Актуальність проблеми обумовлена необхідністю переходу української системи освіти до соціально-педагогічної моделі інклюзії, що передбачає комплексний підхід до оцінки розвитку особи з особливими освітніми потребами (ООП). Згідно з чинним законодавством, комплексна психолого-педагогічна оцінка (КО) в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ) має на меті не лише визначення

категорії (типів) освітніх труднощів, але й розроблення рекомендацій щодо індивідуальної освітньої траєкторії та організації освітнього середовища. Проте на практиці, психолого-педагогічна характеристика дитини, що є ключовим вхідним документом для КО, часто залишається формальною, не відображаючи динаміки, результатів застосованих адаптацій/модифікацій та реальних ресурсів/бар'єрів закладу. Цей недолік створює ризик «екологічної невалідності» висновку про КО, оскільки фахівці ІРЦ не можуть повноцінно обґрунтувати рівень підтримки та необхідність розумного пристосування. Як наслідок, виникає розрив між рекомендаціями ІРЦ та їх реалізацією в закладі освіти, що прямо впливає на якість кінцевого планувального документа – Індивідуальної програми розвитку (ІПР). Таким чином, актуальність полягає у необхідності розробки чітких механізмів аналізу та інтеграції даних характеристики дитини в процес комплексної оцінки, що дозволить забезпечити дієвість висновку ІРЦ та ефективну побудову індивідуальної освітньої траєкторії особи з ООП.

Аналіз наукових досліджень у сфері педагогіки та спеціальної освіти, що стосуються оцінки осіб з особливими освітніми потребами, підтверджує критичне значення контекстуальних даних для забезпечення ефективності та обґрунтованості інклюзивного процесу. Науковці одноставні у визнанні психолого-педагогічної характеристики дитини ключовим елементом, що зв'язує діагностику ІРЦ із реальністю [1, с. 45].

Провідні українські дослідники, такі як А. А. Колупаєва та Т. В. Сак, у своїх працях акцентують увагу на необхідності переходу до соціально-педагогічної моделі інклюзії [3, с. 60]. Вони наголошують, що комплексна оцінка (КО) має досягати екологічної валідності, тобто відображати функціонування дитини не лише в умовах діагностичного кабінету, але й у реальному освітньому середовищі. Педагогічна характеристика виступає тут первинним емпіричним матеріалом, що верифікує та деталізує висновок ІРЦ, уможливаючи оцінку впливу середовища на прояви ООП.

Наукові дослідження вказують на проблему формалізації документообігу, що є однією з головних перешкод на шляху якісної інклюзії. Роботи В. В. Засенка та інших науковців демонструють, що шаблонний, узагальнений опис у характеристиці не містить аналізу динаміки змін, оцінки ефективності попередніх адаптацій та модифікацій, здійснених командою психолого-педагогічного супроводу (КППС). Це призводить до видачі необґрунтованих або нерелевантних рекомендацій у висновку ІРЦ, оскільки фахівці не знають, що вже було випробувано і виявилось неефективним [2, с. 320]. Таким чином,

якість ППР, згідно з педагогічними дослідженнями, прямо залежить від аналітичної глибини вхідної характеристики.

Дослідження, присвячені ефективності управлінських рішень в інклюзії, підкреслюють, що висновок ІРЦ є підставою для визначення обсягу фінансування та рівня підтримки дитини. Відповідно до норм чинного законодавства для обґрунтування необхідності потреби в підтримці асистента вчителя, конкретних корекційно-розвиткових послуг та рекомендацій щодо розумного пристосування, ІРЦ має спиратися на аналітичні дані, що містяться у характеристиці. Лише повна інформація про наявність/вичерпаність кадрових ресурсів та матеріально-технічних бар'єрів закладу освіти дозволяє фахівцям ІРЦ сформулювати дієві та реалістичні рекомендації, що є необхідною умовою для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії особи з ООП.

Отже, психолого-педагогічна характеристика дитина є офіційним документом, що надає ІРЦ контекстуальні дані та сприяє перетворенню спостережень педагогів на емпіричні докази, необхідні для верифікації гіпотез фахівців ІРЦ:

- динаміка та ефективність втручань: якісна характеристика містить інформацію про прогрес або його відсутність, а також про результати застосованих адаптацій та модифікацій з боку команди психолого-педагогічного супроводу (КППС). Це дозволяє ІРЦ уникнути дублювання неефективних методів та обґрунтувати нові, більш дієві стратегії;

- функціональний профіль: характеристика деталізує, як конкретні особливості (наприклад, нестійка увага чи підвищена тривожність) впливають на засвоєння програмового матеріалу, соціальну взаємодію та виконавчі функції (планування, організацію). Це дозволяє ІРЦ оцінити не лише порушення, а й освітні труднощі, які виникають внаслідок взаємодії дитини та середовища.

Якісна характеристика є ключовим доказом для прийняття найважливіших рішень, які фіксуються у висновку ІРЦ (Додаток 5 до Положення про ІРЦ):

- рівень підтримки: відповідно до законодавства, рекомендації щодо рівня підтримки (з 1-го по 5-й) мають бути обґрунтовані. Характеристика повинна містити дані про вичерпаність або недостатність наявних у закладі ресурсів (кадрових, матеріально-технічних) для задоволення потреб дитини. Наприклад, детальний опис частих кризових станів, які неможливо вирішити силами лише закладу освіти, обґрунтовує необхідність асистента вчителя;

– розумне пристосування: розділ висновку ІРЦ, присвячений рекомендаціям, базується на аналізі реальних бар'єрів, описаних у характеристиці. Якщо характеристика зазначає, що дитина має труднощі з орієнтацією у просторі закладу, це обґрунтовує рекомендації щодо візуальної навігації або спеціального зонування класу. Таким чином, якісна характеристика перетворює абстрактну вимогу про пристосування на конкретний план дій.

Складений на основі аналітичної характеристики висновок ІРЦ стає дієвим планом, що забезпечує прямий та ефективний перехід до розробки Індивідуальної програми розвитку (ІПР):

– реалістичне цілепокладання: дані про сильні сторони, освітні труднощі та динаміку з характеристики дозволяють КППС закладу освіти встановити реалістичні, вимірювані та функціональні коротко-строкові та довгострокові цілі ІПР. Це запобігає встановленню шаблонних, недосяжних цілей, які є основною причиною формалізму ІПР;

– персоналізація корекційно-розвиткової роботи: якісний висновок ІРЦ, заснований на характеристиці, точно визначає необхідний обсяг корекційно-розвиткових послуг та спеціалістів, а ІПР, у свою чергу, використовує ці дані для персоналізації методів і змісту роботи, забезпечуючи справді індивідуальну освітню траєкторію.

Таким чином, якісно складена психолого-педагогічна характеристика виступає інформаційним містком, який усуває розрив між діагностикою та практикою, забезпечуючи цілісність, обґрунтованість та дієвість усіх етапів інклюзивного супроводу.

Трансформація психолого-педагогічної характеристики дитини з формального документа на аналітичний інструмент є критичною передумовою для забезпечення якості, обґрунтованості та ефективності інклюзивного освітнього процесу в Україні. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що лише якісна характеристика усуває розрив між стандартизованою діагностикою ІРЦ та реальним освітнім контекстом, забезпечуючи екологічну валідність висновку про комплексну оцінку. Якщо характеристика є шаблонною, вона не містить аналізу динаміки, результатів застосованих адаптацій та ресурсів/бар'єрів закладу, що призводить до необґрунтованих рішень щодо рівня підтримки та розумного пристосування. Саме аналітичні дані характеристики слугують ключем до якісного обґрунтування рекомендацій у висновку ІРЦ та гарантують, що індивідуальна програма розвитку, розроблена згодом, буде дієвою, реалістичною та персоналізованою, що є необхідною умовою для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії особи з ООП. Таким чином, подолання

формалізму в роботі з документацією є стратегічною умовою для підвищення ефективності усієї системи інклюзивної освіти.

Література

1. Сак Т. В. Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. К. : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. С. 45–55.
2. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць. Том 3. К. : Педагогічна думка, 2007. С. 320–325.
3. Корекційна робота в інклюзивному освітньому просторі : методичний посібник / за ред. Т. В. Сак, А. А. Колупасової. К. : А.С.К., 2021. С. 60–75.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-63>

КОМПЛЕКСНА ПІДТРИМКА ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сухорукова Алла Федорівна

вчитель-методист початкових класів

Синельниківського ліцею № 1 Дніпропетровської області, Україна

Гречка Наталія Миколаївна

вчитель початкових класів

Синельниківського ліцею № 1 Дніпропетровської області, Україна

Лобода Олена Вікторівна

вчитель початкових класів

Синельниківського ліцею № 1 Дніпропетровської області, Україна

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Згідно зі ст. 3 Закону України про освіту в Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Дітям з особливими

освітніми потребами (ООП), як і всім іншим, гарантовано право на доступ до освіти, на можливість отримувати досвід і знання [1, с. 12].

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед з тим, що число дітей, котрі потребують корекційного навчання, неухильно росте. З метою успішної реалізації інклюзивної освітньої політики та на виконання закону України «Про освіту» (ст. 19–20) з 2019 року дітям з ООП надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги та здійснюється їх психолого-педагогічний супровід. Для повноцінного навчання та виховання учнів з ООП та згідно порядку, визначеному центральними органами виконавчої влади у сфері освіти і науки, в школі введено посада асистента учителя інклюзивного навчання.

Інклюзія – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і насамперед, що мають труднощі у фізичному розвитку. Він припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в суспільному житті. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату [1, с. 14].

Метою інклюзивного навчання є свідоме оволодіння знаннями, уміннями та навичками, отримання певного рівня освіти та досягнення освіченості. А також дати всім учням можливість повноцінного соціального життя, активної участі в житті колективу, забезпечуючи взаємодію учасників групи, турботу одне про одного як членів співтовариства.

Досягнення означеної мети можливе при розв'язанні наступних завдань:

- Створення умов для успішного навчання дитини.
- Створення умов для успішної соціалізації дитини.
- Максимальне розкриття потенціалу її особистості.

Соціалізація – це один з важливих чинників повноцінного розвитку особистості та її ефективного функціонування в соціумі. Одним з показників успішної соціалізації є рівень сформованості самостійності учня [3, с. 42].

Командна робота включає:

- Батьки.
- Вчитель, асистент вчителя, адміністрація.
- Медичні працівники, логопед, психолог, соціальний педагог.

Робота вчителя в інклюзивному класі починається з складання індивідуального плану. Індивідуальний навчальний план – один із найважливіших інструментів у роботі з цими дітьми. Це документ, що містить детальну інформацію про дитину і послуги які вона має

отримувати. Його розробляє команда педагогів, котрі працюють із дитиною, батьки та керівники школи, підписує директор та батьки. План складається на рік, при необхідності план корегується посеред навчального року.

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учня, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями педагогам потрібно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації.

Адаптація – змінює характер навчання не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання.	Модифікації навчання – змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання.	Підкріплення/доповнення навчання – додаткові заняття або завдання, які можуть бути необхідними, щоб дати змогу дитині засвоїти навчальний матеріал [2, с. 4].
--	---	--

Співпраця з батьками

- Практична діяльність з дитиною разом з фахівцями.
- Створення та адаптація дидактичних матеріалів.
- Забезпечення безперервності освітнього процесу, розпочатого педагогічним персоналом.
- Надання зворотної інформації щодо перенесення дитиною сформованих навичок в побутові домашні ситуації.
- Залучення до написання ІПР.
- Активна участь у процесі навчання.

Таким чином співпраця з батьками являється ключовим елементом в створенні середовища де діти комфортно будуть почувати себе в соціумі.

Методи інклюзивного навчання:

- Метод самовиховання: самопізнання, самооцінювання, саморегуляція.
- Методи мотивації та стимулювання: вимога, громадська думка.
- Метод організації діяльності та формування суспільної поведінки особистості: вправи привчання, виховні ситуації, приклад.
- Методи формування свідомості: бесіда, диспут, лекція, приклад, пояснення, переконання.
- Метод соціально-психологічної допомоги: психологічне консультування, аутотренінг, стимуляційні ігри [3, с. 45].

Саме за допомогою методів виховання у вчителя є можливість коригувати поведінку та розвиток дітей, формувати необхідні якості особистості, ціннісні орієнтації, збагачуючи при цьому досвід діяльності, спілкування та відносин. Отже, визначальними формами і методами виховання молодших школярів в інклюзивному класі є методи, котрі розраховані на довготривалі терміни, поєднують індивідуальні когнітивні, емоційно-вольові, когнітивні процеси та досвід і, разом з тим, є корекційного спрямування. У процесі соціально-педагогічної діяльності вчитель повинен створити відповідні умови, що допоможуть кожній дитині саморозвиватися, самостверджуватися і самоактуалізовуватися.

Перебування дітей з ООП у класі зі здоровими однолітками дає змогу дитині з вадами розвивати відповідні комунікативні та соціальні навички. Звична соціальна взаємодія сприяє встановленню дружніх, позитивних стосунків. Спостерігається покращення концентрації уваги, пам'яті, посилення мотивації до навчання. Набувається успішний досвід оволодіння вміннями, необхідними для активного самостійного життя.

Одним із методів створення ситуації успіху є скаффолдинг. Це – створення умов для підвищення успішності кожного учня. Процес, який дає можливість дитині розв'язати проблему, виконати завдання або досягти цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль чи можливостей [3, с. 46].

Важлива роль у забезпеченні оптимальних умов розвитку та навчання школярів з психофізичними вадами в школі належить психологу, який здійснює психологічний супровід навчання в інклюзивному середовищі. В роботі психолог використовує різноманітні кінезіологічні вправи. Наприклад такі, що створюють позитивний психо-емоційний настрій під час перерви та уроку, під час фізпаузи на уроці під час ранкової зарядки разом з іншими дітьми. Це дихальні вправи, вправи для розвитку дрібної моторики, вправи на релаксацію, вправи для очей, перехресні вправи. Заняття спрямовані на подолання патологічних відхилень, усувають дезадаптацію в процесі навчання, гармонізують роботу головного мозку.

Асистент учителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з ООП: разом із учителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Висновки. Які б методи не використовував вчитель, важливо донести: людину не можна вимірювати лише через дефіцит чогось. Та навіть здібності і досягнення – хоч це і важливий вклад у життя класу, але й ними не можна виміряти цінність людини. Бо інклюзія – це коли важливий кожен.

Отже, робота всіх фахівців спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя. При цьому значну увагу сконцентровують на тому, щоб допомога і підтримка у процесі навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки. Завдяки співпраці учителі та фахівці спеціальної освіти отримають нові навички створення команд, здійснення освітньої та розвивальної роботи.

Використання різних методів та форм корекційного навчання, які передбачають кооперативну роботу дітей у малих групах, у парах, що сприяє здобуттю соціальних навичок, формують почуття товарищескості та взаємної відповідальності.

Однак, прийняття відповідальності за навчання учнів з ООП в інклюзивному класі не означає працювати сам на сам, беручи на себе усю відповідальність. Насамперед це означає бути членом команди, співпрацювати з колегами, бути радником та партнером у батьків.

Література

1. Білецька І. О. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні. Умань, 2007. С. 12–15.
2. Кавун Ю., Ворон М. Інклюзивна освіта. *Дефектолог (Шкільний світ)*. Київ, 2007. № 5. С. 4–11.
3. Сабат Н. В. Соціальний педагог. *Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання*. Івано-Франківськ, 2008. № 3. С. 42–46.

СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: АКТУАЛЬНІСТЬ, ОЧІКУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ

Федорчук Інна Анатоліївна

*магістр педагогічної освіти, асистент вчителя Барського ліцею № 1
Барської міської ради Жмеринського району Вінницької області,
викладач КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського»
м. Бар, Вінницька обл., Україна*

Відповідно до статті 6 Закону України «Про повну загальну середню освіту» держава гарантує рівні умови для здобуття повної загальної середньої освіти всіма громадянами [1]. Законодавством передбачено заборону будь-яких форм дискримінації у сфері доступу до освіти, а також закріплено право на її здобуття незалежно від стану здоров'я, інвалідності чи наявності особливих освітніх потреб [1]. Тому в Україні реалізується «Концепція інклюзивної освіти» [2], спрямована на створення умов для отримання дітьми з особливими освітніми потребами якісної освіти.

Одним із шляхів розвитку інклюзивної освіти в Україні є, зокрема, «приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї» [2]. В свою чергу, важливим є дотримання принципу соціальної відповідальності сім'ї, адже взаємодія педагогів із батьками учнів з особливими освітніми потребами сприяє створенню успішної індивідуальної траєкторії навчання та забезпеченню психологічної підтримки учнів, їх партнерські взаємини є запорукою гармонійного розвитку учнів.

Аналіз наукових досліджень. Проблему співпраці закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами вивчали В. Андрущенко, Л. Вавіна, О. Варецька, О. Галян, О. Гаяш, В. Засенко, В. Бондар, Т. Дегтяренко, І. Денишук, Т. Ілляшенко, В. Єрмаков, А. Колупаєва, С. Литовченко, М. Лукашевич, І. Луценко, С. Миронова, І. Омельченко, В. Поліщук, Т. Семигіна, О. Тиха, Л. Федорович, В. Феоктистова, С. Хорош, Л. Шипіцина, Н. Шматко, М. Ярмаченко тощо.

Мета дослідження. У даній статті пропонуємо проаналізувати погляди практикуючих учителів, асистентів учителів на проблему

співпраці з батьками учнів з особливими освітніми потребами в системі інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Задля реалізації поставленої мети нами було проведено анкетування 60 вчителів, асистентів вчителів Барської територіальної громади (Жмеринський район Вінницької області) (опитувальник «Педагог в системі інклюзивного навчання»). Пропонуємо проаналізувати отримані результати.

На думку опитаних педагогів-респондентів, батькам інклюзивна освіта:

- забезпечує можливість вибору в їхньому прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині (42 респондента – 68,9%);
- допомагає сформулювати чітку мету й створити реальне майбутнє для своєї дитини (41 респондент – 67,2%);
- надає можливості для співпраці й активнішого залучення до життя шкільної громади (32 респондента – 52,5%);
- надає стимули й заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й інформації (3 респондента – 5,2%);
- допомагає краще усвідомити розмаїття шкільної та загальної громади (19 респондентів – 31,1%).

У той же час, 49,2% респондентів вважають, що діти з особливими освітніми потребами отримують недостатньо реабілітаційних та інших спеціальних послуг.

На думку 13,1% респондентів, батьки дітей з особливими освітніми потребами помічають відмінності між розвитком своїх дітей та їхніх однолітків і страждають від цього. 27,9% респондентів не бачать жодних недоліків інклюзивної моделі навчання. 9,8% опитаних зауважують, що діти з особливими освітніми потребами не будуть прийняті своїми однолітками, а 8,2% педагогів – що батьки дітей з особливими потребами бачать несприйняття своїх дітей здоровими однолітками.

Педагоги зазначають: «Батьки хочуть, щоб дитина з особливими освітніми потребами не відрізнялась від інших дітей. Але це не завжди можливо»; «Окремі батьки вважають, що навчають і виховують лише педагоги»; «Є батьки, які очікують позитивних результатів у навчанні, але часто їхні очікування завищені»; «Прикро, але є батьки, які не завжди цікавляться успіхами або невдачами своєї дитини, при цьому хочуть, щоб асистент та вчитель навчили без їх участі дитину всього – читати, писати, рахувати» тощо.

В практичній діяльності 90,2% респондентів (55 осіб) не відчують труднощі у спілкуванні та взаємодії з батьками дітей

з особливими освітніми потребами, тоді як 3,3% респондентів (2 особи) мають такі труднощі.

6,6% респондентів (4 особи) інколи стикаються із певними проблемами, серед них називаючи такі: «В сім'ї не дотримуються режиму дня, дитина лягає спати вночі (01.00–02.00), відповідно вранці не хоче працювати на уроках, агресує. Всі консультації і бесіди з батьками не дали результату. Запрошували батьків бути присутніми на уроках – запрошення ігнорують»; «Батьки не усвідомлюють свою роль у процесі навчання дитини та не співпрацюють»; «Батьки не займаються з дитиною» тощо.

Із власного професійного досвіду педагога окреслюють низку очікувань батьків дітей з особливими освітніми потребами. Серед них:

- навчання і розвиток дитини;
- набуття знань відповідно до їх можливостей; навчання дитини читанню, письму і здатності виражати свої почуття в письмовій формі і усній формі;
- засвоєння навчального матеріалу і використання у повсякденному житті;
- сприйняття дитини суспільством, всебічний розвиток; соціалізація, адаптація у освітньому середовищі («Дитина – повноцінний член колективу»);
- адаптація дитини в шкільному колективі, вироблення в дитини необхідних навчальних навичок, досягнення очікуваних результатів, окреслених в межах кожної галузі, підготовка та адаптація дитини до життєвих реалій;
- допомога дитині у відчутті себе на рівні з усіма дітьми;
- спілкування дитини з однолітками; самостійність дитини;
- отримання дитиною якісного рівного доступу до освіти спільно зі своїми однолітками;
- забезпечення здатності дитини працювати самостійно, без асистента; комунікація;
- покращення психоемоційного стану дитини («Щаслива дитина»); різностороння допомога дитині;
- залучення дитини до різних видів діяльності, групових завдань, адаптація в колективі, підготовка дитини до життєвих ситуацій, адаптація програми;
- співпраця із асистентом вчителя та вчителем.

З метою налагодження продуктивної союзницької співпраці із батьками як членами команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами, педагогічні працівники повинні пам'ятати, що батьки – повноцінні суб'єкти освітнього процесу, які

відіграють важливу роль в соціалізації дитини з особливими освітніми потребами та її інтеграції в освітнє середовище школи й класу, у плануванні індивідуалізованого навчального процесу з метою її різностороннього гармонійного розвитку й виховання.

Тому вчителі, асистенти вчителів мають включати батьків у спільну соціально-педагогічну діяльність, зокрема, у наступних напрямках:

- налагодження співпраці батьків із членами команди психолого-педагогічного супроводу;
- забезпечення співучасті батьків у проведенні освітніх заходів;
- налагодження системи комунікації членами команди психолого-педагогічного супроводу із батьками (бесіди, листування, фото звіти, відео звіти);
- співучасть батьків в освітньому процесу, зокрема, у формі дистанційного, змішаного навчання;
- організація спільного культурного дозвілля (вчителя, асистента вчителя, учнів класу, дитини з особливими освітніми потребами тощо).

Важливою є психолого-педагогічна просвіта батьків, що має забезпечуватися соціально-психологічною службою закладу освіти шляхом проведення батьківських лекторіїв, колективних, групових та індивідуальних консультацій, практикумів, тренінгів, анкетування з метою вивчення їх потреб та очікувань, відвідувань родин, залучення батьків до проходження онлайн-курсів, вебінарів з питань інклюзивного навчання.

Література

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>
2. Концепція інклюзивної освіти в Україні. URL: www.mon.gov.ua

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Цегельник Тетяна Миколаївна

*доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Гарасим Яна Андріївна

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

У контексті зростаючих викликів, спричинених військовими подіями, соціальними потрясіннями та гуманітарними кризами, українська система освіти зіштовхується з необхідністю адаптації до нових умов функціонування. Особливої уваги вимагає забезпечення сталого освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, які є однією з найбільш уразливих категорій у період нестабільності. Їхня здатність до навчання, адаптації та соціальної інтеграції значною мірою залежить не лише від доступності навчального середовища, а й від рівня психоемоційної підтримки, яку вони отримують.

У науковому дискурсі дедалі частіше акцентується важливість психоемоційного добробуту як передумови повноцінного розвитку дитини. В умовах кризи ці аспекти набувають ще більшої значущості, адже саме вони визначають здатність дитини підтримувати контакт із зовнішнім світом, опановувати нові знання, зберігати внутрішню стабільність та почуття безпеки. Для дітей з ООП, чия нервова система часто є чутливішою до зовнішніх подразників, криза може мати особливо руйнівні наслідки, якщо не буде забезпечено системної підтримки з боку фахівців та найближчого соціального оточення.

Однак попри розширення інклюзивної практики в українських закладах освіти, питання саме психоемоційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час надзвичайних ситуацій досі не дістало належного концептуального осмислення. Відсутність єдиної методичної платформи, брак міждисциплінарного підходу, а також

недостатня підготовка фахівців до роботи в умовах високого емоційного навантаження ускладнюють ефективну реалізацію підтримки, орієнтованої на потреби дитини.

Дослідження механізмів надання психоемоційної підтримки дітям з ООП в умовах кризових ситуацій є актуальним як з огляду на сучасні соціальні реалії, так і в межах стратегічного розвитку інклюзивної освіти. Це дослідження покликане не лише розкрити теоретичні засади даної проблеми, а й запропонувати практичні підходи, які сприятимуть формуванню системної моделі підтримки в умовах невизначеності.

Серед актуальних наукових підходів до проблеми варто виокремити дослідження Л. Мартинюк та Л. Чеботарьової, які аналізують особливості психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах кризового періоду, акцентуючи на механізмах емоційного реагування та труднощах адаптації. О. Ільчук зосереджує увагу на питаннях психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин у ситуаціях соціальної нестабільності, підкреслюючи значення комплексної міждисциплінарної підтримки. Натомість В. Ляшко досліджує проблематику освітніх втрат і пошуку оптимальних педагогічних стратегій навчання дітей з ООП в умовах воєнного стану, що дає змогу осмислити новітні виклики інклюзивної освіти та напрями їх подолання.

У кризових ситуаціях діти з особливими освітніми потребами реагують по-різному залежно від характеру порушень розвитку. Так, діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай проявляють підвищену тривожність, емоційні зриви або замкнутість, що пов'язано з обмеженим розумінням причин стресових подій. Для діти з розладами аутистичного спектра зміни у звичному середовищі та порушені рутини викликають особливо сильні емоційні реакції страху і сенсорне перенавантаження. У дітей із ПМР емоційна напруга може зростати через труднощі у вираженні власних почуттів і потреб [2].

Факторами, які підсилюють стресові реакції, є відсутність стабільності, невизначеність, розлука з близькими, відчуття небезпеки, а також дефіцит соціальної підтримки. Натомість стабільні довірливі стосунки з дорослими, емоційно безпечне середовище, чітка структура дня й позитивна комунікація сприяють зниженню рівня тривожності, розвитку почуття захищеності та поступовому відновленню психоемоційної рівноваги.

Психоемоційна підтримка дітей з ООП у кризових умовах має бути комплексною і багаторівневою. Вона передбачає створення освітнього простору, який забезпечує дитині відчуття стабільності, прийняття, передбачуваності та довіри. Однією з ключових умов є індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням особливостей розвитку, рівня

тривожності, емоційної зрілості та потреб кожної дитини. Значну роль у цьому процесі відіграє розвиток емоційної грамотності – уміння розпізнавати, називати й регулювати власні емоції, розуміти почуття інших. Формування таких навичок допомагає дитині опановувати стратегії саморегуляції, що знижує прояви деструктивних реакцій і підвищує рівень емоційної стійкості.

До ефективних методів психоемоційної підтримки належать арт-терапія, ігрова терапія, казкотерапія, тілесно-орієнтовані техніки, дихальні вправи, методи релаксації, когнітивно-поведінкові стратегії. Їхнє регулярне використання сприяє зниженню емоційного напруження, розвитку самоконтролю, підвищенню самооцінки, формуванню позитивного образу «Я» та віри у власні сили.

У цьому процесі педагог відіграє ключову роль – він є не лише передавачем знань, а й наставником емоційного розвитку, який створює атмосферу довіри, допомагає дитині усвідомити власні почуття, вчить безпечних способів їхнього вираження та підтримує відчуття контролю над ситуацією.

Ефективна психоемоційна підтримка неможлива без міждисциплінарного підходу, який об'єднує зусилля педагогів, асистентів учнів з ООП, психологів, логопедів, соціальних педагогів та інших фахівців. Така командна взаємодія дає змогу розробляти індивідуальні стратегії допомоги, що враховують усі аспекти розвитку дитини – когнітивний, емоційний, поведінковий і соціальний.

Важливою складовою системи підтримки є робота з родиною. Психоедукація батьків допомагає зменшити їхню тривожність, підвищити розуміння поведінкових проявів дитини, навчити навичок емоційного реагування й створити сприятливу домашню атмосферу. Спільна позиція родини й закладу освіти формує єдиний простір довіри та підтримки, що є критично важливим для стабілізації психоемоційного стану дитини в умовах невизначеності [3].

У процесі організації психоемоційної підтримки дітей з особливими освітніми потребами важливо, щоб педагоги мали чіткий алгоритм дій, який дозволить швидко та ефективно реагувати на прояви стресу, тривожності або дезадаптації.

Передусім учитель має здійснити діагностику емоційного стану дитини, спостерігаючи за її поведінкою, реакціями, рівнем активності та комунікацією. Це дає змогу вчасно виявити прояви стресу, тривожності або емоційного виснаження. Педагог має проявляти спокій, доброзичливість і терпіння, використовуючи м'які способи комунікації та надаючи можливість дитині самовиражатися через гру, малювання, бесіду чи інші творчі види діяльності.

На завершальному етапі педагог здійснює моніторинг динаміки емоційного стану, аналізує ефективність застосованих методів і за потреби коригує стратегію допомоги [1].

Окрім того, у роботі з дітьми з ООП довели свою ефективність арт-терапевтичні програми, які через творчість сприяють вираженню емоцій, зниженню тривожності та формуванню позитивного образу «Я». В умовах воєнного часу результативними стали ініціативи типу «Шкільного психологічного хабу», де об'єднуються зусилля педагогів, психологів і соціальних працівників для надання системної допомоги дітям і родинам. Також важливо впроваджувати практики «Кола підтримки», що сприяють зміцненню почуття спільності, прийняття та взаємної довіри між учасниками освітнього процесу.

Отже, психоемоційна підтримка дітей з особливими освітніми потребами під час кризових ситуацій є критично важливою для забезпечення їхнього безпечного розвитку, адаптації та навчання. Сучасні реалії, пов'язані з війною, переміщенням та соціальною нестабільністю, створюють значне емоційне навантаження, яке по-різному впливає на дітей залежно від характеру порушень розвитку. Для ефективної підтримки необхідний комплексний і багаторівневий підхід, який включає індивідуалізацію освітнього процесу, розвиток емоційної грамотності, застосування арт-терапії, ігрових і релаксаційних методик, а також міждисциплінарну співпрацю педагогів, психологів, соціальних працівників та родини.

Література

1. Савченко О. Ю. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні чинники формування професійної компетентності кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану* : електронний збірник матеріалів регіонального науково-практичного семінару. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. С. 139–146.
2. Сковорчевська Є. Емоційний стан дітей дошкільного та молодшого шкільного віку під час війни. *Психологія перед лицем російсько-української війни* : збірник тез Українсько-польської наук. конф., 19–20 травня 2023 р. Львів, 2023. С. 41–42.
3. Сухіна І. В. Психоедукація батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни як напрям роботи психолога. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 111(3). С. 7–31. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v111i3.144>

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГОР ТА ВПРАВ З КІНЕТИЧНИМ ПІСКОМ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Чуприна Юлія Валеріївна

спеціаліст, вчитель-логопед

ДНЗ № 34 «Вуглик»

м. Добропілля, Донецька обл., Україна

Дрібна моторика – здатність пальців виконувати складні і тонкі рухи та завдання, що потребують скоординованої роботи очей і рук. На кистях рук, в особливості на кінчиках пальців розташовані рефлекторні точки, які передають імпульси в центральну нервову систему. Масажуючи ці точки, можна впливати на внутрішні органи, які з цими точками пов'язані. Тож чим краще розвинені дрібні рухи пальців, тим гармонійніше розвивається людина. Також виявлений прямий зв'язок розвитку дрібної моторики з розвитком мовлення, адже кора головного мозку людини має відділи, які відповідають за розвиток дрібної, ручної і артикуляційної моторики. Розташовані вони дуже близько один до одного, ось тому між ними спостерігається тісний взаємозв'язок.

Дітям з особливими освітніми потребами дуже важливо розвивати дрібну моторику. Це сприяє набуттю самостійності в побуті (застібати гудзики на одязі, шнурувати взуття, заплітати волосся, тощо), розвитку мовленнєвої функції, підготовлює до письма. Вправи та ігри на розвиток дрібної моторики у поєднанні з арт-терапією допомагають зняти емоційну напругу, страхи, розвивають творчість, уяву, фантазію, позитивно впливають на психічний розвиток дитини. Арт-терапія на сьогодні одна з найпопулярніших методів корегування розвитку дітей в роботі вихователів, логопедів, психологів, тощо. Арт-терапія – це діяльність, яка заснована на творчості у вигляді занять де головне не критерії роботи, а сам процес спрямований на розкритті внутрішнього потенціалу. На заняттях я використовую кінетичний пісок для розвитку дрібної моторики, тому що на відміну від звичайного піску кінетичний більш безпечний в користуванні, не токсичний та гіпоалергенний, до того ж не створює умов для розмноження бактерій. Він «мокрый», тому з нього можна ліпити будь-що. Пісок зберігаю у пластиковому контейнері, який щільно закривається кришкою. Щоб почати використовувати пісок з дітьми достатньо відкрити контейнер або

пересипати пісок у басейн для збільшення ігрової площі. Для того щоб зробити ігри з кінетичним піском більш різноманітними використовую декілька кольорів кінетичного піску, невеликі формочки для ліплення, лопатки, грабельки, мініатюрні іграшки, контейнери різних форм та кольорів.

Низка ігор та вправ з застосуванням кінетичного піску:

Гра «Зроби пасочку»

Хід гри: педагог пропонує дитині обрати невеликі формочки, які більш сподобалися і зробити пасочки з піску.

Гра «Посади зернятко»

Хід гри: педагог пропонує посадити зернятко, дитина вирівнює пісок за допомогою маленьких грабель, лопаткою викопує невеличкі лунки і занурює туди зернятко, закопує і знову вирівнюють пісок.

Гра «Обведи фігуру»

Хід гри: педагог пропонує дитині обрати геометричну формочку, дитина на тонкий рівний пласт з піску викладає обрану формочку, за допомогою пластикового ножа обводить (обрізає) фігуру по контуру. Також гра підходить для закріплення геометричних фігур.

Гра «Знайди, що заховалося»

Хід гри: Педагог заховує декілька предметів у піску і пропонує дитині їх знайти. Також гра підходить для закріплення кількості, лічби.

Гра «Заховай»

Хід гри: Педагог пропонує дитині сховати іграшку так, щоб не було помітно де вона схована, або заховати в конкретному місці. Також допомагає закріпити поняття «право-ліво», «верх-низ».

Гра «Вежа»

Хід гри: Педагог пропонує за допомогою спеціальних форм побудувати вежу.

Гра «Намалюй»

Хід гри: Педагог пропонує дитині за зразком або самостійно намалювати контур фігури пальцями на піску. Також гра підходить для закріплення геометричних фігур, цифр, літер.

Вся ця робота з застосуванням кінетичного піску в ігровій формі пришвидшила та полегшила виконання завдань спрямованих на розвиток дрібної моторики. Діти стали більш самостійними, впевненими в своїх можливостях, також розвилась творча уява, самовираження та самореалізація. Малята самостійно або з невеликою допомогою почали придумувати нові елементи гри, цікаві історії, фантастичні казки. Покращилась вимова звуків і чіткість виконання артикуляційних вправ. Діти легше освоюють правильне тримання олівця в руці, малювання олівцем стає більш чітке (проведення ліній, малювання кола, квадрату, тощо).

Література

1. Скрипник Т. В., Щебрик М. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Київ, 2013. С. 200.
2. Сак Т. В. та ін. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за ред. Л. І. Прохоренко. Київ, 2018. С. 237.
3. Кінетичний пісок та його вплив на розвиток дитини: URL: <https://urok.osvita.ua/materials/osvita-ditey-oop/kineticnij-pisok-ta-jogo-cilusi-vlastivosti-na-ditacij-organizm/> (дата звернення 17.03.2024).
4. Розвиток дрібної моторики у дітей з ООП, її вплив на формування мовлення: URL: <https://naurok.com.ua/rozvitok-dribno-motoriki-u-ditey-z-oop-vpliv-na-formuvannya-movlennya-374581.html> (дата звернення 17.03.2024)

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-67>

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ: СУРДОПЕДАГОГІЧНИЙ ПОГЛЯД

Шевченко Володимир Миколайович

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології*

імені М. Д. Ярмаченка

факультету спеціальної та інклюзивної освіти

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

Інклюзивне навчання сьогодні є однією з найважливіших стратегій розвитку освітнього простору, що передбачає створення умов для рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти у закладах загального типу. Особливої уваги потребують діти з порушеннями слуху, адже їхні комунікативні, пізнавальні та соціальні можливості значною мірою залежать від своєчасного слухопротезування, реабілітації, інтенсивності корекційної допомоги та рівня професійної компетентності педагогів. У таких умовах сурдопедагогіка виступає не лише галуззю спеціальної освіти, а й практичним інструментом, що дозволяє здійснювати супровід інклюзивного процесу [1, с. 43].

Мета статті полягає у науковому аналізі сучасного стану інклюзивного навчання для дітей з порушеннями слуху, виявленні основних викликів і бар'єрів, що перешкоджають ефективній реалізації освітніх прав цієї категорії здобувачів освіти на таке навчання, а також у визначенні перспективних напрямів розвитку сурдопедагогічної підтримки, спрямованої на створення безбар'єрного та доступного освітнього простору, який забезпечує рівні можливості для навчання, розвитку й соціалізації таких дітей.

Сучасні виклики інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху обумовлюються комплексом чинників. Принципи та підходи висвітлено у працях вітчизняних учених О. Дмитрієвої, В. Засенка, О. Круглик, С. Кульбиди, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, В. Шевченка та ін. Насамперед, це різнорівнева готовність освітніх закладів до впровадження інклюзії. Попри значний поступ у нормативно-правовій базі, забезпечення спеціальними технічними засобами навчання, наявність сурдопедагогів для підтримки та супроводу, асистентів вчителя та інших фахівців залишається проблематичною. Це зумовлює нерівність освітніх шансів для таких дітей в порівнянні зі спеціальними школами і вимагає комплексного вирішення на державному та місцевому рівнях [1, с. 54].

Важливим викликом є кадрове забезпечення. Система інклюзивного навчання вимагає від вчителів загальноосвітніх дисциплін володіння спеціальними знаннями про особливості розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху. Проте на практиці рівень такої підготовки часто є мінімальний або відсутній, що створює значні труднощі у забезпеченні доступності навчального матеріалу та повноцінної участі дітей у навчальному процесі. Тому визначальна роль в цьому процесі має належати сурдопедагогу, який стає ключовим посередником між дитиною, педагогічним колективом і родиною, допомагає адаптувати програмний матеріал, розробляє індивідуальні освітні траєкторії та координує процес психолого-педагогічного супроводу. Водночас проблема в тому, що кількість сурдопедагогів в Україні незначна, вони переважно працюють у спеціальних школах для таких дітей та мають повне навантаження [2, с. 793].

Не менш вагомим викликом є мовленнєва та комунікативна сфера дітей з порушеннями слуху. Навіть за умов раннього слухопротезування та систематичної сурдопедагогічної допомоги частина дітей зустрічається з труднощами у формуванні усного мовлення, засвоєнні граматичних структур, розширенні словникового запасу. Це ускладнює не лише навчальний процес, але й соціальну взаємодію. В умовах інклюзивного навчання такі діти часто відчують труднощі в налагодженні контактів з однолітками, можуть переживати ізоляцію або

низьку самооцінку. Завдання сурдопедагога має полягати не лише у розвитку мовленнєвої компетентності, а й у формуванні комунікативних стратегій, які дозволять дитині ефективно взаємодіяти в колективі, за потреби користуватися жестовою мовою чи іншими засобами альтернативної комунікації.

Психоемоційний стан дитини з порушеннями слуху в інклюзивному середовищі є ще одним важливим аспектом, який часто недооцінюється. Наявність бар'єрів у спілкуванні може призводити до підвищеної тривожності, емоційних зривів, відчуття неповноцінності. Водночас, за умови правильно організованої підтримки, дитина здатна досягати високого рівня адаптації, демонструвати впевненість у власних силах та успішно реалізовувати освітній потенціал. Це підкреслює потребу в тісній співпраці сурдопедагога з психологами, логопедами, соціальними педагогами, а також активного залучення батьків до освітнього процесу [5].

Важливою перспективою розвитку інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху є впровадження сучасних технологій. Використання інтерактивних платформ, мобільних додатків для розвитку слухового сприймання та мовлення, мультимедійних засобів навчання відкриває нові можливості для доступності знань. Розвиток систем дистанційної освіти дає змогу забезпечити безперервність навчання навіть в умовах кризових ситуацій, пов'язаних із воєнними діями або вимушеною міграцією. Сурдопедагог у цьому контексті має володіти цифровою компетентністю, щоб інтегрувати новітні технології в освітній процес, створювати індивідуалізовані ресурси та підвищувати мотивацію дітей.

Перспективним напрямом є розширення індивідуальних освітніх траєкторій. У практиці інклюзивного навчання для дітей з порушеннями слуху особливого значення набуває Індивідуальна програма розвитку (ІПР), яка враховує рівень слухового і мовленнєвого розвитку, когнітивні можливості, інтереси та потреби конкретної дитини. Сурдопедагог має виступати головним розробником і координатором цього документа, забезпечуючи його реалістичність, досяжність мети та поступовість її реалізації. Саме персоналізований підхід дозволяє уникнути формалізації інклюзії та перетворює її на дієвий інструмент розвитку особистості за умови наявності сурдопедагога [3, с. 296].

Серед перспективних шляхів розвитку системи інклюзивного навчання варто також виділити міждисциплінарну взаємодію. Робота з дітьми з порушеннями слуху вимагає синергії різних фахівців – від медиків та реабілітологів до педагогів різних профілів. Лише командний підхід дає змогу врахувати всі аспекти розвитку дитини та створити комплексну систему підтримки. У цьому процесі сурдопедагог має

виконувати координаційну функцію, виступаючи зв'язковою ланкою між усіма учасниками освітнього процесу.

Перспективним є й розширення співпраці з родинами дітей з порушеннями слуху. Батьки є найважливішими партнерами у процесі інклюзивного навчання, адже саме від їхнього ставлення, мотивації та активності залежить сталість і результативність педагогічних впливів. Сурдопедагог має не лише надавати консультативну підтримку батькам, а й сприяти формуванню у них компетентності у використанні слухових апаратів та засобів імплантаційного слухопротезування, розвитку мовлення дитини, створенні сприятливого домашнього середовища [4, с. 163].

Таким чином, сучасні виклики інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху полягають у нерівності ресурсів, недостатній готовності педагогів, недостатній кількості сурдопедагогів, труднощах мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації, а також у складних психоемоційних аспектах. Водночас перспективи цього напрямку пов'язані з впровадженням інноваційних технологій, розвитком індивідуальних освітніх траєкторій, міждисциплінарною взаємодією й тісною співпрацею з родинами. Сурдопедагог у цьому контексті виступає не лише викладачем, а й наставником, координатором, інноватором, який поєднує традиції спеціальної освіти з новітніми підходами інклюзивного навчання. Саме від його наявності, професійної майстерності, відкритості до змін та здатності до постійного саморозвитку значною мірою залежить успіх інклюзії та якість освітніх результатів дітей з порушеннями слуху.

Література

1. Дмитрієва О. Окремі аспекти розвитку особистості молодших школярів з порушеннями слуху. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9. С. 43–54.
2. Козачек Н. О., Райчук М. І. Причини порушень слуху у дітей та сучасні технічні засоби реабілітації. *Педагогіка здоров'я*. 2018. № 1. С. 703–706.
3. Литовченко С. В. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід : монографія. Київ : Симоненко О.І., 2020. 296 с.
4. Шевченко В.М. Мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху в сучасній школі. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*. 2017. No 9 (2). С. 263–271.
5. Alasim K. N., Paul P. Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. *Human Research in Rehabilitation The International Journal for interdisciplinary studies*. 2018. No 8 (2). С. 4–19.

СУПРОВІД РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Юдіна Людмила Іванівна

студентка 3 курсу групи Л–34

спеціальності 016 «Логопедія»

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Поліщук Віра Аркадіївна

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

Актуальність проблеми. У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні спостерігається значне зростання кількості дітей з порушеннями слуху. За даними МОН України, кількість таких дітей у закладах освіти збільшилася у 2,5 рази за останні п'ять років [1, с. 21]. Це зумовлює необхідність створення системного супроводу родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Порушення слуху не лише впливає на мовленнєвий розвиток дитини, а й на когнітивні процеси, емоційно-вольову сферу, соціальну адаптацію [2, с. 49]. Батьки часто стикаються з етапами шоку, заперечення та прийняття, що дуже впливає на ефективність виховання. У сучасному українському контексті з огляду на наслідки війни, психологічне та економічне виснаження сімей – потреба у всебічному супроводі родини стає критичною [3, с. 115].

Мета та завдання. Мета дослідження полягає у визначенні сучасних підходів до супроводу родин дітей із порушенням слуху.

Завдання:

1. Проаналізувати наукові джерела щодо супроводу родин дітей з порушенням слуху.
2. Визначити основні форми підтримки сімей.
3. Систематизувати проблеми, з якими стикаються батьки, та шляхи їх подолання.

Аналіз наукових досліджень. Психолого-педагогічний супровід родин дітей із порушенням слуху розглядається як комплексна міждисциплінарна діяльність у працях українських і зарубіжних

науковців. Л. Колупаєва [1] підкреслює значення системності супроводу: комплекс заходів має забезпечувати розвиток мовлення, когнітивних і соціальних навичок, формування позитивної самооцінки та адаптацію до освітнього середовища. О. Таранченко і Т. Комарова [2] акцентують на необхідності партнерства між фахівцями та сім'єю, де батьки є активними учасниками процесу, а не лише об'єктом допомоги. В. Засенко та С. Литовченко [3, с. 112] зазначають, що раннє втручання має ключове значення: втрачений час у перші роки життя може призвести до стійких вторинних порушень розвитку. Л. Прохоренко [4, с. 57] визначає успішність реабілітації як залежну від педагогічної компетентності батьків і їх здатності реалізувати рекомендації спеціалістів у домашніх умовах.

Зарубіжні дослідження (К. Alasim, Р. Paul [5]; С. Sundqvist & В. Hannas [6]) підтверджують ефективність *family-centered approach* – підходу, орієнтованого на сім'ю. Модель передбачає активну участь батьків у навчанні, спільне прийняття рішень, психологічну підтримку і розвиток батьківських компетентностей.

Система супроводу родин дітей із порушенням слуху є багатокомпонентною та комплексною, спрямованою на забезпечення всебічного розвитку дитини та соціальної підтримки сім'ї. Вона охоплює низку ключових напрямів, кожен з яких відіграє критичну роль у процесі реабілітації та соціалізації.

Система підтримки починається із соціально-педагогічного компонента, який зосереджений на розвитку комунікативних навичок та соціальної адаптації дитини. Цей напрям передбачає організацію спільних корекційно-розвиткових занять, які активно залучають батьків до освітнього процесу, формуючи їхню педагогічну компетентність та позитивне сприйняття порушення слуху як індивідуальної особливості дитини, що мінімізує ризики гіперопіки чи емоційного відсторонення [2, с. 52]. Доповнює цю роботу психологічний компонент, спрямований на підтримку батьків у подоланні емоційного вигорання, зниженні рівня тривожності та страху щодо майбутнього дитини. Він включає корекцію неадекватних виховних стратегій, допомагаючи батькам розвивати позитивне самосприйняття у ролі вихователя, що сприяє стабілізації сімейного мікроклімату, необхідного для ефективної реабілітації [3, с. 115].

Фундаментальне значення має медико-реабілітаційний компонент, який включає ранню діагностику порушень слуху, а також своєчасне та адекватне використання технічних засобів корекції, як-от слухові апарати та кохлеарні імпланти. Критично важливою у цьому напрямі є системна логопедична і сурдопедагогічна допомога, що забезпечує розвиток усного мовлення, слухового та слухо-зорового сприймання

мовлення [4, с. 60]. Паралельно функціонує інформаційно-консульта- тивний компонент, що забезпечує родині актуальною та достовірною інформацією стосовно ефективних методів навчання, чинного законо- давства щодо прав на освіту та наявних програм реабілітації; в Україні важливу роль у цій функції відіграють інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), хоча їхня ефективність може варіювати залежно від регіону [3, с. 118].

Захист прав дитини здійснюється через юридичний супровід, який спрямований на забезпечення та захист законних прав на інклюзивну освіту, медичну допомогу та соціальні послуги відповідно до націо- нального законодавства. Систему підтримки постійно вдосконалюють інноваційні форми підтримки, до яких належать програми раннього втручання, що інтегрують діагностику, консультаційну підтримку та навчання батьків на максимально ранніх етапах. Активно впроваджу- ються цифрові сервіси підтримки (онлайн-консультації, мобільні додатки); важливим елементом є створення шкіл батьківства та парт- нерських ініціатив з неурядовими організаціями (зокрема, ЮНІСЕФ та Українським товариством глухих), що значно розширює мережу доступної допомоги [5, с. 366].

Незважаючи на наявність структур, система супроводу в Україні стикається з низкою проблем: недостатня кількість кваліфікованих сурдопедагогів і логопедів, низький рівень спеціальної підготовки загальноосвітніх педагогів та відсутність єдиної, ефективної координа- ційної системи між освітніми закладами, ІРЦ та медичними уста- новами [4, с. 61].

Зарубіжний досвід є орієнтиром для вдосконалення системи. Так, досвід США (Закон IDEA, що гарантує права на освіту) та Фінляндії (моделі інклюзивних команд фахівців) підтверджує високу ефек- тивність комплексної підтримки, раннього втручання та обов'язкового сімейно орієнтованого підходу (Family-Centered Practice), де родина є активним учасником реабілітаційного процесу [6, с. 64].

Висновки. Психолого-педагогічний супровід родин дітей із пору- шенням слуху має бути системним, міждисциплінарним і орієнто- ваним на активну участь сім'ї. Ефективність забезпечується інтегра- цією всіх суб'єктів освітнього процесу, неперервністю допомоги та розвитком інклюзивної культури в громаді. В Україні існує потенціал розвитку системи супроводу через діяльність ІРЦ, міжнародні проекти та реформу спеціальної освіти, проте необхідне вдосконалення кадрових, організаційних і законодавчих механізмів.

Література

1. Колупаєва Л. Інклюзивна освіта: методологія, теорія, практика. Київ : Педагогічна думка, 2020.
2. Комарова Т., Таранченко О. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням слуху. Харків : Ранок, 2019.
3. Засенко В., Литовченко С. Раннє втручання в освіті дітей з ООП. Львів : Світ, 2021.
4. Прохоренко Л. Системний підхід до супроводу родин дітей з порушенням слуху. Тернопіль : Астон, 2022.
5. Alasim K., Paul P. Family-centered intervention in hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2020. Vol. 25, No. 4. P. 362–374.
6. Sundqvist C., Hannas B. Early intervention for children with hearing impairments in Europe. *International Journal of Special Education*. 2018. Vol. 33, No. 1. P. 59–72.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-69>

SOFT SKILLS ЯК РЕСУРС ЕФЕКТИВНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП

Яцина Олена Федорівна

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри наук про здоров'я
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Виклики соціальної реальності висувають нові вимоги до комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному середовищі, де фокус командної роботи вчителя, асистента вчителя, психолога, логопеда, батьків, опікунів спрямовано на створення умов для розвитку, навчання, соціалізації та самореалізації дитини. Основні завдання супроводу залежать, зокрема, від ефективності оволодіння команди фахівців різними soft skills в контексті професійного досвіду, що включають розробку нових стратегій поведінки для успішної soft skills. Зарубіжні автори Б. Еббот, А.Х. Нільсон, К. Лоренц, С. Мелоні, М. Ендрюс впевнені, що для ефективного функціонування в контексті змін необхідними є соціальні некогнітивні навички, які виявляються

у широкому колі життєвих ситуацій, – «навички спілкування» і «навички для досягнення цілей в роботі з іншими людьми» [1].

У вітчизняних наукових розвідках О.М. Василенко, О.Л. Кірдан, О.П. Кірдана, К.О. Ковалю, С.А. Наход, Т.М. Смагіної, ін. також простежується зацікавленість означеною тематикою, де *soft skills* цілком обґрунтовано розглядаються як у контексті професійних компетентностей, що підвищують ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, так і як особистісне утворення.

Узагальнюючи погляди науковців на сутність зазначеного поняття як комплексу особистісних якостей, комунікативних і соціально-емоційних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію, адаптацію та співпрацю в освітньому середовищі, вартує уваги системно-еволюційний підхід до концепту «*soft skills*» Копилової С.В., Ковальської Н.М. [2, с. 95]. Запропонована науковцями класифікація *soft skills* упорядковує їх за характером провідного чинника актуалізації «гнучких навичок»: вплив середовища (*soft skills* для захисту: комунікативні і проєктні); вплив людини, що наділена свідомістю і волею (*soft skills* для підтримання стійкості: тайм-менеджмент і критичне мислення); вплив особистості, що здійснює пошук оптимального рішення (*soft skills* для сталого розвитку: емоційний інтелект і лідерство, кооперація і креативність). Дослідниці висновують, що виділені групи навичок відповідають основним компонентам особистості: когнітивному (тайм-менеджмент, критичне мислення), афективному (комунікативні, проєктні, емоційний інтелект, лідерство), поведінковому (кооперація, креативність) [2, с. 102].

В науковому дискурсі виділяють чотири ключові групи *soft skills*: *комунікативні*: активне слухання, конструктивний діалог, невербальна чутливість; *емоційно-регуляторні*: емоційна стабільність, саморегуляція, оптимізм; *когнітивні*: критичне мислення, креативність, адаптивність та *соціальні*: лідерство, співпраця, етична культура взаємодії, які можуть бути ефективними для фахівців супроводу дітей з ООП.

Відмічаючи роль *soft skills* у діяльності фахівців супроводу зауважимо на тому, що навички емоційного інтелекту, емпатії, стресостійкості, гнучкого мислення, здатності до рефлексії та командної взаємодії дозволяють професіоналам створювати умови для успішної інклюзії дітей з ООП, де створюються оптимальні можливості для їхнього розвитку та саморозвитку, а також для підтримки ресурсного стану як дитини, так і команди супроводу.

Аналіз досліджень дозволяє припустити, що на даному етапі теоретичне обґрунтування феноменології *soft skills* перспективно вивчати як ресурс ефективного супроводу дітей з ООП. Наприклад,

в умовах інклюзивної практики уміння активно слухати, співпереживати без ототожнення, зберігати спокій у кризових ситуаціях формують основу для ефективного корекційно-розвивального процесу, забезпечують гуманістичний, партнерський характер взаємодії, сприяють розвитку дитини з ООП як активного учасника освітнього процесу. Таким чином, *soft skills* допомагають гармонізувати систему взаєностосунків зі світом, ставлення до себе, до життєвих ситуацій, що є необхідним ресурсом підвищення фізичного і психічного здоров'я людини [3, с. 49].

Узагальнення ідей дослідників, дозволяє виділити ключові групи *soft skills*, необхідні фахівцю інклюзивного середовища. До них слід віднести:

1) емоційно-регуляційні, що розвивають здатність до саморефлексії й емоційної саморегуляції; формують стресостійкість та толерантність до фрустрації, а також емоційний інтелект, що уможливило розпізнавання, прийняття й керування емоціями;

2) комунікативні, які включають: активне слухання, відкриті питання, емпатичне реагування; навички медіації та ненасильницького спілкування (NVC); уміння працювати з «важкими» темами, конфліктними ситуаціями;

3) когнітивні та організаційні, до яких слід віднести: креативне мислення, гнучкість, уміння шукати альтернативні рішення; навички самоменеджменту, планування індивідуального маршруту розвитку дитини; адаптивність до змінних умов і мультидисциплінарної взаємодії;

4) соціально-етичні, які формують повагу до різноманітності, толерантність, етичну відповідальність; уміння працювати в команді та прийняття принципу «рівність через підтримку» дитини.

З урахуванням вище зазначеного, *soft skills* як ресурс ефективного психолого-педагогічного супроводу підсилює здатність фахівців розуміти дитину цілісно, а не через діагноз; розвиває високу чутливість до індивідуальних потреб, підтримує розвиток автономії, самооцінки, соціальної компетентності дитини, будучи посередником між освітнім середовищем та родиною.

Важливо відмітити, що *soft skills* сприймаємо не лише як інструмент взаємодії з дитиною з ООП, а також і як фактор професійного благополуччя команди супроводу. Адже саморефлексія, турбота про себе, усвідомлення особистістю власних меж допомагають уникнути емоційного вигорання та створюють внутрішню опору, яка дозволяє зберігати ефективність і людяність у роботі, емпатійне розуміння й психологічну підтримку.

Література

1. Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing, 2015. 138 p.
2. Копилова С. В., Ковальська Н. М. Системно-еволюційний підхід до концепту «SOFT SKILLS». *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2024. Том 35 (74). № 3. С. 95–102.
3. Soft skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 10 травня 2024 р.) / [ред. кол. : Сафін О. Д. та ін.]. Умань, 2024. 235 с.

НАПРЯМ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-70>

ОЗДОРОВЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСТУПНИХ ДЛЯ НАСЕЛЕННЯ МІСТА УЖГОРОДА ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ

Бондарчук Наталія Яківна

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка проблеми. На даний момент в Україні бракує досліджень реального оздоровчого потенціалу фітнес-технологій, які виконуються у провідних комерційних закладах фізичної культури і спорту, що спеціалізуються на наданні населенню фітнес-послуг. У пропонованій доповіді цей недолік частково компенсується на прикладі найбільш популярних закладів з оздоровчого фітнесу міста Ужгорода, які характеризуються широким спектром оздоровчих послуг, що надаються різним категоріям населення.

Аналіз наукових досліджень. У тезах доповіді використано результати досліджень змісту, структури, методичних особливостей застосування, впливу на оздоровлення та якість життя людини сучасних оздоровчих фітнес-технологій, авторами яких є Ю. Беляк (2014), А. Гарлінська (2022), В. Жамардій (2018), І. Ляхова (2015), Ю. Павлова (2016), О. Школа (2017), а також їх співавтори.

Метою доповіді є короткий огляд оздоровчого потенціалу сучасних фітнес-технологій, які використовуються в Ужгороді провідними закладами оздоровчого фітнесу. Результати дослідження дозволяють оцінити цінність фітнес-послуг, що ними надаються, з точки зору оздоровчого ефекту.

Виклад основного матеріалу. Автор огляду виходить з того, що комерційні заклади з надання фітнес-послуг максимально активізують закладений у фізкультурно-оздоровчих технологіях спосіб реалізації діяльності, спрямований на досягнення і підтримання фізичного благополуччя людей різних соціальних і вікових груп та зниження ризику розвитку захворювань. Аналізу підлягають технології, які

використовують популярні в Ужгороді заклади відповідного профілю – фітнес-центр «FitLife» (вул. Вілмоша Ковача, 19), «Power Studio» Юрія Теличка (вул. Фединця, 47), студія фітнесу та здоров'я «TONUS» (вул. Фединця, 19). У «FitLife» працюють тренажерний зал і секції функціонального тренінгу, TRX, пілатесу, стретчингу, Power Fitness, Dance Fitness, зумбі; фітнес-центр «Power Studio» обслуговує, зокрема, людей з обмеженими можливостями і пропонує послуги з функціонального тренінгу, TRX, силових тренувань, стретчингу та боксу; студія «TONUS» надає послуги з оздоровлення дорослих, дітей і підлітків, використовуючи технології TRX, повітряних полотен, тренування на кільці, CrossFit, аеробіки, зокрема степ-аеробіки, пілатесу, стретчингу, йоги, а також бальних, латиноамериканських та інших танців, зокрема jazz-funk.

Зазначені технології мають на меті формування в різних груп населення усвідомленого ставлення до цінності свого здоров'я та фізичної культури, готовності до оздоровлення і розвитку свого організму через фізичні навантаження, дотримання основ здорового способу життя. Ці технології необхідно відокремлювати від технологій безпосереднього збереження здоров'я (створення безпечних умов для життєдіяльності), адже вони ґрунтуються на виконанні фізичних вправ та орієнтовані на підвищення функціональних можливостей організму, рухової активності, задоволення індивідуальних потреб у русі [3; 4]. Сучасні фітнес-технології, якщо вийти за межі конкретного закладу з надання фітнес-послуг, можуть розглядатися як соціальне явище, яке полягає в регулярному використанні різними категоріями населення тих чи інших доступних видів організованої рухової активності оздоровчої спрямованості з оптимальними навантаженнями у формальних чи неформальних групах або самостійно [2]. Загальними ознаками сучасних фітнес-технологій є спрямованість на збереження і зміцнення здоров'я, на підвищення фізичної працездатності і покращення якості життя, інноваційність (пріоритетне використання інноваційних засобів, методів, форм проведення тренувань, сучасного обладнання), інтегративність (інтеграція засобів і методик з різних видів фізичної культури різних країн), варіативність, мобільність (швидка реакція на запити населення), адаптивність до контингенту споживачів фітнес-послуг, простота і доступність організованої рухової активності, естетична доцільність, емоційна спрямованість та отримання задоволення від тренувань, оздоровча результативність [1; 5; 6].

Функціональний тренінг посідає одне з найперших місць в обслуговуванні клієнтів у закладах «FitLife», «Power Studio» і «TONUS». Різноманітні рухи, що виконуються клієнтами в рамках високоінтенсивного тренування на силовій основі, залучають до роботи всі групи

м'язів без навантажень на скелет і суглоби. У «FitLife» заняття функціональним тренінгом проходять під гаслом: «Правильний баланс між силою і красою». Заняття сприяють зменшенню жирових тканин, покращенню рельєфності тіла, зміцненню серцево-судинної системи, пришвидшенню обмінних процесів, активізації кровообігу. Результатом в ідеалі є оздоровлене конструктивно нове тіло, здатне гармонічно рухатися в різних життєвих ситуаціях.

Заняття з використанням TRX-петель практикуються у «FitLife» та студії «TONUS». Вони сукупно виконують функцію універсального тренажера, тому їх можна вважати різновидом функціонального тренінгу. Це не тільки суто силові вправи, а й також статичні тренування і тренування на розтяжку. На відміну від багатьох інших технологій, під час виконання вправ до роботи залучаються не тільки зовнішні м'язи, а й глибокі м'язи-стабілізатори. Активний підвісний тренінг сприяє оптимізації маси тіла, тренуванню м'язів спини. Він є більш безпечним порівняно з іншими напрямками оздоровчого фітнесу, оскільки виключає осьове навантаження на хребет. Залучення в роботу багатьох м'язових груп викликає значні енерговитрати, що сприяє тренуванню серцево-судинної системи.

У групах пілатесу відвідувачі фітнес-центру «FitLife» виконують серії вправ, спрямовані на зміцнення м'язового корсету, розвиток концентрації, покращення постави, надання рухам грації і пластичності. Основу оздоровчого потенціалу пілатесу становлять зміцнення м'язів і суглобів, особливо м'язів кора, які підтримують хребет, зняття напруження в зоні попереку, зміцнення серцево-судинної системи і всіх внутрішніх органів, набуття навичок правильного дихання і стимуляція кровообігу (багато вправ пілатесу зосереджені на розширенні легеневих шляхів та зміцненні дихальних м'язів), покращення метаболізму.

Окремі заняття стретчингом проводяться у «FitLife» та «Power Studio». Тренери цих закладів розглядають стретчинг насамперед як процес розтягування м'язів і суглобів, що може мати численні переваги для здоров'я і фізичної форми. Стретчинг сприяє покращенню м'язового кровотоку і, відповідно, постачанню кисню в м'язи, уповільненню процесів їх атрофії, досягненню гарного м'язового тону, розвитку рухливості в суглобах. Людям із хронічними болями у спині та ший тренування забезпечують зменшення больових відчуттів. Оздоровлення сечостатевої системи досягається за рахунок посилення кровообігу, а жироспалювальний ефект – не за рахунок безпосереднього спалювання жиру, як у багатьох інших напрямках, а за рахунок прискорення обміну речовин.

Студія фітнесу та здоров'я «TONUS» пропонує своїм клієнтам заняття на повітряних полотнах, або так званий аеростретчінг, в якому гімнастичні вправи виконуються на підвішених до стелі спеціальних тканинах. Застосування цієї фітнес-технології сприяє розвитку всіх груп м'язів, особливо корпусу і кінцівок, покращенню гнучкості, ефективному спаленню калорій, підвищенню загального тонуусу організму.

«FitLife» і «Power Studio» є популярними в місті центрами силового фітнесу. Заняття в групах Power Fitness у фітнес-центрі «FitLife» проводяться під гаслом: «Сила – це прогрес! Отримай силу і почни жити». На них реалізуються різні програми комплексних тренувань із грамотним комбінуванням аеробних та анаеробних навантажень, які оптимізують масу тіла при одночасному покращенні м'язового тонуусу, зміцненні сухожиль, зв'язок, кісток; забезпечують підвищення щільності кісткової тканини, збільшення енергетичного потенціалу організму; покращують серцеву функцію і посилюють метаболізм; зумовлюють підвищення стійкості ендокринних систем, розширення можливостей транспортування кисню, економізацію обміну речовин. Power Fitness справляє також антисклеротичний ефект за рахунок змін у жировому обміні через перерозподіл солей кальцію в організмі.

Технологія CrossFit використовується у студії фітнесу та здоров'я «TONUS». Попри продовження дискусій щодо її впливу на здоров'я і відповідних ризиків, дослідженнями підтверджено, що CrossFit-тренування (інтервальні тренування високої інтенсивності) оптимізують фізичні можливості людини за різними напрямками, справляють позитивний вплив на серце, зокрема збільшують максимальний серцевий об'єм, сприяють зменшенню жирової маси в організмі, підвищують його адаптаційні здібності до змін навантажень, позитивно впливають на його гормональний фон.

«TONUS» пропонує своїм клієнтам заняття різними видами аеробіки, які допомагають зміцнити імунітет, позбутися зайвої маси тіла, оздоровити серце та покращити кровообіг. Особлива увага приділяється степ-аеробіці, яка потужно впливає на серцево-судинну систему, не створюючи навантажень на суглоби, сприяє нормалізації артеріального тиску, зміцнює опорно-руховий апарат.

У фітнес-центрі «FitLife» заняття в класах танцювального фітнесу – Dance Fitness – відбуваються за різними напрямками і проходять під гаслом: «Забудь про проблеми та зайву вагу – просто танцюй!». Вони зміцнюють кардіоваскулярну систему і допомагають знизити масу тіла, оскільки викликають спалювання калорій та підвищення метаболізму. Ширші послуги з танцювального фітнесу надає «TONUS», пропонуючи, зокрема, Jazz-Funk, що поєднує в собі

елементи хіп-хопу і джазового танцю. Jazz-Funk як оздоровча технологія зміцнює різні групи м'язів, формує сильний м'язовий корсет, стимулює роботу мозку за рахунок створення нових нейронних зв'язків, позитивно впливає на психоемоційний стан, підвищує стресостійкість. Популярними серед клієнтів «TONUS» є заняття бальними та латиноамериканськими танцями, які, крім іншого, підвищують рівень адаптаційно-енергетичних резервів організму, резистентності його захисних сил, його загальні функціональні можливості, підтримують роботу серцево-судинної системи, сприяють збільшенню функціонального резерву серця, покращенню його систолічної роботи. Приблизно такий же оздоровчий ефект мають заняття в секції зумбі у фітнес-центрі «FitLife».

Висновки. Таким чином, основу оздоровчого потенціалу фітнес-технологій, які використовуються у провідних закладах оздоровчого фітнесу міста Ужгорода, становить забезпечення підвищення щільності кісткової тканини, покращення кровопостачання у м'язи, зміцнення м'язів і суглобів, оптимізації маси тіла, зміцнення внутрішніх органів, тренування серцево-судинної системи, пришвидшення метаболізму, активізації кровообігу, жироспалювального ефекту, підвищення стійкості ендокринних систем, набуття навичок правильного дихання, зміцнення імунітету, підвищення загального тонуусу організму.

Література

1. Беяк Ю. І. Класифікація та методичні особливості засобів оздоровчого фітнесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 11. С. 3–8.
2. Жамардїй В. О. Класифікаційна характеристика змісту та структури сучасних фітнес-технологій. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 87–91.
3. Ляхова І. М., Верховська М. В. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології в системі фітнес-індустрії. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 2 (30). С. 51–54.
4. Павлова Ю. О. Оздоровчо-рекреаційні технології та якість життя людини : монографія. Львів : Львівський державний університет фізичної культури, 2016. 356 с.
5. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні: курс лекцій. Уклад.: А. М. Гарлінська, Н. М. Корнійчук, О. В. Солодовник. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету ім. Я. Франка, 2022. 68 с.

6. Школа О. М., Осіпцов А. В. Сучасні фітнес-технології оздоровчо-рекреаційної спрямованості: навч. посібник. Харків : Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2017. 217 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-71>

ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ ТА VR-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВІДНОВЛЕННЯ

Гузак Олександра Юріївна

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка актуальності. Повномасштабна війна в Україні призвела до різкого зростання кількості постраждалих із фізичними та психологічними травмами, що потребують комплексної реабілітації. Особливої актуальності набуває впровадження інноваційних технологій, зокрема імерсивної віртуальної реальності, яка забезпечує персоналізований підхід, підвищує мотивацію та сприяє соціальній інтеграції. Застосування VR-терапії покращує функціональний стан і створює умови для їх повернення до активного життя.

Аналіз наукових досліджень. На тлі воєнної агресії росії, перед українською системою освіти, охорони здоров'я постали нові завдання, пов'язані з фізичною, педагогічною, психологічною реабілітацією осіб, які перенесли бойові травми або психоемоційні розлади. Класичні методи терапії – лікувальна фізкультура, масаж, фізіотерапія, ерготерапія, механотерапія – залишаються базовими інструментами відновлення, проте їхня ефективність обмежується масштабом викликів, дефіцитом ресурсів та нестачею фахівців. У зв'язку з цим актуальним стає впровадження технологічних рішень, здатних компенсувати ці обмеження. Зокрема, VR-технології дозволяють створити адаптивне реабілітаційне середовище, яке враховує індивідуальні потреби людини, забезпечує когнітивне та емоційне занурення, а також дозволяє здійснювати терапію дистанційно. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до медичної практики та сприяє модернізації реабілітаційної інфраструктури.

Мета дослідження: аналіз актуальності формування інтегрованої моделі фізичної реабілітації з урахуванням потенціалу інноваційних методів.

Виклад основного матеріалу. Реабілітація цивільних та військово-службовців, які отримали поранення під час воєнних дій, належить до найбільш складних викликів сучасної медицини. Вона вимагає не лише медичного втручання, а й комплексного підходу, що поєднує фізичні, психологічні та соціально-педагогічні складові. Згідно з даними Міністерства охорони здоров'я України та сучасних наукових досліджень, значна частина травм пов'язана з ураженням кінцівок, черепно-мозковими й спинномозковими травмами, опіками, ампутаціями та комбінованими ушкодженнями, які нерідко супроводжуються розвитком посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Така ситуація зумовлює необхідність багаторівневої та поетапної реабілітації [1; 2; 3].

У сучасних наукових працях підкреслюється, що процес відновлення має ґрунтуватися на мультидисциплінарному підході, який включає медичний, фізичний, психологічний виміри. Зокрема, Логвиненко І. О. та Нестерчук Н. Є. акцентують на потребі вдосконалення національної системи медичної реабілітації, що повинна забезпечувати поєднання фізичної терапії, психологічної підтримки, соціальної адаптації та професійної інтеграції ветеранів у суспільство [1].

Як зазначають Трачук С. В., Хмара В. В., Підлестейчук Р. В. та Сиротюк С. М., особливого значення у цьому контексті набуває нормативне забезпечення процесу реабілітації та налагодження організаційної взаємодії між військовими підрозділами, лікувальними установами та державними інституціями. Дослідники підкреслюють потребу у впровадженні цілісних програм відновлення, які враховували б індивідуальні потреби кожного військовослужбовця та забезпечували системний характер реабілітаційних заходів [2].

Практичний досвід, наведений у дослідженнях Ярцева Д., Почтарука М. та Артюшенко О., підтверджує, що ключовими проблемами залишаються нестача реабілітаційних центрів, недостатня кількість підготовлених фахівців і слабе залучення міжнародного досвіду. Разом з тим перспективним напрямом вважається активна співпраця з громадськими організаціями та міжнародними партнерами, що сприяє підвищенню якості та доступності відновлювальних програм [3].

Досвід зарубіжних країн демонструє, що найефективнішими є спеціалізовані військові госпіталі та реабілітаційні центри, де робота ведеться мультидисциплінарними командами, до складу яких входять лікарі, фізичні терапевти, психологи та соціальні працівники. В Україні подібні практики лише частково інтегровані, проте вже

сьогодні відбувається налагодження співпраці з міжнародними фондами та організаціями, які забезпечують обладнанням, проводять тренінги для фахівців і підтримують реалізацію комплексних програм відновлення [3].

Сучасні цифрові рішення відкривають нові горизонти для реабілітації як цивільного населення, так і військовослужбовців, які потребують відновлення після травм чи психоемоційних розладів. Одним із інноваційних підходів є застосування технологій віртуального занурення, що дозволяють подолати типові обмеження традиційної терапії – зокрема, низький рівень залученості пацієнтів, географічну недоступність спеціалізованих центрів та відсутність адаптації до індивідуальних потреб. Завдяки створенню інтерактивного середовища, VR сприяє активній участі користувача в процесі лікування, знижує інтенсивність болю, стабілізує емоційний стан і стимулює відновлення рухових навичок [4; 5].

Імерсивна віртуальна реальність (VR) має потенціал значно покращити фізичну реабілітацію завдяки підвищеній мотивації, доступності та персоналізації. Автори аналізують ключові компоненти – терапію, поведінкову науку та біозворотний зв'язок – і демонструють, як їхнє поєднання створює ефективне реабілітаційне середовище. Вони розглядають низку кейсів, включаючи реабілітацію після інсульту, травм, хвороби Паркінсона та ДЦП. Особливу увагу приділено концепції «присутності» – глибокому емоційному зануренню, яке корелює з результативністю терапії. У фіналі автори пропонують теоретичну рамку для майбутніх систем, що поєднують технології з емоційною та фізичною інтелектуальністю [6].

Наукові дослідження підтверджують терапевтичний потенціал цієї технології. Elog Aviv та Kurniawan Sri (2020) відзначають ефективність VR у відновленні після інсультів, травм та неврологічних розладів. Jones C. та співавтори (2022) довели високу прийнятність VR-терапії серед військовослужбовців із посттравматичним стресовим розладом, підкреслюючи її зручність, можливість адаптації віртуального середовища та позитивний вплив на емоційний стан [4; 5].

Поряд із VR-терапією швидко розвивається напрям телереабілітації, який забезпечує проведення занять дистанційно за допомогою цифрових платформ і мобільних додатків. Це дозволяє знизити фінансове навантаження на систему охорони здоров'я, забезпечити безперервність реабілітаційного процесу та зробити його доступним для військовослужбовців, що проживають у віддалених регіонах [4; 5].

Висновок. Фізична реабілітація цивільних та військовослужбовців, які постраждали внаслідок воєнних дій, є одним із ключових завдань сучасної медицини та державної політики. Аналіз наукових

досліджень та практичного досвіду свідчить про необхідність створення єдиної державної програми відновлення, яка б охоплювала всі етапи реабілітації та враховувала індивідуальні потреби всіх верств населення.

Отже, інтеграція класичних та інноваційних підходів у систему реабілітаційної медицини є необхідною умовою для підвищення якості відновлення пацієнтів, їхньої соціальної адаптації та повернення до активного життя.

Література

1. Логвиненко І. О., Нестерчук Н. Є. Фізична терапія військово-службовців, учасників бойових дій, безпосередньо взявших участь в операції об'єднаних сил. *Rehabilitation and Recreation*, (8), 2021. С. 34–39. URL: <https://rehabrec.org/index.php/rehabilitation/article/view/142>
2. Трачук С. В., Хмара В. В., Підлестейчук Р. В., Сиротюк С. М. Проблеми реабілітації та відновлення військовослужбовців за особливих умов. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15, (4(177)), 2024. С. 163–168. URL: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4\(177\).34](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4(177).34)
3. Ярцев Д., Почтарук М., & Артюшенко О. Фізична реабілітація військовослужбовців, які отримали травми під час бойових дій. *Universum*, (15), 2025. С. 384–390. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1554>
4. Elor Aviv, Kurniawan Sri. The Ultimate Display for Physical Rehabilitation: A Bridging Review on Immersive Virtual Reality Front. *Virtual Real.*, 12 November 2020 Sec. Virtual Reality and Human Behaviour Volume 1. 2020 URL: <https://doi.org/10.3389/frvir.2020.585993>
5. Jones C, Miguel Cruz A, Smith-MacDonald L, Brown MRG, Vermetten E, Brémault-Phillips S. Technology Acceptance and Usability of a Virtual Reality Intervention for Military Members and Veterans With Posttraumatic Stress Disorder: Mixed Methods Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Study *JMIR* 2022; 6(4):e33681 doi:10.2196/33681
6. Paladugu, P., Kumar, R., Ong, J. et al. Virtual reality-enhanced rehabilitation for improving musculoskeletal function and recovery after trauma. *Journal of Orthopaedic Surgery and Research*. 2025. 20: 404. URL: <https://doi.org/10.1186/s13018-025-05705-3>

ВПЛИВ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ВПРАВ НА ОПОРНО-РУХОВУ СИСТЕМУ ЛЮДИНИ

Дуткевич-Іванська Юлія Василівна

*старша викладачка кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Мелега Ксенія Петрівна

*кандидатка медичних наук, доцентка,
завідувачка кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Русин Людмила Петрівна

*кандидатка медичних наук, доцентка,
доцентка кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Актуальність проблеми: терапевтичні вправи є основним засобом у практичній діяльності фізичного терапевта, що сприяють збільшенню рухової активності пацієнта та спрямовані на поліпшення його функціонального стану й здатності виконувати звичні щоденні фізичні навантаження [1, с. 11].

Терапевтичні вправи, що входять до програм фізичної терапії, розроблені для поліпшення або відновлення функціонування людини чи запобігання дисфункції. Програму терапевтичних вправ переважно розробляють індивідуально для кожного пацієнта [1, с. 34; 2, с. 25].

Аналіз наукових досліджень: сучасні уявлення про зміни у функціонуванні органів і систем організму під впливом фізичних вправ ґрунтуються на теорії адаптації. Відповідно до цієї теорії можна виокремити два основні механізми впливу терапевтичних вправ на організм людини: механізм короткочасної та механізм тривалої адаптації [1, с. 40].

Мета: розуміти та усвідомлювати вплив терапевтичних вправ на опорно-рухову систему пацієнтів.

Завдання:

- 1) інтегрувати знання з анатомії, фізіології, кінезіології та інших дотичних наук у процес фізичної терапії;
- 2) розуміти взаємозв'язки між фізичним станом, здоров'ям та патологією пацієнтів;
- 3) знати механізми формування рухових навичок та застосовувати принципи моторного навчання пацієнтів на практиці.

Виклад основного матеріалу: термінові ефекти терапевтичних вправ у м'язах пов'язані із особливостями енергозабезпечення скорочення м'язів та перерозподілом об'єму циркулюючої крові [1, с. 40].

Енергозабезпечення м'язової діяльності, тобто утворення АТФ, відбувається завдяки фосфагенній, гліколітичній та окисній енергосистемам. Перші дві енергосистеми працюють без кисню, а робота окисної енергосистеми полягає в окисненні енергосубстратів (глюкози, вільних жирних кислот, амінокислот). Використання синтезованого для м'язової діяльності АТФ відбувається не повністю. Лише 25–30 % його енергії спрямовується безпосередньо на виконання вправ. Залишок у 70–75 % енергії розсіюється у вигляді тепла. Тож під час фізичного навантаження температура тіла завжди підвищується, що активізує роботу метаболітичних ферментів [2, с. 64].

У разі виконання силових вправ під час розщеплення глюкози утворюється значна кількість лактату (робота гліколітичної енергосистеми). Його нагромадження призводить до розвитку робочої короточасної гіпертрофії м'язів. Наслідком цього явища є розвиток втоми, відчуття печіння наприкінці вправи або короточасний м'язовий біль упродовж 30–60 хв після завершення заняття [1, с. 41].

У стані спокою через м'язи проходить 19 % об'єму циркулюючої крові, а під час виконання фізичного навантаження – до 85 %. Це значно поліпшує транспортування регуляторних і поживних речовин до м'язів та вимивання метаболітів із м'язів, стимулює усі процеси, що залежать від надходження пластичних (будівельних) речовин: регенерацію, відновлення, адаптацію до навантаження тощо [3, с. 134].

Довгочасний ефект впливу терапевтичних вправ полягає у розвитку тривалої робочої гіпертрофії м'язів (збільшення об'єму й маси м'язів), поліпшенні їхніх фізичних властивостей (збільшення еластичності, зменшення жорсткості), збільшенні кількості капілярів [1, с. 41].

Важливим ефектом систематичних занять терапевтичними вправами для кісток є зростання їхньої щільності, що сприяє посиленню міцності кісток і слугує профілактикою переломів.

Результати дослідження: тривале тренування компенсаторних механізмів (ходьба на протезах, милицях, за допомогою палички,

ходунків, самостійно) може забезпечити достатню компенсацію порушених або втрачених функцій.

За наявних тимчасових компенсацій, що втратили свою актуальність, терапевтичні вправи сприяють більш швидкій перебудові (руйнуванню динамічного стереотипу) і поверненню до звичного рухового стереотипу, нормалізації рухової функції, наприклад, перехід від ходьби на милицях до самостійної ходьби.

Висновки: виконання цілеспрямованих систематичних терапевтичних вправ сприяє відновленню рухової функції на основі: формування нових або руйнування патологічних нейронних зв'язків; розвитку та відновленню складників рухової функції; зменшенню проявів таких симптомів, як біль та набряк.

Література

1. Єжова О. О. Терапевтичні вправи: навч. посіб. із доп. реальністю / Ольга Єжова, Катерина Тимрук-Скоропад, Любов Ціж, Ольга Ситник. 3-тє вид., без змін. Львів : ЛДУФК ім. Івана Боберського, 2024. 160 с.
2. Єжова О. О., Воропаєв Д. С. Фізіологія фізичних вправ : практикум. Суми : СумДУ; 2018. 84 с.
3. Плахтій П. Д., Коваль О. Г., Рябцев С. П., Марчук В. М. Основи фізичного виховання студентської молоді : навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута»; 2012. 312 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Колишкін Олександр Володимирович

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Сучасні соціально-педагогічні умови зумовлюють необхідність переосмислення підходів до фізичного виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Одним із найважливіших напрямів у системі спеціальної освіти є **розвиток рухової активності** як основи життєвої компетентності, соціальної адаптації та інтеграції таких осіб у суспільство.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку та навчальної дисципліни, закладаються основи її філософії та методології, визначаються зміст і місце в системі знань про людину. Адаптивна фізична культура (АФК) виступає потужним засобом компенсації порушень, гармонізації психоемоційного стану, формування здорового способу життя та підвищення рівня соціальної активності осіб із різними нозологіями [2].

Аналіз наукових досліджень. Проблема розвитку рухової активності осіб із психофізичними порушеннями є предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (В. Бондар, С. Веневцев, О. Глоба, В. Гладуш, А. Дмітрієв, О. Колишкін та ін.) [1; 2; 3]. Однак питання **педагогічних умов ефективного розвитку рухової активності** засобами АФК залишається недостатньо розробленим, що актуалізує необхідність подальших теоретико-практичних досліджень.

Проблема розвитку рухової активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку вивчена недостатньо. Мають місце лише поодинокі дослідження окремих елементів їх рухової діяльності. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами даних дітей та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів розвитку рухової активності

засобами адаптивної фізичної культури та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції.

Метою роботи є визначення педагогічних умов розвитку рухової активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивної фізичної культури в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Рухова активність визначається як сукупність усіх видів рухової діяльності, спрямованих на забезпечення оптимального функціонального стану організму, розвиток фізичних якостей, удосконалення психічних процесів і формування навичок саморегуляції [1].

Для осіб із порушеннями психофізичного розвитку рухова активність має компенсаторний і корекційно-розвивальний характер. Вона сприяє: нормалізації діяльності нервової системи; формуванню просторово-часових уявлень; розвитку координаційних і комунікативних умінь; становленню впевненості у власних силах; покращенню емоційного стану й соціальної адаптації. Важливою складовою підтримки належного рівня рухової активності є АФК, що передбачає систему фізичних вправ, ігор, змагань і спеціально розроблених методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожної особи.

АФК є частиною загальної фізичної культури, яка розрахована на людей зі стійкими порушеннями функцій організму внаслідок захворювань, травм або вроджених дефектів, спрямована на стимуляцію позитивних реакцій у системах і функціях організму та формування необхідних рухових умінь, навичок, фізичних якостей та здібностей, які забезпечують нормалізацію життєво важливих функцій організму, адаптацію до умов оточуючого середовища, розвиток і вдосконалення особистості в цілому [2]. Це особливий вид фізичної культури, який набуває специфічних рис стосовно інвалідів різних груп, що займаються фізичними вправами та масовим спортом.

Основні принципи АФК:

- індивідуалізація (урахування віку, рівня рухових можливостей);
- доступність (поступовість і адаптованість фізичних навантажень);
- варіативність (зміна форм і методів роботи);
- комплексність (поєднання фізичних, психічних і соціальних аспектів розвитку);
- мотиваційна спрямованість (створення позитивного ставлення).

Зміст адаптивної фізичної культури охоплює рухливі ігри, спеціально адаптовані вправи, елементи спорту, ритмічну гімнастику, хореографію, лікувальну фізичну культуру, плавання, лікувальну ходьбу, які підбираються відповідно до індивідуальних потреб і можливостей учасників.

До категорії осіб із порушеннями психофізичного розвитку належать діти й дорослі з порушеннями інтелекту, слуху, зору, опорно-рухового апарату, аутистичного спектра, емоційно-вольової сфери тощо. Для цієї групи характерними є: затримка розвитку рухових навичок; знижений рівень м'язового тону; труднощі у координації рухів; швидка стомлюваність; низький рівень саморегуляції. Ці особливості потребують спеціально створених педагогічних умов, спрямованих на активізацію рухової діяльності та забезпечення позитивної динаміки фізичного розвитку.

На основі аналізу наукових джерел, практичного досвіду та власних узагальнень можна визначити комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність розвитку рухової активності осіб із порушеннями психофізичного розвитку [1; 3]:

- диференційований та індивідуальний підхід (організація занять повинна базуватися на діагностичному вивченні функціонального стану кожного учасника, його моторного досвіду, психічних особливостей і мотивації). Індивідуалізація дозволяє дозувати фізичне навантаження, адаптувати методику до конкретних потреб, формуючи ситуацію успіху;

- комплексно-інтегративний підхід до організації занять (ефективність досягається за умови поєднання фізичного, психологічного, соціального та педагогічного впливу). Заняття з АФК мають інтегруватися з корекційно-розвитковими заняттями, логопедичними та психотерапевтичними методиками;

- мотиваційно-ціннісне забезпечення діяльності (створення позитивної мотивації до рухової активності є ключовою умовою успіху). З цією метою використовуються елементи ігрових технологій, змагання, творчі завдання, заохочення, а також приклади видатних спортсменів з інвалідністю;

- використання інноваційних технологій АФК. Доцільним є впровадження сучасних цифрових і біомеханічних засобів контролю рухової активності, програм оздоровчої гімнастики, фітнес-технологій, методів кінезіотерапії, арт- і танцювально-рухової терапії;

- підвищення професійної компетентності педагогів. Важливою умовою є наявність у фахівців високого рівня знань із галузі адаптивної фізичної культури, корекційної педагогіки, фізіології та психології розвитку. Ефективність підвищується через участь педагогів у тренінгах, семінарах, програмах професійного розвитку;

- співпраця педагогів, лікарів і сім'ї. Розвиток рухової активності передбачає єдність зусиль освітнього закладу, медичного персоналу та родини. Батьки повинні бути активними учасниками процесу,

підтримувати мотивацію дитини та закріплювати набуті навички вдома.

Основними формами реалізації педагогічних умов є: заняття адаптивною фізичною культурою (індивідуальні, групові); рухливі ігри з елементами спорту; реабілітаційно-оздоровчі програми; туристично-краєзнавча діяльність; спортивно-масові заходи (паралімпійські дні, естафети, фестивалі).

Реалізація визначених педагогічних умов сприяє:

- підвищенню рівня загальної та спеціальної рухової підготовленості;
- розвитку основних фізичних якостей;
- покращенню психоемоційного стану та самооцінки, зниженню тривожності й агресивності;
- активній соціалізації та інтеграції в соціум.

В процесі розвитку рухової активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивної фізичної культури необхідно забезпечити психологічно комфортне середовище, що стимулює ініціативу й творчість. Зміст занять має бути варіативним, із поступовим ускладненням завдань і введенням елементів самостійної діяльності.

Важливо здійснювати моніторинг рухової активності, використовуючи щоденники самоконтролю, тести, педагогічні спостереження. Ефективно застосовувати музичний супровід, мультимедіа, візуальні орієнтири для підвищення інтересу й концентрації уваги. Педагог має виступати не лише інструктором, а партнером і наставником, який підтримує позитивний емоційний фон і формує віру у власні можливості.

Висновки. Таким чином, визначені педагогічні умови розвитку рухової активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку засобами адаптивної фізичної культури сприяють індивідуалізації освітнього процесу, комплексній інтеграції корекційних і фізкультурно-оздоровчих технологій, мотиваційному стимулюванню активності, підвищенню професійної компетентності педагогів. Засоби адаптивної фізичної культури виступають ефективним інструментом фізичного, психічного й соціального розвитку таких осіб. Впровадження визначених педагогічних умов забезпечує формування сталого інтересу до рухової діяльності, розвиток життєво необхідних умінь і сприяє успішній соціалізації та інтеграції осіб з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство.

Література

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-74>

ТЕОРЕТИЧНА ОЦІНКА МОЖЛИВОСТЕЙ ТА ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ У СКЛАДНИХ ВИПАДКАХ ЛІКУВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Куц Єва Михайлівна

*асистент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Актуальність проблеми. У сучасному світі проблема збереження, зміцнення та відновлення здоров'я залишається однією з найактуальніших. Попри величезну кількість науково-обґрунтованих методів і методик лікування та реабілітації, заснованих головним чином на медикаментозній терапії та спеціально розроблених процедурних методах, кожен вдумливий лікар у своїй практиці має випадки, коли обмеженість можливостей традиційної наукової доказової медицини стає очевидною [1, с. 5]. Особливо це стосується пацієнтів із хронічними захворюваннями, нервовими та психічними розладами, пост-стресовими та пост-травматичними синдромами, депресивними станами, а також випадків, коли складний психофізіологічний стан пацієнта розвивається на фоні основного захворювання та супроводжує його. Як правило, методи традиційної медицини у таких клінічних випадках є малоефективними або взагалі не працюють – оскільки, як підказує логіка, ключ до розуміння та лікування подібних пацієнтів знаходиться у сфері психосоматики.

Це одна з причин великої і постійно зростаючої популярності т. зв. альтернативної медицини – сукупності різних методик лікування та реабілітації, спільною рисою яких є холистичний підхід до

розуміння людського організму, гетерогенність практик з неповністю розробленою науковою базою та видимі оздоровчі ефекти [2, с. 103].

Одним із відносно молодих та перспективних щодо наукового обґрунтування та співпраці фахівців різних галузей – фізичної культури, хореографії, практичної медицини та реабілітології, науковців і дослідників – є танцювально-рухова терапія як напрям тілесно орієнтованої терапії [3, с. 66; 4, с. 16–17].

Попри те, що історія танцю як соціокультурного феномену та різновиду рухової активності людини налічує декілька тисячоліть [4, с. 16], танцювально-рухова терапія як нова терапевтична модальність виникла у сорокові роки ХХ ст. завдяки новаторським зусиллям танцівниці Меріан Чейс, яка працювала у лікарні Св. Єлизавети у Вашингтоні і засобами танцю почала налагоджувати контакти з хворими, які вважались безнадійними пацієнтами [4, с. 17–18; 5, с. 9–10]. Цей напрям був віднайдений інтуїтивним шляхом – без чіткого розуміння механізмів впливу, але з визнанням лікувального ефектом. Згодом його почали теоретично розвивати із застосуванням ідей фрейдизму, юнгіанства, В. Райха та А. Лоуена [4, с. 17–18].

На сьогодні танцювально-рухова терапія залишається маловідомою серед широкої аудиторії та є відносно новим підходом у межах тілесно-орієнтованої терапії. Основні принципи останньої полягають в уявленні про функціональну єдність тіла і психіки, де тіло розглядається не як механізм, що лише обслуговує роботу мозку та свідомості, а як активний учасник і простір прояву психічних процесів; а також ґрунтуються на біопсихосоціальній концепції розвитку порушень стану здоров'я [3, с. 20; 6, с. 399–400]. Така теоретична база – за відсутності чітких фізіологічних та особливо нейрофізіологічних пояснень механізмів лікувального впливу танцювально-рухової терапії – зрозуміло викликає чималий скепсис з боку послідовників традиційної медицини та вчених. Але разом з тим це являє собою величезне поле для теоретичного аналізу та практичного дослідження – на межі фізіології рухової активності та механізмів її контролю, психофізіології, психофізики, психотерапії та різних видів мистецтва.

Мета: 1) визначити напрями всестороннього теоретичного аналізу танцювально-рухової терапії як особливого методу тілесно-орієнтованої терапії з огляду на сутність танцю як складного багатовимірного феномену; 2) окреслити потенційні можливості застосування танцювально-рухової терапії на практиці з урахуванням даних щодо її позитивних впливів; 3) окреслити напрямки і проблеми досліджень для подальшої роботи.

Виклад матеріалу. У процесі дослідження ми відштовхувались від складної багатовимірної природи танцю як основного засобу терапевтичного впливу. Так, його слід розглядати передусім як складний, висококоординований вид рухової активності людини, що принципово відмінний від фізичної культури і спортивної діяльності своїм генетичним та історичним зв'язком з музикою, побутом та культурно-релігійними особливостями. Це означає, що танець існує одночасно у багатьох вимірах – від набору контрольованих рухів різного ступеня складності як фізичного свого прояву, своєї матеріальної сторони, до закономірностей ритмомелодичних зв'язків з музикою, внутрішньої ідеї, конкретних сенсів, що мають те чи інше просторове оформлення, та психологічного стану людини, який виражається через фізичний стан її тіла.

Логіка наукового дослідження підказує, що у такому випадку вивчення танцю як методу лікування має проводитись одночасно і паралельно засобами фізіології людини, теорії мистецької діяльності, психології, психофізіології та психіатрії. Зрозуміло, що кожна наука за такого первинного підходу дасть нам своє обмежене бачення танцю – детальний опис якоїсь однієї його грані, що зумовлює подальший пошук точок перетину, вичленовування спільних механізмів. Так, однозначно проблемними та не до кінця з'ясованими є питання взаємозв'язку музичного слуху та здатності ритмічно рухатися в такт музиці, швидкості та результативності формування рухових навичок, феномену «м'язової пам'яті». Однак з терапевтичною метою нас більше має цікавити саме виявлення складної природи взаємозв'язку психічного і тілесного, оскільки суть танцювально-рухової терапії полягає не у професійному навчанні танцю, а у виявленні особистості через спонтанні рухи. Тут ми бачимо два принципові питання: перше – як і чому внутрішній стан людини проявляє себе через конкретні форми поз і рухів, і друге – які танцювально-рухові форми і чому слід застосовувати з метою корекції внутрішнього стану пацієнта.

Уже початковий аналіз доступних наукових джерел щодо позитивних лікувальних результатів танцювально-рухової терапії [6–10] дозволяє досить чітко окреслити базове коло її практичного застосування. Так, з одного боку, як вид рухової активності, що вимагає значної координації, танцювально-рухова терапія позитивно впливає на весь організм та однозначно корисна для профілактики захворювань серцево-судинної системи, покращення осанки, зростання сили, гнучкості, витривалості, розвитку рухової пам'яті, набуття життєво необхідних рухових вмінь і навичок та загального оздоровлення організму через узгодження і взаємне підлаштування біоритмів внутрішніх органів в ході регулярних занять. З іншого боку, більшість

закордонних практик танцювально-рухової терапії зосереджені на т. зв. психологічному розвантаженні пацієнтів, знятті проявів стресу, м'язовій релаксації та загальному розслабленні організму, стимуляції емоційного самовираження через фізичні рухи, фокусуванні на внутрішніх відчуттях та психічній саморегуляції.

Вважаємо, що на основі цих даних доцільно виділити як мінімум дві групи напрямків практичного застосування танцювально-рухової терапії. Перший – більш профілактичний і загальнооздоровчий, придатний для широкого застосування практично у всіх вікових групах населення. Беручи до уваги історико-культурні та естетичні аспекти танцю як одного з мистецтв, цей напрямок також може бути корисним з точки зору загального розвитку особистості та естетичного виховання. Другий напрямок включає в себе власне лікувальні та реабілітаційні техніки для пацієнтів із розладами психосоматичного та психічного профілю, у яких складно прояснити етіологію та які важко піддаються лікуванню традиційними методами і на практиці відносяться до складних клінічних випадків.

На наш погляд, методологічні аспекти дослідження механізмів позитивних лікувальних та реабілітаційних впливів для обох описаних вище груп мають суттєві відмінності. Так, перша група є відносно простішою для вивчення через можливість широкого застосування методів об'єктивної реєстрації показників фізичного стану організму, дослідження їх у динаміці та у порівнянні. Друга група через центральне місце психіки людини є складнішою для об'єктивації та вимагає комплексного підходу, взаємодії різних галузевих спеціалістів, поєднання тривалих спостережень із постановкою чітко продуманих експериментів. Розробка такої методології надзвичайно актуальна з позицій підведення під танцювально-рухову терапію чіткою наукової бази та є надзвичайно перспективною.

Отже, нами тезисно окреслено загальні підходи до визначення напрямів широкого теоретичного і практичного дослідження танцювально-рухової терапії як методу тілесно-орієнтованої терапії на перспективу подальшого наукового пошуку.

Література

1. Григус М.І. Нетрадиційні засоби оздоровлення : навч. посіб. Рівне, НУВГП, 2017. 242 с.
2. Akram M, ed. Alternative Medicine – Update. United Kingdom, London, IntechOpen ; 2021. 372 pp.
3. Хлівна О. М., Магдисюк Л. І. Психологія тілесності : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 192 с.

4. Магур Л. М., Харенко С. Г., Авраменко С. М., Євтушенко І. В. Танцювально-психологічний тренінг. Київ : Марич, 2009. 48 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).
5. Сазанова І. О. Основи практичної діяльності у фізичній реабілітації. Тема 10. Ерготерапія. Музикотерапія, танцювально-рухова терапія: методичні рекомендації для практичних занять студентів І курсу медичних факультетів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія». Запоріжжя, ЗДМУ, 2020. 15 с.
6. Клименко І. С., Галадза М. В., Бондарчук А. Г., Писаренко Т. В., Шльонська О. О. Тілесно-орієнтована психотерапія в роботі з дисоціативними розладами у військовослужбовців. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2024. Т. 11, № 4(26). С. 399–410. DOI: <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2024-26-05>
7. Рева Я. Танцювальна терапія як інноваційна технологія особистісного розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47(3). С. 30–34.
8. Гладіліна О. О. Танцювально-рухова терапія як засіб збереження та зміцнення здоров'я. Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика: збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці, (Полтава, 23–24 квітня 2020 р.) / упоряд., і ред.: В. П. Титаренко, А. М. Хлопов. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 378–379.
9. Лаврентьєв О., Головащенко Р., Крупеня С., Гулай В., Довженко Ю. Танець як форма психологічного розвантаження. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2022. Серія 15, (6(151)), 81–86. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.6\(151\).17](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.6(151).17)
10. Steven B. Kayne. *Complementary and Alternative Medicine*, 2nd ed. England, London, Pharmaceutical Press, 2009. 624 pp.

РОЛЬ ЗАЛУЧЕНОСТІ ДО МУЗИКИ У ПІДТРИМЦІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лук'янченко Ольга Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні процеси внутрішнього переміщення, що мають глибокі соціальні, психологічні та освітні наслідки для дітей. За даними ЮНІСЕФ (2024) після лютого 2022 року вимушеного внутрішнього переселення зазнали 39% українських сімей, в той же час 84% переселенців із Донбасу досі живуть далеко від місць свого попереднього проживання. В умовах війни поряд з проблемою пошуку безпечного проживання також вразливою сферою є освіта дітей внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Данні ЮНІСЕФ (2024) констатують, що 37% дітей-ВПО не мають доступу до дошкільної освіти, а 69% школярів віком від 6 до 17 років навчаються онлайн в школах, де вони проживали до війни [1, с. 12]. Такі вражаючі факти свідчать про серйозні виклики для нашого суспільства. Великий відсоток визначеної категорії дітей не залучена до регулярного навчання, що призводить до втрати соціальних контактів і підвищеного рівня тривожності. Поряд з наявністю емоційного виснаження, стресу і почуття невизначеності такі діти не мають доступу до систематичної психосоціальної підтримки ні зі сторони приймаючих громад, ні від приймаючої освітньої спільноти. Як правило, проблеми дітей із сімей ВПО вирішуються їх батьками за наявності їх можливостей і рівня їх освіченості.

Поряд з тим, зарубіжний досвід накопичив певний арсенал наробок щодо психосоціальної підтримки та забезпечення освітніх потреб дітей що перебувають в умовах війни на прикладі Балканських країн, Сирії, Уганди тощо.

Аналіз наукових досліджень. У науковому вітчизняному полі поняття «резилієнтності» розглядається як життєстійкість і досліджено у ряді психологічних досліджень, а саме: Г. Лазос, О. Кокун, Т. Мельничук (концептуальні питання досліджуваного феномену);

Т. Титаренко, Чиханцової О., Гуцол К. (в аспекті соціально-психологічного супроводу постраждалих унаслідок травматизації війною); С. Кузіковим і Т. Щербак (резилієнтність педагогічних кадрів) та інші.

Базовою концепцією для даного дослідження обрано концепцію американської дослідниці А. Masten [9] про моделі адаптивної поведінки дітей під час взаємодії зі стресом. Дослідниця протягом десятиліть досліджувала різні контексти, які впливають на резилієнтність особистості. Серед них вона виділяє соціально-екологічний, культурний, поведінковий (риси темпераменту) тощо. Згідно з підходом А. Masten [8, 9] індивідуальна здатність людини до резилієнтності визначається функціонуванням взаємопов'язаних захисних адаптивних систем, які перебувають у постійному русі та взаємодії. Ці системи сформовані у процесі біологічної та культурної еволюції людства. До них належать тісні емоційні зв'язки та прив'язаність, механізми винагороди й внутрішньої мотивації досягнень, інтелектуальні здібності, виконавчі функції, а також культурно зумовлені системи переконань і традицій, зокрема, релігія.

Мета статті – висвітлити роль залученості до музичних колективних практик у формі воркшопів для підтримки резилієнтності внутрішньо переміщених молодших школярів.

Як засвідчують численні дослідження включення до музичної діяльності різного типу має значний потенціал для підтримки резилієнтності, емоційного відновлення та соціальної інтеграції дітей, які пережили травматичний досвід війни. Це робить дослідження ролі музики в освітньому процесі дітей внутрішньо переміщених осіб вчасним і соціально значущим для українського контексту.

Останні дослідження М. Gerber et al [5], М. Fraser [4], А. Lamont, [7], L. Nijs and G. Nicolaou [10] підтверджують потенціал музики та її властивостей позитивно впливати на емоційний стан людини, сприяти підтримці відчуття самоконтролю, концентрації та фокусування, усвідомлення власного «Я» і самоідентифікації в нових обставинах. Певні аспекти ролі музики у підтримці дітей до адаптації до нових умов життя, а саме вилученої міграції в Ірландії, нами також було висвітлено у якісному дослідженні А. Kenny & О. Lukianchenko [6], О. Лук'яненко [2]. Дослідження продемонструвало, що залучення дітей до музичних імпровізацій, створення казкових сюжетів та колективного музикування в умовах вимушеної міграції українських дітей було не лише засобом їх емоційного вираження, стимулювання уяви та фантазії, а й інструментом для відчуття приналежності та конструювання дитячих надій на мирне життя, що в свою чергу підтримувало їх життєстійкість.

Враховуючи вищевикладене, було започатковано тематичне якісне дослідження щодо ролі музики в підтримці життєстійкості учнів початкової школи в умовах воєнних дій в Україні. Ця потреба була викликана посиленням дронівих та ракетних атак на м. Київ та Київську область наприкінці 2024/2025 навчального року. Дана стаття фрагментарно відображає досвід початкового етапу тематичного якісного дослідження, проведення якого стало можливим за підтримки наукового товариства Shevchenko Scientific Society (USA).

Організувавши спеціальне втручання та використовуючи музику як захисний фактор в підтримці життєстійкості дітей, зокрема учнів початкової школи, започатковано серію спеціальних музичних воркшопів в одній із шкіл Київської області м. Вишневе. Такі музично-творчі активні практики надали можливість учням усвідомити через музику своє «Я» в обставинах, що склалися, і викликах, пов'язаних із війною. Адже музика як специфічний вид мистецтва здатна формувати світовідчуття людини через емоційно-почуттєве сприймання та осмислення реальних життєвих подій і явищ.

На початковому етапі дослідження в Київській школі було отримано згоду від батьків щодо участі їх дітей у спеціально організованих музичних воркшопах. Зазначимо, що спеціальні музичні воркшопи передбачали відвідування їх дітьми без примусу, за бажанням у позаурочний час.

Наступним етапом роботи було фіксування реального стану резиліентності учнів наприкінці завершення навчання у першому класі, відповідно концепції Masten, (2014). Дослідниця знаходила відповідність резиліентності дітей через призму їх здатності зберігати прогрес за ключовими віковими завданнями (age-salient developmental tasks), які є показниками успішного розвитку особистості на кожному етапі онтогенезу А. Masten [9, с. 18]. Саме збереження поступу в досягненні цих завдань попри дію несприятливих чинників, (дестабілізуючого впливу війни) і свідчить про наявність резиліентності.

Базуючись на ідеях О. Рудницької [3] щодо функції мистецтва, зокрема музичного, було підібрано ряд музичних творів, які втілюють доступні для сприймання учнів початкової школи позитивні образи та які здатні пробудити емоційну чутливість в дітях 7–8 років. Наприклад, твори із сюїти Е. Гріга «Пер Гюнт», Сен Санс твори із сюїти «Карнавал тварин», М. Лисенко номери з дитячої опери «Коза-дереза», музика до кінофільму «Wille Wonka» (2023) та інші. Означені твори використовувалися на воркшопах під час активного слухання із залученням дітей до вільного диригування, відтворення в вільних рухах певних змін в динаміці, силі звучання твору та інших особливостей того чи іншого музичного твору. Згодом, музичні

практики почали емоційно розкріпачувати дітей, надавати вихід внутрішній скутості, сприяти самовираженню.

Звучання української класичної музики та колективні співи пісень українських композиторів також здійснювали вплив на підтримку культурної ідентичності дітей, формували у них почуття приналежності до українського народу, що є одним із ресурсних каналів резиліентності в умовах викликів війни.

Висновки. Запроваджені активні музичні практики (слухання музичних творів, вільне диригування, імпровізаційні рухи під музику) дозволили дітям безпечно виражати власні переживання й емоції. Залучення дітей до української музичної спадщини та колективного музикування сприяло зміцненню їхньої культурної ідентичності та емоційної стійкості в умовах війни. Музичні практики також допомогли налагодити соціальні зв'язки й підтримати емоційну регуляцію через аналіз емоцій та спільну взаємодію. Подальше дослідження ролі музики у формуванні та підтримці резиліентності дітей потребує розширення тривалості періоду спостереження та залучення додаткових методик для комплексної оцінки ефективності застосованих практик.

Література

1. Життя дітей під час війни. Україна. Лютий 2024. Звіт ЮНІСЕФ. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/43321/file/The%20summary%20report%20of%20the%20Survey%20of%20Ukrainian%20parents_ua.pdf.pdf (дата звернення: 13.10.2025).
2. Лук'яненко О. М. Роль музики в процесі адаптації українських школярів в умовах вимушеної міграції : матеріали І Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Бондаря (Київ, 3 жовтня 2024 р.). Київ, 2024. С. 113–117 URL:<https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/2dfcbddb-4631-42df-861e-4d1ddd78b4ca>
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Київ, 2002. 270 с.
4. Fraser M. Music, Stress, And Resilience: Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR). Eastern Washington University, Cheney, (Washington, 2015 April 16–18) URL: <https://libjournals.unca.edu/ncur/wp-content/uploads/2021/07/1432-Fraser-Margaret-Ginger-1.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).
5. Gerber M. M., Hogan L. R., Maxwell K., Callahan J. L., Ruggero, C. J., & Sundberg T. Children after war: A novel approach to promoting resilience through music. *Traumatology: An International Journal*. 2014. № 20(2). P. 112–118. DOI:10.1037/h0099396

6. Kenny A., & Lukianchenko O. (2025). Ukrainian Children Making Music in an Irish School: A Temporary Place to Be?. *Music and Arts in Action*. 2025. № 9(82). P. 46–65. URL: <https://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/279> (дата звернення: 1.09.2025).

7. Lamont A. (2021). Making a Difference with Music Psychology Research: Strategy, Serendipity, and Surviving a Global Pandemic. *Music & Science*. 2021. Vol. 4. DOI:10.1177/2059204321105001

8. Masten A. S. Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*. 2007. Vol. 19, № 3. P. 921–930. DOI:10.1017/S0954579407000442

9. Masten, A. S. Ordinary magic: Resilience in development. The Guilford Press, 2014.

10. Nijs, L., & Nicolaou, G. Flourishing in Resonance: Joint Resilience Building Through Music and Motion. *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12, № 666702. P. 1–17. DOI:10.3389/fpsyg.2021.666702

Дослідження було проведено за підтримки Гранту Наукового Товариства імені Шевченко в США (Grants Shevchenko Scientific Society, USA).

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Мальцева Ольга Борисівна

кандидат медичних наук,

доцент кафедри основ медицини факультету здоров'я людини

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Самойленко Свілана Михайлівна

терапевт

Медичний Центр «Корзо»

Національна служба здоров'я України

м. Ужгород, Україна

Постановка актуальності проблеми. Підвищення нервово-психічної захворюваності в дитячому віці, за даними Бебешко О. В. та співавт., Новак І. та співавторів, пов'язане із зростання питомої ваги патогенних факторів довкілля, в першу чергу техногенних. Це збільшує труднощі соціальної адаптації для осіб із церебральним паралічем. Зв'язок цих проявів з соціально-політичними змінами свідчать про те, що це не тільки медична, але і важлива соціальна проблема [1, 219 с.; 2, с. 885–910].

Аналіз наукових досліджень. Сучасний стан освіти та виховання дітей всіх вікових груп, і особливо – дітей з різними формами відхилень від норми, зокрема при церебральному паралічі, часто викликає незадоволення у різних верств населення. За даними Трабака А та співавт., Кущенко О. О. та співавт., захворювання може істотно впливати не тільки на фізичний стан та поведінку людини, але і на психологію та емоційні реакції, змінювати місце та роль особистості в суспільному житті [3, с. 455–462; 4, с. 64–65].

В останні роки в суспільстві спостерігається тенденція до реорганізації та оновлення всіх напрямків суспільного життя. Результати досліджень Богдановської Н. В., Віндюк П. А., Імас Є. та співавт., Карпуніної Ю. В. свідчать про те, що реабілітація дітей із церебральним паралічем – це медико-соціальна та психологічна проблема, оскільки вона спрямована на відновлення фізичного, психологічного, соціального статусу і порушених міжособистісних відносин з однолітками і дорослими. Нові програми відновлення є актуальними для подальшого вивчення [5, с. 10–16; 6, с. 13–18; 7, 306 с.].

Науковцями Марченко О. К., Кривошлик Ю. М., Беккер Л. та спів-авт., Кушченко та співавторами встановлено, що одним з найважливіших завдань при проведенні реабілітаційних заходів у осіб з церебральним паралічем є відпрацювання сучасних методів відновлення порушених рухових функцій верхніх кінцівок, особливо дрібної моторики, довільних рухів, які можуть бути пов'язані з порушенням організації м'язового тону [8, с. 3–7; 9, 7 р.; 10, 479–487].

Метою дослідження було підвищення ефективності методик фізичної терапії для дітей з церебральним паралічем через застосування комплексу терапевтичних вправ для розвитку дрібної моторики кистей.

Виклад основного матеріалу. Під наглядом знаходились 15 дітей у віці 8–12 років з порушеннями дрібної моторики дистальних відділів верхніх кінцівок (кисть). Методи обстеження мали певні особливості. Опитування дитини проводилося у вигляді вільної невимушеної бесіди, не роблячи у її присутності ніяких записів, тому що це вкрай насторожує більшість дітей, викликає недовіру, ускладнює контакт. При опитуванні батьків висвітлювались дані про розвиток дитини з перших днів його життя, перебіг захворювання із віковими змінами, прояви ознак порушень дрібної моторики. Способи і зміст вправ: вправи для розтягування м'язів: зняття напруги в м'язах, розширення діапазону руху; вправи для розвитку дрібної моторики; вправи на виконання побутових рухів (надівання та знімання одягу тощо); вправи взаємного впливу для зміцнення провідних і антагоністичних груп м'язів; вправи тренування на розслаблення, для усунення спазмів, напруженості і судом. При використанні особистісно-орієнтованого підходу врахувалися особливості організму дітей, їх знижені функціональні можливості. Дослідження включали: тепінг-тест, визначення простої рухової реакції, тест на точність, тест рухової функції китиці. В роботі також були використані елементи виконання індексу Мотрісайті (тести для верхньої кінцівки) та методики РІВЕРМІД [1].

В результаті вивчення основних морфофункціональних показників порушень дрібної моторики було розроблено комплекс терапевтичних вправ для дистальних відділів верхніх кінцівок з метою: навчання правильному виконанню вправ під час фізичного навантаження; зменшення місцевих порушень моторики; покращення ритмічності рухів; вироблення і закріплення умовно-безумовних рефлексів (вироблення умовних і поживавлення безумовних; відновлення синергічності рухів; покращення ритмічності, плавності, гармонії рухів; формування нових компенсацій для ліквідації дисциркуляторних, дискоординаторних порушень; збільшення амплітуди рухів; покращення рухових навиків; зменшення (або ліквідація) часткової атрофії м'язів,

тугорухомоті у суглобах зап'ястку, п'ястку та фаланг пальців нормального стереотипу та амплітуди рухів; підвищення адаптації до фізичних навантажень; покращення навчальної та загальної працездатності.

В кінці курсу одоровлення спостерігалось покращення не тільки загального стану здоров'я та настрою, але і позитивні зміни показників моторики кистей. Так, найбільш виражений ефект зменшення патологічних проявів порушень дрібної моторики (від 60 % до 87 %) було відмічено за такими показниками: покращилась координація довільних рухів кистей та пальців, тремор пальців значно зменшився; рухи стали більш точними, при виконанні окремих вправ та побутових завдань – більш послідовними та зграбними. Писальний спазм зменшився в 66 %, сила м'язів зросла до 87 %. Процес взаємодії хапального рефлексу і згинальної синергії пальців кистей був менш вираженим. З покращенням та значним покращенням курс одоровлення закінчили 9 (83 %) дітей.

Висновки. Підтверджено ефективність спеціального комплексу терапевтичних вправ для розвитку дрібної моторики та покращення морфофункціонального стану здоров'я розумово відсталих дітей. Проведені дослідження є частиною науково-дослідної роботи і потребують подальшого вивчення.

Література

1. Основи діагностики, лікування та реабілітації вад розвитку опорно-рухового апарату в дітей : навчально-методичний посібник / О. В. Бебешко [та ін.] ; за ред.: А. Ф. Левицького, І. М. Бензар. Тернопіль : Укрмедкн., 2019. 219 с. ISBN 978-966-673-366-8
2. Novak I., Mcintyre S., Morgan C., Campbell L., Dark L., Morton N., Goldsmith S. A. Systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2013. No. 55(10). P. 885–910. doi: <http://10.1111/dmcn.12246>
3. Trabacca A., Vespino T., Di Liddo A., Russo L. Multidisciplinary rehabilitation for patients with cerebral palsy: improving long-term care. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 2016. No. 9. P. 455–462.
4. Проблема активності та участі дітей з церебральним паралічем у фізичній реабілітації. Реорганізація фізичної реабілітаційної медицини в Україні згідно світових стандартів: гострий, підгострий і довготривалий етапи реабілітації: матеріали 17-ї Міжнар. наук.-практ. конф. / О. О. Кушенко, В. В. Вітомський, М. В. Вітомська, В. В. Брушко та ін. (Київ, 14–15 груд. 2017 р.). Київ, 2017. С. 64–65.

5. Богдановська Н. В., Віндюк П. А. Особливості застосування засобів фізичної реабілітації дітей з церебральним паралічем. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 1(12). С. 10–16.

6. Імас Є., Кашуба В., Буховець Б. З досвіду фізичної реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем із застосуванням засобів Бобат-терапії. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2018. № 4 (65). С. 13–18.

7. Карпухіна Ю. В. Основи фізичної реабілітації : навчальний посібник / Ю. В. Карпухіна ; М-во освіти і науки України, Херсонський держ. ун-т. – стереотип. вид. Херсон : Олді-Плюс, 2019. 306 с.

8. Марченко О. К., Кривошлик Ю. М. Фізична реабілітація дітей, хворих на церебральний параліч, у міжкурсовий період в домашніх умовах. *Спортивна наука України*. 2014. № 6 (64). С. 3–7.

9. Beckers L., Schnackers M., Janssen-Potten Y., Kleijnen J., Steenbergen B. Feasibility and effect of home-based therapy programmes for children with cerebral palsy: a protocol for a systematic review. *BMJ open*. 2017. No. 7(2). 7 p. doi: <http://10.1136/bmjopen-2016-013687>

10. Kyshchenko O. O., Lazarieva O. B. Dynamics of life quality of children with cerebral palsy by influence of occupational therapy and physical therapy. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. No. 8(4). P. 479–487.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ХРОНІЧНИМИ РЕСПІРАТОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мелега Ксенія Петрівна

*кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Кіш Вікторія Павлівна

*викладач кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Хронічні респіраторні захворювання (ХРЗ) є одними з найпоширеніших неінфекційних захворювань (НІЗ), що пов'язано значною мірою з повсюдним поширенням шкідливих факторів навколишнього середовища, професійних та поведінкових інгаляційних впливів. Окрім хронічного обструктивного захворювання легень (ХОЗЛ) та бронхіальної астми (БА), до ХРЗ належать інтерстиціальні захворювання легень, саркоїдоз легень та пневмоконіози, такі як силікоз та азбестоз. ХРЗ можуть призвести до виснажливих симптомів, включаючи задишку, тривогу, депресію тощо. Численні дослідження показали, що ці стани додатково впливають на витривалість до фізичних навантажень та повсякденне функціонування, знижують якість життя та підвищують ймовірність госпіталізації та смертності [2, 3, 5, 6]. Приблизно півмільярда людей живуть з астмою та ХОЗЛ, і разом ці два захворювання щороку спричиняють майже 4 мільйони смертей, що ХРЗ є важливою проблемою громадського здоров'я в усьому світі [6]. Отже, існує нагальна необхідність у розробці та впровадженні ефективних стратегій легеневої реабілітації (ЛР) людей, які страждають на ХРЗ.

Мета роботи – проаналізувати сучасні можливості легеневої реабілітації хворих на хронічні респіраторні захворювання з використанням технологій віртуальної реальності в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Легенева реабілітація (ЛР) – це немедикаментозне лікування, засноване на доказах, яке складається з комплексного втручання, що проводиться багатопрофільною командою; воно включає фізичні тренування, застосування дихальних

вправ, психологічну підтримку та поради щодо харчування. Отримані вагомі докази, що підтверджують переваги ЛР при ХОЗЛ, включаючи покращення фізичної працездатності, зменшення задишки, покращення якості життя, пов'язаної зі здоров'ям, та зменшення кількості госпіталізацій [1]. Проте, незважаючи на доведені переваги, ЛР залишається недостатньо використовуваною, оскільки менше 5% пацієнтів, які мають на це право, отримують доступ до цих програм та завершують їх [3]. Такі бар'єри, як низька мотивація, транспортні труднощі, психологічний дистрес та обмежена доступність, сприяють поганому дотриманню режиму та участі в ЛР, що особливо актуально в умовах в умовах воєнного стану, запровадженого в Україні у зв'язку з повномасштабним російським вторгненням 24 лютого 2022 року.

Численні наукові дані свідчать про те, що технологія віртуальної реальності (ВР) може створити реабілітаційне втручання, яке забезпечує користувачам захопливий досвід, що залучає їх до середовищ, тісно пов'язаних з реальними об'єктами та подіями, тим самим мотивуючи їх до тренувань [1, 4, 5]. Віртуальна реальність – це комп'ютерне моделювання, яке створює цікаві 3D-середовища, забезпечуючи інтерактивний досвід за допомогою візуальних, слухових, тактильних та кінестетичних стимулів [4]. При проведенні ЛР з використанням ВР покращується мотивація та залученість пацієнтів, пропонуються налаштовувані віртуальні умови (домашнє середовище або природні ландшафти), з адаптивними функціями, такими як інтенсивність, тривалість та зворотний зв'язок у режимі реального часу [5]. Для пацієнтів, які стикаються з перешкодами для традиційної ЛР, такими як труднощі з транспортуванням або низька мотивація, ВР забезпечує доступну, економічно ефективну та гнучку альтернативу, надаючи можливість проводити ЛР навіть у домашніх умовах. Дослідження показують, що ВР покращує функціональне відновлення, підвищує задоволеність пацієнтів та сприяє самоконтролю, особливо у пацієнтів з хронічними захворюваннями [1].

Аналіз сучасних технологій ВР, які можна використовувати при проведенні ЛР показав, що ВР – це інноваційний підхід, який використовує комп'ютерні технології для створення імерсивного (повністю занурююче цифрове середовище, яке створює відчуття присутності в іншій реальності) або неімерсивного (частково занурююче середовище, де користувач взаємодіє з віртуальними елементами через екран, але зберігає повний контакт із реальністю) середовища, коли пацієнт виконує індивідуально підібрані вправи під наглядом. Основні технічні пристрої для створення ВР:

– віртуальні шоломи та окуляри – створюють повністю імерсивне середовище, що «переносить» пацієнта з лікарняної палати чи дому

у віртуальний світ. Це дозволяє відволіктися від дискомфорту під час тренувань, знижуючи сприйняття задишки та втоми;

- монітори, телевізори та проекційні системи (неімерсивна VR), коли пацієнт бачить віртуальне середовище на екрані перед собою. Це менш інтенсивний, але достатньо ефективний підхід, особливо для людей, схильних до нудоти у VR (кінетозу). Використовується для тренувань на велотренажері, біговій доріжці або силових вправ, де на екрані відображається маршрут або гра;

- системи біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ) та датчики: пульсоксиметри для вимірювання рівня кисню в крові (SpO_2) та частоти серцевих скорочень (ЧСС) у реальному часі. Дані можуть інтегруватися в віртуальне середовище (наприклад, якщо рівень кисню падає, гра може сповільнитися); датчики дихання – спеціальні пояси або сенсори, що відстежують частоту дихання та діафрагмальне дихання; датчики руху – безконтактні сенсори, що відстежують рухи тіла пацієнта; інтелектуальні спірометри – пристрої, що підключаються до системи та оцінюють об'ємні показники дихання під час або після тренування;

- стандартне реабілітаційне обладнання з IoT-підключенням (Internet of Things) – технологією, яка дозволяє пристроям обмінюватися даними через інтернет без прямої людської участі. Це можуть бути велоергометри, тредміли, степпери, тренажери для верхніх та нижніх кінцівок, які мають вбудовані датчики навантаження, часу та дистанції. Дані автоматично передаються на комп'ютер лікаря.

Для ефективного застосування VR важливе програмне забезпечення, яке включає:

- інтерактивні ігрові платформи, коли пацієнт виконує фізичні вправи, щоб керувати діями у грі. Для аеробних тренувань можна запропонувати пацієнту велосипедну прогулянку віртуальним парком, де швидкість руху вперед залежить від зусиль пацієнта на велоергометрі; для силових тренувань – збирання фруктів з дерев, де для «зривання» фрукта потрібно зробити певний рух рукою або ногою з додатковим опором; для тренування рівноваги може бути стояння на нестійкій платформі для стабілізації віртуального човна на хвилях;

- системи дихальної гімнастики з БЗЗ, коли на екрані відображається абстрактна картинка (наприклад, квітка, що розпускається, або повітряна куля, що піднімається), яка реагує на силу та тривалість вдиху та видиху пацієнта. Використовуються з метою навчити пацієнта технікам сповільненого дихання, дихальним технікам зі звуженими губами, діафрагмальному диханню;

- телемедичні платформи та мобільні додатки, які дозволяють лікарю віддалено призначати програми тренувань, моніторити прогрес

пацієнта в реальному часі, корегувати навантаження та проводити відеоконсультації.

Наукові дослідження та систематичні огляди підтверджують низку переваг ВР-реабілітації, зокрема: покращення толерантності до фізичних навантажень та зменшення задишки; підвищення мотивації та дотримання режиму лікування; покращення психоемоційного стану та якості життя; системи БЗЗ дозволяють лікарю в реальному часі відстежувати життєво важливі показники; персоналізація та об'єктивність даних, оскільки програмне забезпечення дозволяє легко адаптувати рівень складності, тип та тривалість вправ під конкретні потреби пацієнта; ВР завдяки розвитку технологій (телереабілітації) стає доступною для пацієнтів в домашніх умовах, дозволяє проводити реабілітаційні сеанси в реальному часі (до прикладу, відео-заняття з фізіотерапевтом).

Висновок. Інноваційна технологія може ефективно використовуватись у комплексному лікуванні хронічних респіраторних захворювань, доповнює традиційні методи легеневої реабілітації, посилюючи їхню ефективність через психологічні та технічні переваги. Комбінуючи імерсивні середовища, ігрові механіки та точний біологічний зворотний зв'язок, вона забезпечує безпечний, персоналізований, ефективний та мотивуючий підхід до відновлення фізичної функції, покращення психологічного стану та, як наслідок, якості життя пацієнтів. В умовах сьогодення обґрунтованим є інтеграція технологій віртуальної реальності у програми легеневої реабілітації та широке впровадження у практику охорони здоров'я.

Література

1. Effectiveness of Virtual Reality–Complemented Pulmonary Rehabilitation on Lung Function, Exercise Capacity, Dyspnea, and Health Status in Chronic Obstructive Pulmonary Disease: Systematic Review and Meta-Analysis / Y. Chen et al. *J Med Internet Res*. 2025. Vol. 27:e64742. doi: 10.2196/64742
2. Labaki WW, Han MK. Chronic respiratory diseases: a global view. *Lancet Respir Med*. 2020. Vol. 8. Is. 6. P. 531–533. doi: 10.1016/S2213-2600(20)30157-0.
3. Pulmonary rehabilitation utilization in older adults with chronic obstructive pulmonary disease, 2013–2019 / S. P. Bhatt et al. *Am Thorac Soc*. 2024. Vol. 21. Is. 5. P. 740–747. doi: 10.1513/AnnalsATS.202307-601OC.
4. Recommendations for methodology of virtual reality clinical trials in health care by an international working group: iterative study /

B. Birkhead, et al. *JMIR Ment Health*. 2019. Vol. 6. Is. 1:e11973. DOI: 10.2196/11973

5. The effectiveness and feasibility of virtual pulmonary rehabilitation in patients with chronic respiratory diseases: A systematic review and meta-analysis / Q. Mingye et al. *Respiratory Medicine*. 2025. Vol. 244. P. 108159. URL: <https://doi.org/10.1016/j.rmed.2025.108159> (date of access: 05.10.2025).

6. WHO. Global Alliance against Chronic Respiratory Diseases (GARD). URL: [https://www.who.int/groups/global-alliance-against-chronic-respiratory-diseases-\(gard\)](https://www.who.int/groups/global-alliance-against-chronic-respiratory-diseases-(gard)) (date of access: 05.10.2025).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-78>

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Павлік Лариса Іванівна

вчитель-логопед,

спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист

Хмельницький заклад дошкільної освіти № 33 «Джерельце»

м. Хмельницький, Україна

Лиса Оксана Іванівна

вчитель-логопед,

спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист

Хмельницький заклад дошкільної освіти № 33 «Джерельце»

м. Хмельницький, Україна

Використання здоров'язберігаючих технологій в діяльності вчителя-логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Ці методи роботи належать до числа ефективних засобів компенсації, які все частіше застосовуються в спеціальній педагогіці та допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні не тільки мовленнєвих труднощів, але і загального оздоровлення дітей дошкільного віку. На тлі комплексної логопедичної допомоги здоров'язберігаючі технології, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей і сприяють оздоровленню всього організму дитини. Використання у роботі з дітьми з порушеннями мовлення

здоров'язберігаючих технологій дозволяє запобігати формуванню перевтоми, зберігаючи і відновлюючи психічну та емоційну рівновагу дітей, а також створювати умови для ефективного вирішення логокорекційних завдань.

На логопедичних заняттях використовуються як традиційні, так і не традиційні методи і прийоми здоров'язберігаючих технологій, які сприяють соціальній і педагогічній значимості збереження здоров'я дітей, а саме:

Артикуляційні вправи з використанням біоенергопластики. Новим і цікавим напрямом у логопедичній роботі є біоенергопластика – поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кистей рук. Автором цієї технології є випускник Академії ім. П.Ф. Лесгафта Курис І.В.

За результатами досліджень А.В. Ястребової та О.І. Лазаренко, рухи тіла, спільні рухи руки та артикуляційного апарату, допомагають активізувати природний розподіл біоенергії в організмі.

Було визначено шість етапів її впровадження, узагальнили систему вправ і розпочали втілювати в корекційно-розвиткову роботу з дітьми:

- *діагностичний* етап – обстеження дітей з порушенням мовлення;
- *підготовчий* етап – ознайомлення дітей з органами артикуляції, навчалися виконувати прості артикуляційні вправи;
- *початковий* етап – до артикуляційних вправ, діти залучили рухи провідної руки;
- *формувальний* етап – до артикуляційної гімнастики залучили непровідну руку;
- *основний* етап – діти вчилися тримати пози та рухи артикуляції і двох рук одночасно;
- *заклучний* етап – коли діти повністю засвоїли вправи.

На всіх етапах біоенергопластики обов'язковою умовою є виконання вправ від простих до складних.

Дихальна гімнастика. Мовленнєве дихання – це система довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з виробництвом усного мовлення.

О. Стрельнікова зазначала, що регулярні заняття дихальною гімнастикою чинять позитивний вплив на весь організм, розвивають діафрагмальне дихання та інші його характеристики. Крім того правильне застосування дихальних вправ, знижує стрес та негативні емоційні переживання, що також є важливим при корекційній роботі із дітьми, що мають порушення мовлення.

Техніку дихальної гімнастики потрібно розглядати як невід'ємну частину логопедичної роботи із дітьми з різними мовленнєвими

порушеннями, оскільки вона позитивно впливає на нормалізацію дихання, розвиває уміння довільної регуляції дихання, допомагає позбутись негативних емоцій та переживань.

Пальчикові ігри та вправи на розвиток дрібної моторики. Рухи рук тісно пов'язані з мовленням, вони є одним з факторів його формування. Зв'язок рухів руки з мовленням був відмічений ще в 1928 році. Пізніше, на основі спеціально проведених дослідів було висунуто думку про те, що рухи пальців рук стимулюють розвиток центральної нервової системи і прискорюють розвиток мовлення дитини.

Тренування рухів пальців рук дітей покращує не тільки рухові можливості дитини, а й розвиток психічних і мовленнєвих навичок. У свою чергу, формування рухів руки тісно пов'язано з розвитком рухового аналізатора і зорового сприймання, різних видів чутливості, просторового орієнтування, координації рухів та ін.

Важливою частиною роботи з розвитку дрібної моторики є пальчикова гімнастика. Ці ігри дуже емоційні, їх можна проводити повертаючись з дитячого садка, сидячи в черзі до лікаря, у транспорті та, звичайно, вдома. Вони дуже захоплюючі і сприяють розвитку мовлення та творчої діяльності. «Пальчикові ігри» начебто відтворюють реальність навколишнього світу – предмети, тварин, людей, їх діяльність, явища природи. В ході «пальчикових ігор» діти, повторюючи рухи дорослих активізують моторику рук та мовлення.

Су джок терапія. Однією з нетрадиційних здоров'язберігаючих логопедичних технологій є Су джок терапія («Су» – кисть, «Джок» – стопа). Розробником Су джок терапії вважається корейський професор Пак Чже Ву [4], метою якої є нормалізація м'язового тону. Системи відповідності всіх органів тіла на кистях і стопах – це «дистанційне управління», створене для того, щоб людина могла підтримувати себе в стані здоров'я за допомогою впливу на певні точки. Су джок терапія – це висока ефективність, безпека і простота, найкращий метод самодопомоги, існуючий в даний час. З допомогою кілець («їжачків») зручно масажувати пальці для благоприємного впливу на весь організм.

Кінезіологічні ігри та вправи. Кінезіологія – наука про розвиток головного мозку через рух. Засновниками освітньої кінезіології є Пол Деннісон і Гейл Деннісон. Ними створена програма «Гімнастика Мозку», яка передбачає активізацію природних механізмів роботи мозку за допомогою природних фізичних рухів тіла.

Основна мета кінезіології – розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності.

Розвитку міжпівкульної взаємодії сприяє комплекс кінезіологічних вправ.

Вправи кінезіології універсальні. Вони допомагають дорослим і дітям. Вони дуже прості у виконанні та не вимагають спеціальної фізичної підготовки. Регулярне виконання цих вправ позбавляє втоми, підвищує концентрацію уваги, сприяє підвищенню фізичної та розумової активності.

Прийоми кріотерапії. Кріотерапія або контрастна терапія – один з методів, що дозволяють виробляти дію на кисті рук холоду і тепла шляхом чередування. Від холоду відбувається скорочення м'язів, а від тепла – розслаблення. Скорочувальна здатність дрібних м'язів кистей зростає. Рухи пальців руки починають формуватися в більшому об'ємі, покращується імпульсація, в кору головного мозку подаються спрямовані сигнали, внаслідок чого, краще розвивається моторна зона. Все це сприяє удосконаленню більш тонких рухів кистей рук, веде до активізації дрібної моторики і, як наслідок, сприяє розвитку мовлення.

Для занять з елементами кріотерапії необхідні кусочки льоду. Щоб дітям було більш цікаво маніпулювати з льодовими кубиками, можна надати їм кольору, різноманітної форми, або просто помістити «секретик» у заморожений шматочок льоду.

Етапи заняття з кріотерапії:

1 етап – чергування теплих і холодних процедур (зігрівання кінцівок рук і у теплій воді та ігри з льодом до 30 секунд);

2 етап – розтягування пальців рук із подальшою пальчиковою гімнастикою;

3 етап – розвиток тактильної чутливості.

Під час використання прийомів кріотерапії необхідно пам'ятати і про протипоказання. Не можна проводити кріотерапію з дітьми, які мають епісиндром, з міопатією. Обережно слід застосовувати її з дітьми, які часто хворіють, гіперактивними дітьми. Кріотерапія протипоказана при підвищеній індивідуальній чутливості до процедури за наявності гарячкового стану (жар, підвищення температури) у разі вірусних захворювань.

На тлі кріотерапії у дітей поліпшується чіткість мовлення, збільшується словниковий запас. Після кріотерапії краще висловлюють свої думки, швидко запам'ятовують нову інформацію.

Література

1. Воробйова О.В. Особливості використання біоенергопластики у корекції звуковимови дітей дошкільного віку. *Магістерські студії. Альманах*. Херсон : ХДУ, 2022. Вип. 22. С. 178–180.

2. Григоренко Г. І. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку : навчальний посібник / Г. І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко. Запоріжжя : ЗНУ, 2006.

3. Єланська Д. В. Роль здоров'язберігаючих технологій в оптимізації процесу корекції мовлення дошкільнят / Д. В. Єланська, В. М. Кондель. *Проблеми цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності: сучасні реалії України* : матеріали IV Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 20 квітня 2018 р. Київ : НПУ ім.М. П. Драгоманова, 2018. С. 48–49.

4. Заковоротна Н. О. Су джок терапія в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми, 2015. С. 67–70.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-79>

ЕЛЕМЕНТИ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Потюк Софія Василівна

*доктор філософії з педагогіки,
асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Сьогодення в Україні характеризується постійними повітряними тривогами, руйнуванням будинків, втратами близьких людей – це психотравмуючі події, наслідки яких назавжди закарбуються в пам'яті як і дорослих, так і дітей. Беззаперечно, події мають глибокий негативний вплив і на ментальне здоров'я дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Загалом, більшість дітей з ООП потребують психологічної підтримки, з цією метою доцільно приділяти увагу роботі з емоціями, тривожністю, мовленнєвими труднощами; опануванню навичок автоматичних думок; ідентифікації думок та емоцій через мистецтво, навчання альтернативної поведінки та її підкріпленню, тощо. Відтак, для реалізації зазначеної мети доречно проаналізувати застосування елементів когнітивно-поведінкової терапії (далі – КПТ) у дітьми з ООП.

Аналіз наукових досліджень. У вітчизняному науковому просторі дослідженням впливу психологічних технік на дітей з ООП займалися Л. Вакалюк, О. Вовченко, О. Кіргізов, А. Пех, Л. Прохоренко, О. Савченко. Підтримуємо думку дослідників О. Кіргізова, А. Пеха, Л. Прохоренко, що важливо адаптувати техніки з урахуванням індивідуальних особливостей дитини – рівня розвитку, характеру порушення, мотиваційного профілю та чутливості до сенсорних стимулів [2, с. 215]. Із парадигми досліджень закордонних вчених відзначаємо D. Dagnan, G. Kulnazarova, L. Kose, D. Spain, G. Fynn. Зокрема, G. Kulnazarova, Zh. Namazbaeva, L. Butabayeva, L. Tulepova дослідили застосування когнітивних підходів до дітей з інтелектуальними порушеннями, описали виклики, з якими зіштовхуються практики та проаналізували стратегії їх вирішення [3]; у дослідженнях вчені D. Spain, V. Milner, D. Mason, H. Iannelli, Ch. Attoe, R. Ampegama, L. Kenny, A. Saunders, Fr. Happé, K. Marshall-Tate зосередилися на дітях з розладами аутистичного спектру, а саме: на огляді бар'єрів і модифікацій КПТ; як результат – описано шість ключових бар'єрів та запропоновано адаптаційні практики.

Попри значну кількість досліджень, в даному напрямку, корисно розглянути конкретні практичні кроки щодо підтримки дітей з ООП в умовах війни в Україні.

Мета наукової розвідки – обґрунтувати вплив елементів КПТ як засобу підтримки дітей з ООП в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Згідно з численними напрацюваннями визначено, що КПТ ґрунтується на концептуальній моделі, яка представляється у вигляді формули АВС: Activating event (подія, яка відбувається в реальності, що є стимулом для суб'єкта); Belief (система особистісних переконань, когнітивних думок та уявлень, як дитина сприймає подію); Emotional consequences (підсумкові емоційні та поведінкові наслідки, як результат оцінки події) [1, с. 107]. Відтак, в основі КПТ лежить ідея, що думки, почуття та дії нерозривно пов'язані між собою. У травматичних умовах підхід, а точніше елементи КПТ, дозволяють дітям впоратися з надмірною тривогою і страхом, ідентифікувати деструктивні переконання.

Корекційно-розвиткові заняття з дітьми з ООП – невід'ємна частина інклюзивного навчання. Заняття із використанням елементів КПТ мають специфіку, яка визначається особливостями розвитку та емоційним станом дітей. По-перше, діти зазвичай мають знижений рівень розвитку пізнавальних процесів (мислення, пам'ять, сприймання, увага і т.д.), на корекційно-розвиткових заняттях важливо надавати просте і зрозуміле пояснення, зокрема і візуальну підтримку за потреби. По-друге, застосування ігор чи демонстрування реакцій на

емоційні ситуації. По-третє, навчання дітей з ООП не тільки визначати та називати емоції, а й пов'язувати думки з поведінкою (Думаю – дію – відчуваю). Як показує практика, роботі з дітьми з ООП зазвичай використовують спрощені техніки КПТ, як-от: роботу з думками, схеми підкріплення. Варто зазначити, що в умовах війни корекційному педагогу чи психологу необхідно урахувати індивідуальний рівень тривоги та стресу дітей, і, власне, особистісні ресурси.

Впровадження на заняттях елементів КПТ передбачають «унікальну» структуру, яка умовно містить такі етапи: ідентифікація проблемної ситуації, розуміння пов'язаних думок і почуттів, розробка стратегії вирішення та відпрацювання нових корисних навичок. Загалом, цілісність заняття вибудовується за допомогою технік: активізація поведінки, рольові ігри, когнітивна реструктуризація, техніки регуляції емоцій, техніки експозиційної терапії, техніки «заземлення», які допомагають відновлювати психологічну рівновагу, адаптуючи їх відповідно до віку та можливостей дітей з ООП.

Досліджуючи означену проблему, варто розглянути техніки, які доцільно застосовувати з дітьми з ООП у процесі корекційно-розвиткових занять у воєнний період.

Техніка «Що я відчуваю?». Метою техніки є допомогти дитині з ООП усвідомити емоції, зменшити страх і тривогу. Методичні вказівки. Корекційний педагог/психолог розкладає перед дитиною емоційні малюнки. Дитина показує, що відчуває і називає емоцію. Техніку рекомендовано використовувати з метою, пояснення що всі емоції нормальні в стресовій ситуації.

Вправа «Думка чи факт». Метою вправи є навчити дитину відрізняти уявлення від реальних фактів. Методичні вказівки. Дитина згадує та називає неприємну ситуацію, а потім разом із психологом визначає думку та факт. Наприклад, думка звучить так: «У класі мене всі однолітки ігнорують», зокрема як факт виокремили: «Марійка та Дмитро не захотіли, щоб я приєднався до них під час групової роботи».

Техніка «Якщо я чую сирену, то про що думаю». Метою техніки є розпізнавання тривожних думок. Методичні вказівки. Проводиться бесіда, під час якої використовуються прості питання, фрази, приклади із повсякденного життя («Що я відчуваю?», «Про що я думаю?», «Що можу зробити?»).

Вправа арт-терапевтичного спрямування «Страшний монстрик страху». Мета вправи: робота зі страхами та тривожністю. Методичні вказівки. Вправа складається з двох етапів. І етап – дитина малює символ страху – страшного монстра, далі із психологом обговорюють деталі малюнку (вигляд монстра, його думки та сила, яка відлякує).

II етап – робота над створеним малюнком, надання монстрику елементів комічності та дружелюбності.

Техніка «Мішечок безпеки». Метою техніки – надання дитині відчуття безпеки. Методичні вказівки. Дитина складає власну коробку з улюбленими іграшками та речами, заспокійливими картками та малюнками. Маленьку коробку дитина з ООП зможе використувати під час повітряної тривоги. Отже, важливим чинником щодо досягнення позитивного ефекту у використанні елементів КПТ є те, як цікаво та доступно подається матеріал, який включає ігри, розповіді, малювання, складання улюблених речей та інші творчі активності.

На основі аналізу наукових праць та власного досвіду нами схарактеризовано потенціал елементів когнітивно-поведінкової терапії в інклюзивному середовищі. Зокрема, для дітей з особливими освітніми потребами – це техніки, які покращують емоційну регуляцію та допомагають контролювати імпульси; сприяють розвитку навичок самоконтролю; зменшують тривожність та агресивні реакції.

Висновок. На закінчення слід наголосити, що впровадження елементів КПТ як засобу підтримки дітей з ООП в умовах воєнного стану є необхідним для збереження ментального здоров'я, оскільки техніки допомагають покращувати поведінкові реакції та змінювати деструктивні патерни поведінки.

Література

1. Ігумнова О., Михайлов А. Когнітивно-поведінкова терапія як метод корекції самоушкоджень підлітків. *Psychology Travelogs*. 2022. № 1. С. 99–114.

2. Кіргізов О., Пех А., Прохоренко Л. Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2025. Вип. 118(2). С. 202–219. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.259>

3. Kulnazarova G., Namazbaeva Zh., Butabayeva L., Tulepova L. Cognitive Therapy for Children with Intellectual Disabilities: A New Look at Social Adaptation Skills and Interpersonal Relationships. *Occup Ther Int*. 2023 Apr 3;2023:6466836. doi: 10.1155/2023/6466836 URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10085646/> (дата звернення 01.10.2025).

4. Spain D., Milner V., Mason D., Iannelli H., Attoe Ch., Ampegama R., Kenny L., Saunders A., Happé Fr., Marshall-Tate K. Improving Cognitive Behaviour Therapy for Autistic Individuals: A Delphi Survey with Practitioners. *J Ration Emot Cogn Behav Ther*. 2022 Apr 8; Vol. 41(1). P. 45–63. doi: 10.1007/s10942-022-00452-4 URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8991669/> (дата звернення 02.10.2025).

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ VR/AR-ТЕХНОЛОГІЙ У ПСИХОСОЦІАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНУ РОБОТУ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Росоха Наталія Михайлівна

викладачка кафедри соціальної роботи

ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини

«Україна»,

Карпатський інститут підприємництва

м. Хуст, Україна

Сучасні принципові зміни в педагогіці та соціальній роботі зумовили потребу в інноваційних технологіях, які забезпечують якісно новий рівень інклюзії. Традиційна модель інтеграції, що передбачала лише фізичну присутність дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у навчальному закладі, трансформується в інклюзивну концепцію, орієнтовану на повноцінну участь кожної дитини у спільному соціальному, освітньому та емоційному просторі [6].

У цьому контексті використання інноваційних цифрових засобів – зокрема технологій віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності – відкриває нові перспективи для психосоціальної підтримки, реабілітації та розвитку дітей з інвалідністю. Традиційні психокорекційні та реабілітаційні методи, хоч і довели свою ефективність, часто обмежені монотонністю, низьким рівнем мотивації або неможливістю відтворення безпечного середовища для практики соціальних навичок. Натомість VR/AR-технології дозволяють створювати контрольовані, ігрові, емоційно насичені ситуації, які мотивують дитину до активної участі, розвитку нових компетентностей і підвищують ефективність соціальної адаптації. Таким чином, впровадження VR/AR у психосоціально-корекційну практику можна розглядати як методологічну інновацію, що розширює можливості інклюзивної освіти та соціальної роботи [5, с. 83].

Проблематика застосування VR/AR-технологій у сфері інклюзії та психосоціально-корекційної роботи перебуває в центрі уваги сучасних дослідників. О. Кравченко та М. Міщенко [2] наголошують на потенціалі цих технологій у створенні комплексних реабілітаційних програм, що поєднують педагогічні, психологічні та технологічні підходи. М. Кривонос і Ю. Мінгальова [3] підкреслюють роль іммерсивних технологій у персоналізації навчання та розвитку креативного

потенціалу дітей з ООП. Н. Ткачова, І. Булаш та І. Турчина [7] акцентують на доцільності інтеграції цифрових інструментів у традиційні корекційні методики, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку. О. Попов [5] визначає іммерсивні технології як ефективний засіб соціальної адаптації дітей з інвалідністю. У працях Т. Бакалюк, М. Віцентович, Г. Стельмах і Д. Блажеева [1] VR/AR-технології розглядаються у контексті телереабілітаційної практики, де вони доводять свою результативність у відновленні рухових функцій і підвищенні психоемоційної стійкості дітей. Окремо заслуговує уваги аналіз психологічного аспекту роботи з дітьми. У навчально-методичному посібнику І. Мельничук та О. Близнюкової [4] окреслено теоретичні основи психокорекції, що можуть бути доповнені сучасними VR/AR-інструментами з метою формування навичок емоційного саморегулювання та соціальної взаємодії.

Впровадження VR/AR-технологій у психосоціально-корекційну практику, попри їх значний потенціал, супроводжується низкою суттєвих проблем: етичні аспекти використання VR/AR з дітьми з інвалідністю, проблема доступності технологій, потреба у міждисциплінарній підготовці кадрів і перспективах інтеграції у систему освіти та реабілітації.

Швидкі темпи технологічних змін створили розрив між новим цифровим середовищем і готовністю соціальних працівників. Існує нагальна потреба в освіті та навчанні, щоб забезпечити фахівців необхідною цифровою грамотністю для етичного та компетентного використання цих інструментів [7]. Це включає розуміння етичних наслідків використання VR/AR-технологій у соціальній практиці.

Етичні міркування є центральними в роботі з вразливими групами. Існують потенційні побічні ефекти, такі як кібертошнота, напруга в шії чи голові [8, с. 669]. Використання технологій із біофідбеком створює ризики щодо приватності даних, адже збір фізіологічних показників вимагає розробки протоколів захисту конфіденційної інформації (U.S. Food and Drug Administration, <https://www.fda.gov>). Необхідно забезпечити інформовану згоду батьків та самої дитини, що може бути складним через когнітивні особливості пацієнтів (PsyTechVR, <https://psytechvr.com>). Фахівці повинні бути навчені розпізнавати й реагувати на негативні реакції дитини на VR-середовище, щоб уникнути погіршення її стану (NeuroRehabVR, <https://neurorehabvr.com>).

Висока вартість обладнання є суттєвим бар'єром для впровадження. Ціни на VR-гарнітури можуть сягати десятків тисяч гривень (Ambiq. Virtual Reality in Rehabilitation, <https://ambiq.com>), що створює ризик цифрової нерівності. Проте, з часом, масове виробництво

зробить технології більш доступними (ELIZLABS. VR Solutions for Education and Therapy, <https://elizlabs.com>).

Успішне застосування VR/AR-технологій вимагає від фахівців поєднання технічних і психологічних знань. Уже існують сертифікаційні курси для спеціалістів із VR-терапії. Розробка таких програм у навчальних закладах є критично важливою для забезпечення якості та безпеки. Майбутнє VR/AR-технологій полягає не у заміні традиційних методів, а в їхній гібридизації. Інтеграція VR/AR у реабілітаційні та освітні програми створює можливість гнучкого, індивідуалізованого підходу. Ці інструменти можуть застосовуватись як у клініці, так і вдома, що розширює доступ до терапії. Це не лише питання технологій, а й державної політики, фінансування та інституційної підтримки.

Література

1. Бакалюк Т. Г., Віцентович М. В., Стельмах Г. О., Блажеев Д. О. Телереабілітаційні технології в реабілітації дітей із руховими порушеннями. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 1 (99). С. 89–94.
2. Кравченко О. О., Міщенко М. С. Інноваційний проєкт комплексної реабілітації: використання віртуальної (VR) і додаткової (AR) реальностей у сучасній освіті. *Освітній дискурс*. 2022. № 2 (7). С. 880–891.
3. Кривонос М. П., Мінгальова Ю. І. Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів : Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2023.
4. Мельничук І. Я., Близнюкова О. М. *Основи психокорекції* : навч.-метод. посіб. Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. 152 с.
5. Попов О. А. Імерсивні технології у практичній соціальній роботі. *Наукові записки Університету «Україна». Серія : Соціальна робота*. 2024. Вип. 99. С. 83–91.
6. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.10.2025).
7. Ткачова Н. Г., Булаш І. В., Турчина І. С. Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів : Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2023.
8. Zocolillo L., Morelli D., Cincotti F. et al. Video-game based therapy performed by children with cerebral palsy: a cross-over randomized controlled trial. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*. 2015. 51(6). P. 669–676.

ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ

Русин Людмила Петрівна

кандидат медичних наук,

доцент кафедри основ медицини

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Шанта Іван Федорович

старший викладач

кафедри теорії та методики фізичної культури

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Актуальність теми. Серцево-судинні захворювання (ССЗ) є однією з найактуальніших проблем сучасної медицини та громадського здоров'я. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щороку у світі від патологій серця і судин помирає близько 17,5 мільйона людей, що становить майже третину від усіх випадків смертності. Така тенденція свідчить про значне поширення цих хвороб серед населення різних країн, незалежно від рівня економічного розвитку [1, с. 145].

Особливо тривожним є зростання частоти СС захворювань серед молодого віку та підлітків. Стан здоров'я підлітків у будь-якому суспільстві виступає стратегічним показником його розвитку, адже саме ця вікова група формує майбутній генофонд нації, її інтелектуальний, науковий та економічний потенціал. Від рівня здоров'я молодого покоління залежить не лише демографічна стабільність, а й здатність країни забезпечувати сталий соціально-економічний розвиток.

Протягом останнього десятиліття величезна увага приділяється стану та фізіологічним змінам серцево-судинної системи юних футболістів. Популярність цього виду спорту зумовлена не лише видовищністю гри, а й високим емоційним напруженням та складністю виконання тактико-технічних дій. Футбол належить до високоінтенсивних видів спортивної діяльності, що вимагають від юних спортсменів значної фізичної, психоемоційної та координаційної підготовленості [3, с. 72].

Мета дослідження – визначити функціональний стан серцево-судинної системи у юних футболістів та підвищити рівень обізнаності підлітків щодо факторів ризику розвитку ССЗ.

Виклад основного дослідження. Сучасний футбол характеризується тенденціями до інтенсифікації ігрового процесу, збільшення силової складової, підвищення рівня загальної працездатності та універсалізації гравців, які повинні ефективно діяти на кількох позиціях. Зростання швидко-силових вимог і тактичної складності гри потребує високої стійкості спортсменів до фізичної та психоемоційної втоми, що впливає на точність та ефективність виконання техніко-тактичних прийомів [1, с. 147].

Такі умови вимагають від організму юного спортсмена максимального напруження регуляторних систем – серцево-судинної, дихальної, ендокринної та нервової. Досягнення високих спортивних результатів можливе лише за умови оптимальної адаптації організму до навантажень. Проте тривале перебування юних футболістів у стані граничного функціонального напруження може призводити до зриву адаптаційних механізмів і розвитку патологічних або передпатологічних станів, що, своєю чергою, негативно позначається на спортивній працездатності та результативності [2, с. 168].

Особливістю футболу є варіативність фізичних навантажень: під час гри вони виконуються у різній послідовності, інтенсивності та тривалості. Ігрові епізоди поєднують аеробні та анаеробні вправи, швидкі ривки, зміни напрямку руху, силові єдиноборства й технічні дії, які чергуються з короткими фазами відносного відпочинку. Характер і обсяг навантажень безпосередньо залежать від складності ігрової ситуації, тактичної побудови команди, рівня підготовленості юних футболістів та індивідуальних особливостей їхнього організму.

Однією з основних причин порушень у роботі серцево-судинної системи серед підлітків є перевтома, а також неправильний вибір фізичних навантажень під час заняття футболом, які не відповідають індивідуальним особливостям організму. Надмірні або, навпаки, недостатні фізичні навантаження можуть призводити до функціональних розладів серцево-судинної системи, зниження працездатності та підвищення ризику розвитку хронічних захворювань у майбутньому [2, с. 170].

Регулярний контроль показників серцево-судинної системи (ССС) у юних футболістів має важливе значення для своєчасного виявлення можливих відхилень, формування здорового способу життя та профілактики серцево-судинних патологій.

У процесі дослідження було обстежено 40 юних футболістів. Для первинного виявлення симптомів серцево-судинних порушень

застосовувалася анкета-опитувальник «Симптоми серцево-судинних захворювань». Окрім того, проводився аналіз показників артеріального тиску (АТ), частоти серцевих скорочень (ЧСС) та рівня стресостійкості.

Результати обстеження показали, що у 60% футболістів артеріальний тиск перебуває в межах норми. Частота серцевих скорочень (ЧСС) у 75% футболістів відповідає нормальним показникам, тоді як у 25% зафіксовано підвищення. Рівень стресостійкості серцево-судинної системи у 58% юних спортсменів відповідає нормі, у 42% – нижчий за середній рівень. Таким чином, у більшості юних футболістів спостерігається задовільний стан серцево-судинної системи, хоча в окремих випадках виявлені незначні відхилення у показниках АТ, ЧСС та стресостійкості.

Проведення функціональних проб дало змогу детальніше оцінити стан серцево-судинної системи юних футболістів. Так, 87% продемонстрували результати ортостатичної проби в межах норми, що свідчить про достатній рівень фізичної тренуваності організму. За результатами тесту Руф'є, 60% юних футболістів мали хорошу працездатність серцево-судинної системи, 35% – незадовільну, а 5% – відмінну.

Показники тесту на стресостійкість за методикою Айзмана засвідчили, що лише 60% школярів виявляють здатність швидко адаптуватися до змінних умов навчального процесу та навколишнього середовища. Це свідчить про необхідність посилення профілактичної роботи та формування у підлітків навичок емоційного самоконтролю.

Висновки. Спортсменам, у яких виявлено незначні відхилення у роботі серцево-судинної системи, рекомендовано звернути увагу на режим дня, раціональне харчування, збагачене вітамінами, та оптимальні умови навчання і відпочинку. Надмірне фізичне навантаження для таких підлітків є небажаним, натомість рекомендується застосування індивідуальний підхід до тренувань. У випадках значних відхилень показників артеріального тиску або частоти серцевих скорочень необхідно звернутися до лікаря для проведення додаткових обстежень і корекції способу життя.

Отримані результати свідчать про загалом задовільний стан серцево-судинної системи у більшості футболістів, але також підкреслюють потребу у підвищенні рівня профілактичної освіти серед підлітків та регулярному моніторингу стану здоров'я як важливих складових формування здорової нації.

Література

1. Костюкевич В., Щепоткіна Н., Стасюк В. Теоретико-методичні підходи щодо програмування тренувального процесу спортсменів

у макроциклі. Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. праць. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 8(27). С. 145–156.

2. Митова О. Матяш В. Удосконалення технічної підготовки футболістів на етапі попередньої базової підготовки. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2014. № 1. С. 166–171.

3. Наконечний Р. Б, Хіменес Х. Р, Котов С. М. Сучасні уявлення щодо тактичної підготовленості юних футболістів. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2022. С. 66–88.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-82>

ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РАС ЗАСОБАМИ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Сабадош Мар'яна Володимирівна

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Кіш Вікторія Павлівна

*викладач кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Актуальність проблеми. Фізична активність є одним із ключових чинників розвитку дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), адже сприяє покращенню когнітивних функцій, поведінкової регуляції та моторної координації. Згідно з даними систематичного огляду Suárez-Manzano та співавторів [1], регулярні фізичні вправи позитивно впливають на здатність дітей із РАС до концентрації уваги, соціальної взаємодії та контролю поведінки. Автори підкреслюють, що найбільш ефективними є програми, у яких фізична активність інтегрується з елементами сенсорного стимулювання, що дозволяє адаптувати рухові завдання відповідно до індивідуального сенсорного профілю дитини. Такий підхід не лише сприяє гармонізації сенсорних процесів, а й підвищує зацікавленість дітей у виконанні вправ.

Концепція сенсорної інтеграції, докладно описана Teresa, розглядає взаємозв'язок між сенсорними відчуттями та організацією рухової діяльності. Вона базується на припущенні, що адекватна обробка сенсорної інформації є основою для формування узгоджених і цілеспрямованих рухів. Застосування сенсорно-інтеграційних методик у роботі з дітьми з РАС дозволяє підвищити ефективність фізичної активності, сприяючи розвитку рівноваги, просторового орієнтування та адаптивної поведінки. Отже, поєднання фізичних вправ із сенсорною інтеграцією формує комплексний підхід, що забезпечує не лише моторний, а й когнітивно-поведінковий прогрес дітей із розладами аутистичного спектра [2].

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння взаємозв'язку між сенсорною інтеграцією та фізичною активністю дитини на різних етапах онтогенезу. Вивчення ролі сенсорних процесів у формуванні рухових навичок, розвитку координації, рівноваги та здатності до навчання новим діям відкриває перспективи для вдосконалення програм фізичної терапії та ерготерапії.

Дослідження особливостей сенсорної інтеграції у дітей із різними нозологіями й рівнями фізичної активності дозволяє краще зрозуміти механізми регуляції поведінки та психофізичного розвитку. Це, у свою чергу, формує основу для створення сучасних реабілітаційних стратегій, спрямованих на корекцію рухових порушень і підвищення якості життя.

Мета – виявити механізми впливу сенсорної інтеграції на формування фізичної активності дітей з РАС і розробити інноваційні стратегії підтримки батьків у створенні сприятливого рухового середовища.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 20 дітей із розладами аутистичного спектра віком від 3 до 10 років. Серед учасників було 12 хлопчиків (60%) та 8 дівчаток (40%). Розподіл за віком виглядав наступним чином (рис. 1–2).

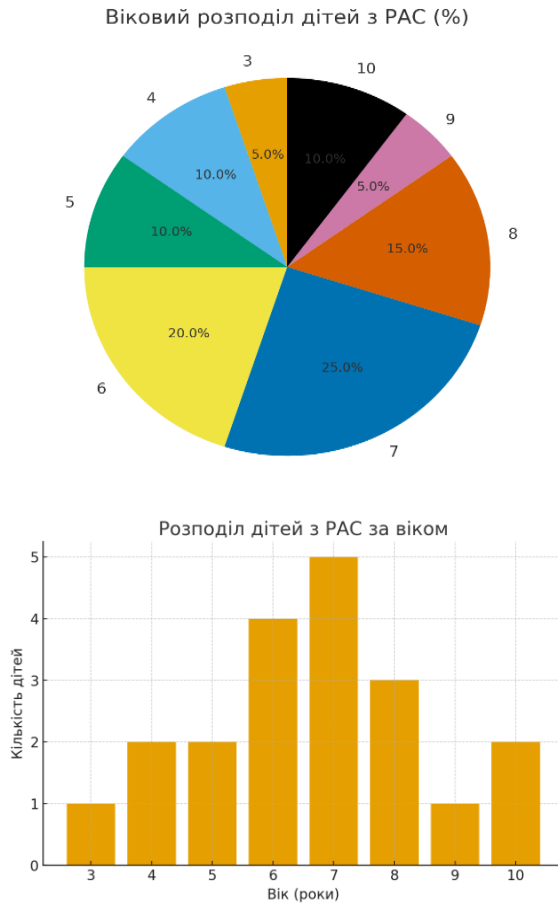


Рис. 1–2. Віковий розподіл дітей за кількістю та у відсотковому співвідношенні

Сенсорна оцінка здійснювалася з урахуванням різних проявів порушень сенсорної інтеграції, що впливають на умови діяльності дитини. Для цього була використана Форма оцінки Данна, яка охоплює всі сенсорні системи. Згідно з нею, діти з розладами аутистичного спектра можуть бути віднесені до трьох категорій: високочутливі, низькочутливі та сенсорні шукачі (рис. 3).

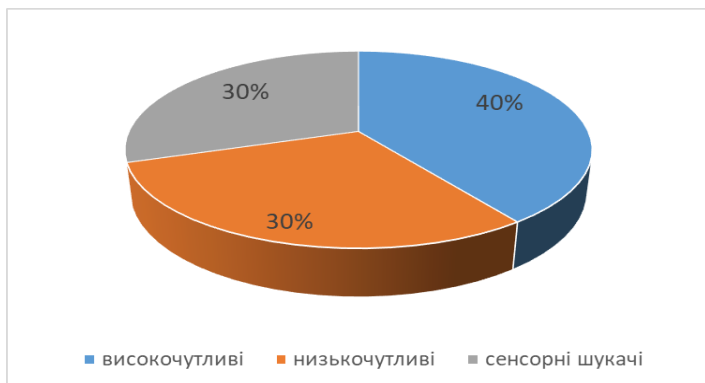


Рис. 3. Розподіл сенсорних профілів у дітей з РАС за Формою оцінки Данна

Отримані результати показали, що серед дітей із РАС переважають високочутливі сенсорні профілі, тоді як низькочутливі та сенсорні шукачі трапляються з приблизно однаковою частотою. Такий розподіл підтверджує необхідність індивідуалізованого підходу до організації освітнього та терапевтичного середовища: для високочутливих дітей важливо зменшувати надмірну стимуляцію, а для дітей з низькою сенсорною чутливістю чи вираженим пошуком стимулів – навпаки, створювати умови для сенсорної активації.

Таким чином, результати дослідження вказують на важливість урахування сенсорного профілю при плануванні фізичної активності, адаптаційних стратегій та організації участі дітей у щоденному житті.

Висновки. Сенсорна інтеграція має безпосередній вплив на формування фізичної активності дітей з розладами аутистичного спектра, оскільки визначає здатність організму ефективно реагувати на сенсорні стимули та координувати рухові дії. Використання інноваційних стратегій, що поєднують сенсорно-орієнтовані вправи та елементи ігрової діяльності, сприяє підвищенню зацікавленості дитини, розвитку моторики та покращенню загального психофізичного стану.

Література

1. Suárez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., de Loureiro, N. E. M. & Martínez-López, E. J. Effects of physical activity on cognition, behavior, and motor skills in youth with autism spectrum disorder: A systematic review of intervention studies. *Behav. Sci.* 2024. 14 (4). P. 330.

2. Teresa, A. M. B. Introduction to sensory integration, in Foundations of Pediatric Practice for the Occupational Therapy Assistant. Routledge. 2024. P. 143–176.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-83>

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП

Сивохоп Едуард Миколайович

*кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету здоров'я та фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Білогур Влада Євгеніївна

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Семаль Наталія Володимирівна

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент, завідувачка кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Актуальність теми дослідження обумовлена кількома ключовими аспектами. По-перше, в умовах реформування системи освіти України питання інклюзії дітей з особливими освітніми потребами набуває особливого значення. Завдяки інтеграції європейських стандартів, освітні підходи стали значно модернізовуватися: переглядаються традиційні методики навчання, адаптуються програми для забезпечення рівних можливостей всіх здобувачів освітнього процесу. Ця трансформація передбачає якісну адаптацію освітнього середовища в системі фізичного виховання, яка є важливим підґрунтям для соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями. По-друге, фізичне виховання відіграє особливу роль у житті дітей з особливими освітніми потребами, які займаються в інклюзивних групах. Регулярна

фізична активність позитивно впливає не лише на фізичне здоров'я, а й сприяє психоемоційному розвитку, підвищує рівень соціалізації та формує впевненість у власних силах. Адаптивна фізична культура та фізичне виховання є ефективними інструментами для досягнення цих цілей.

Таким чином, актуальність дослідження залучення дітей з ООП до інклюзивного фізичного виховання в Україні пояснюється потребою вдосконалення освітніх підходів, покращення професійної підготовки фахівців і створення відповідних умов для фізичного розвитку цих дітей.

Огляд літератури свідчить про високий рівень зацікавленості дослідників у темі інклюзії в освіті, особливо в контексті фізичного виховання в інклюзивних групах. Особливу увагу вивченню здоров'я-зберігаючих технологій у фізичному вихованні в інклюзивних групах приділяли В. Білогур, Е. Сивохоп, І. Боднар, Я. Гаврих, Н. Стефанишин, О. Клюс, Л. Балацька, І. Рудзевич, Е. Данієлс, К. Стаффорд та інші [1–5].

Метою роботи є дослідження ефективності застосування здоров'я-зберігаючих технологій у фізичному вихованні інклюзивних груп в умовах комплексної інформатизації освіти та надання можливості для збереження здоров'я, формування необхідних знань, вмінь та навичок не лише загальноосвітнього характеру, а й здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивність в освіті орієнтована на визнання унікальності кожної дитини та адаптацію освітньої системи відповідно до її потреб. Заняття з фізичної культури в інклюзивних групах розробляються з урахуванням особливостей учнів і спрямовані на відновлення функцій опорно-рухового апарату, зростання ключових фізичних якостей, вдосконалення функціональних можливостей організму, сприяння соціальній та емоційній адаптації, збереження існуючих рухових навичок та їх ефективне використання, а також формування практичних знань, необхідних для майбутнього життя. Головним завданням педагога є забезпечення теплої та привітної атмосфери, яка надихає дітей [2, с. 433].

Проаналізуємо основні підходи до занять з фізичної культури в інклюзивних групах.

Індивідуальний підхід. Кожна дитина по-своєму неповторна, через те слід ретельно враховувати індивідуальні риси та здібності кожного учня. Розробка персоналізованих програм для розвитку фізичних навичок сприятиме залученню дітей до активної участі в заняттях. Особливо важливо забезпечити оптимальний баланс між складністю завдання і шансом на успіх. Приведемо приклад: якщо учень має

труднощі з координацією, запропонуємо їй вправи із використанням менших м'ячів або спрощені варіанти рухів. Успіх полягає у здатності уважно дослухатися до дитини й враховувати її індивідуальність і потреби.

Застосування спеціального устаткування та адаптація тренувальних вправ. На заняттях з дітьми з особливими освітніми потребами важливо застосовувати спеціально адаптоване спортивне обладнання, яке відповідає їхнім можливостям. Серед таких засобів – полегшені м'ячі, гумові стрічки, легкі кеглі та інвентар із текстурованими поверхнями. Використання м'яких м'ячів, гімнастичних стрічок або гумових килимків сприяє безпечному виконанню вправ і мінімізує ризик травм. Вправи необхідно підбирати таким чином, щоб їх легко можна було адаптувати до потреб конкретних дітей. Наприклад, для дітей із вадами зору доцільно застосовувати м'ячі, які видають звуки, тоді як для дітей з обмеженою рухливістю ефективними будуть тренування на спеціальних тренажерах або заняття у парі з партнерами.

Інклюзивне середовище. Формування комфортної та благодушної атмосфери на заняттях сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе значущим і прийнятим. Підтримка між дітьми та стимулювання колективної роботи стають ключовими елементами для створення позитивного мікроклімату у класі. Важливо забезпечити таке середовище, де кожна дитина відчуває себе частиною спільного цілого.

Робота в парях. Формування груп, в яких діти з особливими потребами братимуть участь у спільній роботі зі своїми однолітками. Це сприятиме їх інтеграції в колектив і розвитку соціальних навичок. Робота в невеликих групах створює більш комфортні умови для взаємодії з ровесниками, полегшуючи процес спілкування та формування соціальних компетенцій.

Навчання через гру. Передбачає використання ігор та активностей, які враховують індивідуальні потреби кожної дитини. Це можуть бути спрощені правила, адаптовані рухи або завдання, що стимулюють різні сенсорні відчуття. Наприклад, гра «Знайди свій колір» здатна допомогти дітям з труднощами у концентрації покращити увагу, а командні перегони в ігровій формі сприятимуть розвитку моторики.

Співпраця з різнопрофільними спеціалістами. Ефективна співпраця з фізіотерапевтами, ерготерапевтами та іншими професіоналами дозволяє отримати корисні рекомендації щодо адаптації до навчальних занять. Залучення вчителів, психологів, батьків відіграє ключову роль у створенні сприятливого й безпечного середовища для дітей в інклюзивних групах з особливими освітніми потребами. Підмога команди фахівців дає дітям змогу почуватись упевненішими та досягати більш високих результатів у навчанні та розвитку.

Приємна і сприятлива атмосфера. Підтримка та відзначення кожного досягнення дитини, незалежно від його масштабу. Це сприятиме розвитку її впевненості в собі та стимулювання прагнення до всього нового. Формування доброзичливої та підтримуючої атмосфери під час занять. Вихваляння й заохочення мають великий вплив на мотивацію та самовпевненість, створюючи безпечний простір, де дитина не боїться помилитися і сміливо пробує ще раз.

Застосування сучасних технологій. Інноваційні технологічні рішення набувають важливого значення у процесі модернізації занять з фізичної культури, сприяючи їхній адаптації до різноманітних потреб учнів. Використання відеоінструкцій, інтерактивних додатків та онлайн-платформ надає можливість зробити освітній процес більш доступним та цікавим для дітей різного віку та фізичних здібностей. Зокрема, інтеграція додатків з елементами віртуальної реальності відкриває перспективи для створення безпечного середовища, у якому діти з обмеженими можливостями можуть здобути унікальний досвід виконання фізичних вправ, що сприяє їхньому включенню у навчальний процес.

Візуальні інструкції. Відіграють важливу роль у навчальному процесі. Використання картинок або піктограм допомагає дітям краще зрозуміти завдання та слідувати інструкціям. Особливо це корисно для дітей, які мають труднощі з усним сприйняттям. Наприклад, можна застосовувати зображення, що показують поетапну послідовність рухів під час виконання вправи [3, с. 9].

Висновки. Було проаналізовано деякі підходи використання здоров'язберігаючих технологій для інклюзивних груп, що покликані забезпечити збереження та покращення фізичного, психічного, емоційного, морального і соціального здоров'я під час занять із фізичного виховання. На етапі майбутніх досліджень передбачається отримати результати впровадження в навчання здоров'язберігаючих технологій, а саме: зниження показників захворюваності дітей; поліпшення психологічного клімату у колективі; підвищення мотивації до навчальної діяльності; приріст навчальних досягнень.

Література

1. Клюс О. А., Балацька Л. В., Рудзевич І. Л. Фізичне виховання в інклюзивній освіті : навчально-методичний посібник для здобувачів вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня «Рута», 2024. 148 с.

2. Боднар І., Гаврих, Я., Стефанишин Н. Організація і методика фізичного виховання з учнями спеціальної медичної групи у школах

Львівської області. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. 2009. Вип. 13. Т.2. С. 13–20.

3. Данієлс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів : Т-во «Надія», 2000. 255 с.

4. Білогур В. Є., Олексенко Р. І. Європейська модель управління спортом в країнах Євросоюзу. *Humanities Studies*. 2022. №. 13 (90). С. 59–68.

5. Bilohur V., Syvohop E., Oleksenko R., Kotova E. Philosophical reflection of sports philosophical evolution as a science in its foreign views, concepts, and dimensions. *Humanities studies*. 2023. Т. 15. № 92. С. 64–72.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-84>

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Соломка Едуард Тіберійович

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Мацькович Марія Романівна

*начальниця Дрогобицької філії
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
м. Дрогобич, Львівська обл., Україна*

Постановка актуальності. У сучасних умовах зростаючої психологічної напруги, викликаній соціальними трансформаціями, воєнними подіями, кризами та індивідуальними життєвими труднощами, питання збереження та підтримки психологічного здоров'я набуває особливої значущості. Арт-терапія, як один із інноваційних напрямів психотерапевтичної практики, демонструє високу ефективність у роботі з емоційними станами, травматичним досвідом, порушеннями адаптації та розвитком особистісних ресурсів.

Її універсальність, доступність і здатність до інтеграції з іншими психокорекційними методами роблять арт-терапію перспективним інструментом у системі психологічної допомоги. Особливої ваги набуває дослідження арт-терапевтичних практик у контексті української

реальності, де поєднання глобального досвіду з національними культурними традиціями відкриває нові можливості для реабілітації, самопізнання та збереження ідентичності.

Таким чином, наукове осмислення арт-терапії як методу збереження психологічного здоров'я є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірі.

Мета – теоретично обґрунтувати ефективність використання арт-терапії у роботі психолога з метою збереження психічного здоров'я особистості.

Теоретичне підґрунтя (огляд літератури і попередніх досліджень). Серед провідних дослідників арт-терапії як психотерапевтичного методу збереження психологічного здоров'я – Дж. Вайзер, М. Леві, Е. Крамер та інші. Їхні праці заклали теоретичні та практичні основи сучасної арт-терапії.

Результати і обговорення. Арт-терапія є одним із сучасних напрямів психотерапевтичної практики, що передбачає використання різних видів мистецтва як засобу психологічного впливу та самовираження особистості. У наш час цей підхід набуває дедалі більшої популярності в професійному середовищі психотерапевтів і привертає значну увагу науковців у всьому світі. Водночас поняття «арт-терапія» ще не має усталеного теоретичного визначення та трактується дослідниками у різних контекстах.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки поняття «арт-терапія» інтерпретується в кількох значеннях. По-перше, воно розглядається як напрям психотерапевтичної та психокорекційної практики, що ґрунтується на використанні мистецької діяльності в процесі лікування. По-друге, як сукупність видів мистецтва, які застосовуються з метою лікування, психокорекції та розвитку особистості. По-третє, арт-терапію можна визначити як комплекс специфічних методик, що забезпечують психотерапевтичний ефект через художнє самовираження. І, нарешті, у низці підходів арт-терапія трактується як самостійний метод психотерапевтичної роботи, що має власні принципи, техніки та теоретичне підґрунтя.

Арт-терапія в Україні нині перебуває на етапі активного розвитку та поступової інституціоналізації. Серед найбільш поширених форм практики домінують візуально-пластичні методи (зокрема малювання), музикотерапія, танцювально-рухова терапія, казкотерапія, кольоротерапія, а також використання фотографії як психокорекційного інструменту в контексті сучасної візуальної культури.

У межах наукового дискурсу спостерігається зростаючий інтерес до методологічного обґрунтування застосування цих форм, активне вивчення емпіричних результатів їх впровадження, а також аналіз

динаміки розвитку новітніх арт-терапевтичних підходів як у вітчизняному, так і в міжнародному науково-практичному просторі.

Важливою особливістю української арт-терапевтичної практики є поєднання світового терапевтичного досвіду з автентичними культурними традиціями, що формує унікальний підхід до психокорекції та реабілітації.

Зокрема, етномистецькі елементи, такі як писанкарство, витинанка, вишивка, активно інтегруються в терапевтичні протоколи, виконуючи не лише естетичну, а й глибоко символічну функцію. Їх застосування сприяє збереженню національної ідентичності, активізує культурну пам'ять та підтримує процеси особистісного відновлення через глибинну взаємодію з традиційними образами та сенсами.

Арт-терапія є ефективним інструментом психологічної допомоги, оскільки активізує внутрішні ресурси особистості, сприяє емоційному розвантаженню, самопізнанню та гармонізації психічного стану. Вона дозволяє клієнту безпечно виражати емоції через творчість, що особливо важливо у випадках, коли вербалізація почуттів є ускладненою. Це знижує рівень тривожності, напруги та агресії. Завдяки символічній та метафоричній природі творчого процесу, арт-терапія відкриває доступ до глибинних шарів психіки, сприяючи усвідомленню внутрішніх конфліктів, травм і потреб. Арт-терапія сприяє розвитку саморефлексії та ідентичності. У процесі створення образів клієнт формує нові смисли, переосмислює життєвий досвід і зміцнює відчуття цілісності «Я». Це особливо важливо в роботі з кризовими станами, втратою, ПТСР та ідентифікаційними труднощами.

Також арт-терапевтичні методи сприяють розвитку гнучкості мислення, креативності, здатності до саморегуляції та конструктивного вирішення проблем, що є ключовими компонентами психологічного здоров'я.

Арт-терапія не потребує спеціальних художніх навичок, тому є доступною для клієнтів різного віку, рівня освіти та когнітивного розвитку. Це робить її універсальним інструментом у практиці психолога.

Дослідження засвідчують ефективність арт-терапії у роботі з тривожними розладами, депресією, психосоматичними симптомами, а також у сфері психосоціальної реабілітації.

Висновки. Сучасна арт-терапевтична практика в Україні демонструє тенденцію до інтеграції глобального досвіду з локальними культурними традиціями, що забезпечує глибший зв'язок клієнта з власною ідентичністю та підвищує ефективність психокорекційного впливу.

Методологічна варіативність арт-терапії – від візуально-пластичних форм до фототерапії та етномистецьких практик – дозволяє адаптувати терапевтичні протоколи до індивідуальних потреб клієнтів різного віку, соціального статусу та психоемоційного стану.

Подальше наукове дослідження арт-терапевтичних методів, їх емпіричне обґрунтування та інституціоналізація в системі психологічної допомоги є важливим напрямом розвитку сучасної психотерапії в Україні.

Література

1. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / під ред. О. Тіунової, Т. Шейкіної. Випуск 5. Київ – Тернопіль : ЕЕАТА, 2018. 200 с.
2. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / під ред. О. Тіунової. Випуск 6. Київ – Львів – Тернопіль : ЕЕАТА, 2019. 224 с.
3. Арт-технології в роботі практичного психолога з особами пізньої зрілості / Л. І. Магдисюк, О. М. Хлівна. *Інноваційні арт-терапевтичні технології* : матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф., 12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький / [за заг. ред.: В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля]. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2019. С. 97–101.
4. Арт-терапія: види роботи з дорослими, опис і техніки. URL: <https://mozilla-team.org.ua/art-terapiya-vidi-roboti-z-doroslimi-opis-i-texniki/>

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

Стеблюк Едуард Едуардович

здобувач вищої освіти магістерського рівня

спеціальності Медицина

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Дубовенко Дмитро Олегович

асистент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб

медичного факультету

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Актуальність проблеми. Фізична реабілітація сьогодні розглядається не лише як комплекс лікувально-профілактичних заходів, а як пріоритетна складова інтеграції людини в суспільне життя. Військова агресія росії проти України, зростання кількості осіб з пораненнями та інвалідністю, поширення хронічних захворювань зумовлюють необхідність удосконалення методів відновлення здоров'я та працездатності населення. Актуальності набувають питання впровадження сучасних технологій, мультидисциплінарного підходу в системі реабілітації, забезпечення безбар'єрного середовища для осіб з особливими потребами.

Мета – розкрити окремі підходи у фізичній реабілітації за умов сьогодення.

Виклад матеріалу. У Законі України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» зазначено, що реабілітація – це комплекс заходів, яких потребує особа, яка зазнає або може зазнати обмеження повсякденного функціонування внаслідок стану здоров'я або старіння у взаємодії з її середовищем [4]. З-поміж видів реабілітації виокремлюють медичну, педагогічну, професійну, соціальну та психологічну, що забезпечують відновлення здоров'я, розвиток та корекцію порушених функцій, формування життєво необхідних знань, умінь та навичок, відновлення психічних та фізичних сил людини.

На роль технічних засобів у сучасній реабілітаційній практиці вказують Д. Ванюк, А. Гурєєва. На думку авторів, вони надають можливість індивідуально підходити до відновлення пацієнта та

контролювати ефективність терапії, поява нових технологій і обладнання відкриває перспективи для підвищення результативності лікування та зменшення тривалості реабілітаційного періоду [1].

Розвиток медичних технологій, за дослідженням Ю. Козаря, дозволяє впроваджувати новітні методи лікування та реабілітації. Відтак, телемедицина стала важливим елементом допомоги військово-службовцям, особливо тих, хто перебуває далеко від медичних закладів або у зоні бойових дій [2]. Означена форма дозволяє отримувати медичні консультації без необхідності особистого контакту з лікарем. Телемедицина передбачає застосування спеціальних засобів зв'язку: відеоконференції чи зустрічі через онлайн-платформи з метою проведення віддаленого обстеження, діагностики та лікування. Це дає змогу консультувати пацієнтів, надавати рекомендації щодо лікування та здійснювати моніторинг стану здоров'я військовослужбовців у режимі реального часу.

П. Патій, В. Ярликова акцентують увагу на програмах реабілітації на основі мобільних пристроїв (MDORP). У проєкті MDORP для оцінки якості ходьби використовувалася мобільна система охорони здоров'я Rehabilitative Lower Limb Orthopedic Accommodation Device (ReLOAD). Система ReLOAD включає слуховий біологічний зворотний зв'язок у режимі реального часу, щоб сповістити користувача про його найбільш значне відхилення від ходи, а також рекомендує вправи, спрямовані на ліквідацію певних порушень балансу та сил [3, с. 118].

На відновлення рухових функцій пацієнта спрямована роботизована механотерапія, в основі якої використання спеціальних роботизованих пристроїв для тренування верхніх та нижніх кінцівок із зворотним зв'язком. Перевагами методу у порівнянні з традиційною лікувальною фізкультурою є можливості збільшення тривалості тренувань, наявність механізмів оцінки ефективності виконуваних вправ та демонстрації результатів пацієнтові тощо.

У контексті сучасних умов особлива увага також приділяється підвищенню доступності реабілітаційних послуг, навчанню пацієнтів ефективному використанню технологій та формуванню навичок самостійного відновлення, що сприяє тривалому збереженню позитивних результатів.

Таким чином, нами розглянуто окремі питання фізичної реабілітації в умовах сьогодення.

Література

1. Ванюк Д. В. Технічні засоби в реабілітації : навчальний посібник до практичних занять з дисципліни «Технічні засоби в реабілітації» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 227 Терапія та реабілітація / авт.-уклад. : Д. В. Ванюк, А. М. Гурєєва. Запоріжжя : ЗДМФУ, 2024. 164 с.

2. Козар Ю. Ю., Цан Є. А., Савельєв О. Р. Вплив сучасних технологій на реабілітацію військових. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. № 3, 2024. С. 19–23.

3. Патій П. М., Ярликова В. Д. Індивідуалізований підхід у фізичній реабілітації: використання технологій та персоналізованих програм. *Public Health Journal*. № 1 2024. С. 115–120

4. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2021, № 8, ст. 59. Зі змінами та доповненнями 19.12.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-86>

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ, ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Телєгіна Ірина Вікторівна

*директор комунального закладу «Багатопрофільний
навчально-реабілітаційний центр Довіра» Криворізької міської ради
м. Кривий Ріг, Україна*

Сучасний освітній процес завжди ставив за мету формування гармонійної, повноцінної особистості. В умовах повномасштабної агресії та військового стану ця мета набула критичного значення. Різке зростання тривожності, стресових розладів та емоційного вигорання як у дітей, так і у фахівців, вимагає від закладів освіти негайної переорієнтації. Для нашого навчально-реабілітаційного центру, в якому виховуються та навчаються діти з тяжкими інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями розвитку, порушеннями опорно – рухового апарату, з розладами спектру аутизму, ця проблема постає особливо гостро. Військові дії значно посилюють наявні психофізичні труднощі вихованців. Саме тому здоров'язбережувальні технології сьогодні виходять за рамки суто методологічних установок і стають невід'ємним, ключовим інструментом забезпечення безперервності та якості реабілітаційного процесу.

Вітчизняні науковці оперативно реагують на кризові виклики, аналізуючи наслідки військової агресії для освітнього супроводу дітей з ООП та формуючи практичні рекомендації. Корисними для практичного впровадження є дослідження Блеч Г.О., Бобренко І.В., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Мякушко О.І., Чеботарьової О.В. та ін.

Мета статті: обґрунтувати та презентувати практичний досвід використання ключових здоров'язбережувальних технологій у роботі навчально-реабілітаційного центру (НРЦ) з дітьми, що мають тяжкі порушення розвитку, як ефективний механізм забезпечення психоемоційної стійкості та безперервності реабілітаційного процесу в умовах військового стану.

Освітня діяльність у НРЦ визначається не абстрактним набором методик, а конкретними діями, спрямованими на захист і відновлення ресурсного стану дитини.

На тлі військових подій – від вибухів і тривалому перебуванню в укритті до втрати звичного середовища – психоемоційна рівновага дітей перебуває під постійною загрозою. Ключовим моментом є те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку особливо гостро реагують на кризу, оскільки їхня здатність до саморегуляції емоцій обмежена. Відтак, життєво необхідно, щоб дорослий, який надає супровід, був висококомпетентним, володів практичними методиками для стабілізації стану дитини і був готовий запобігти розвитку травматичних наслідків. Саме за цих умов кожен педагог виступає не лише носієм знань, а й джерелом психологічної підтримки і корекційної допомоги.

Емоційне благополуччя дітей під час кризових ситуацій забезпечується через формування стабільного фізичного та психологічного середовища. Це досягається завдяки продуктивній комунікації, збереженню щоденних рутин та впровадженню спеціальних активностей. Ці заходи допомагають дитині набути навичок саморегуляції, що суттєво знижує рівень стресу, підтримує життєстійкість і посилює здатність швидко адаптуватися до мінливих умов сьогодення.

За нашими спостереженнями повернення учнів до очного процесу навчання сприяло стабілізації їхнього психоемоційного стану.

Першочерговим завданням для педагогів стало налагодження емоційного зв'язку, згадування рутинних дій, ритуалів, до яких звикли діти. Всі усвідомлюють, що навчання під час війни – це не стільки набуття і засвоєння предметних знань, а, насамперед, психологічна підтримка, просте спілкування. «Психологічна хвилинка» – це можливість для учнів розслабитися і зосередитися перед заняттям або під час нього. Ця коротка практика спрямована на зняття емоційного напруження і відновлення почуття безпеки. До «психологічних хвилинки»

включаємо елементи психогімнастичних вправ, дихальні техніки, вправи на зняття м'язового напруження, терапевтичні казки, ігри для зняття стресу у дітей від Світлани Ройз.

Активне застосування ігрової діяльності набуває стратегічного значення в умовах воєнного часу, під час перебування дітей в укритті. Системне використання рухливих ігор, сенсорних практик та дидактичних вправ є доступним і потужним засобом зняття психологічної напруги. Для вихованців та учнів ці різнопланові ігри виконують комплексну корекційну функцію: вони не лише підтримують когнітивні, соціальні та комунікативні навички, але й сприяють гармонізації психоемоційного стану, мінімізують невротичні реакції та суттєво поліпшують загальний емоційний фон вихованців, які опинилися у стресовій ситуації під час тривалого перебування в укритті.

Доброзичлива атмосфера в колективі дає учням почуття захищеності і одночасно стимулює і направляє їх розвиток.

Сучасні дослідження у сфері нейрофізіології та психології переконливо підтверджують фундаментальний вплив музики на функціональність мозку, емоційну сферу та загальне фізичне здоров'я. Зокрема, прослуховування мелодій сприяє зниженню концентрації гормонів стресу, активації центрів задоволення та покращенню нейронної синхронізації між відділами мозку, що відповідають за когнітивні функції, емоційну регуляцію та соціальну комунікацію. Завдяки цілеспрямованому застосуванню музикотерапії, діти з особливими освітніми потребами успішно досягають полегшення симптомів та значного прогресу в розвитку [1, с. 21]. В.О. Сухомлинський підкреслював, що музика – це ліки для душі, які допомагають подолати грубість і байдужість [2, с. 56].

Переконані в тому, що саме класична музика позитивно впливає на дітей, які мають підвищену нервову збудженість, підсилює емоції та робить яскравішими уявлення дітей. Педагогами закладу визначений перелік найкращих музичних творів, які є ефективним засобом корекції емоційного та духовного розвитку дитини з порушеннями розвитку. Класична музика використовується в укритті як музична «аптечка» для нейтралізації стресу. Її тихе фонове прослуховування під час перебування в укритті або рухливих пауз (ритміка, кінезіологія) сприяє зниженню гормонів стресу, покращенню нейронної синхронізації та забезпечує стабілізацію емоційного стану дитини.

Метод сенсорної інтеграції набуває особливого значення як ефективний інструмент стабілізації нервової системи в умовах хронічного стресу. У нашому центрі цей комплексний підхід використовують усі педагоги, інтегруючи його елементи безпосередньо у корекційні та навчальні заняття. Оскільки підтримка емоційного благополуччя

вимагає створення безпечного фізичного та емоційного середовища, заняття в сенсорній кімнаті виступають ефективним інструментом стабілізації.

Сприяють цьому велика кількість приладдя для розвитку сенсорних еталонів: аромо- та лава – лампи, світильники, що імітують зоряне небо, морський простір, дзеркальна куля, панель зоряного неба, світловий дощ, дитячі модульні конструктори, настільні ігри, дидактичні матеріали. Використовуючи у психокорекційній роботі таке розмаїття приладдя, педагоги закладають основу чуттєвого та раціонального пізнання оточуючої дійсності. Одночасно діти звільняються від страхів і агресії, розвивають більш легке сприйняття світу через сенсорні відчуття, під час дослідження обстановки та деталей кімнати. За рахунок великої кількості незвичайних світлових елементів створюється відчуття чарівного світу і повної безпеки в ньому і комфорту.

Сенсорні відчуття дітей розвиваються в роботі зі світловими пісочними столами. Діти мають можливість через дотик, через тактильно – кінестетичні відчуття, розвиток дрібної моторики руки (особливо діти із синдромом Дауна, у яких спостерігається гіпотонія м'язів), крізь призму ігрових корекційних занять, вчитись сприймати навколишній світ. Емоційне піднесення в усіх дітей викликає вправа з різнокольоровими кульками орбіз. Адже залучення тактильного аналізатора сприяє розвитку мовленнєвої діяльності, а вплив вологі на рецептори змушує організм виробляти велику кількість ендорфінів – гормонів радості. Спокійна колірна гама, м'яке світло, приємні пахощі, тиха ніжна музика – усе це створює відчуття спокою, утихомирення.

Лікувальна фізкультура (ЛФК), що проводиться у спеціально обладнаному кабінеті, є фундаментальним і медично обґрунтованим компонентом здоров'язберезувальних технологій центру. Для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку та супутніми фізичними особливостями, ЛФК має вирішальне значення, забезпечуючи цілеспрямовану корекцію та профілактику вторинних порушень. Фізична активність, підібрана індивідуально, посилює фізіологічні процеси, підвищує витривалість та імунітет, що є критично важливим для ослабленого організму.

Окрім фізичного здоров'я, ЛФК слугує потужним засобом психо-емоційної розрядки: рухова активність дозволяє безпечно вивільнити накопичений стрес та агресію, а відновлення контролю над власним тілом підвищує самооцінку дитини. Це робить ЛФК не просто корекцією, а важливим фактором підвищення загальної життєстійкості та психологічної стабілізації в кризових умовах.

Отже, впровадження чітких, відпрацьованих алгоритмів дій під час тривоги, забезпечення комфортних умов в укритті та збереження звичного режиму дня є найважливішою здоров'язбережувальною технологією, що зменшує травматичний вплив подій на вразливу психіку наших вихованців.

Освітня діяльність центру визначається не абстрактним набором методик, а конкретними діями, спрямованими на захист і відновлення ресурсного стану кожної дитини. У нашій роботі здоров'язбережувальні підходи є базисом для усіх заходів.

Таким чином, здоров'язбережувальні технології в умовах воєнного стану перетворюються на стратегічний напрямок роботи навчально-реабілітаційного центру, забезпечуючи психоемоційну стійкість і безперервність освітньо-реабілітаційного процесу. Зважаючи на це, відновлення очного навчання має розглядатися не лише як повернення до норми, а як найважливіша здоров'язбережувальна технологія. Адже саме безпечне, структуроване освітнє середовище НРЦ та пряма взаємодія з фахівцями, які володіють комплексним інструментарієм найдієвіших технологій, гарантують дітям відчуття безпеки, відновлення звичних рутин і, врешті-решт, успішне подолання психологічних наслідків військового часу.

Література

1. Карапетрова О. В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. Вип. 2 (20). С. 34–41.
2. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Київ : Знання-Прес, 2003. С. 50–54.
3. Терентьева Н. О. Терапевтичний вплив музики: історико-методичний аспект. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2017. Вип. XXIX. Т. 2. С. 46.
4. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Бобренко І. В., Гладченко І. В., Трикоз С. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В. та ін. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів / за наук. ред. О. В. Чеботарьової. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 664 с.
5. Ярмола Н. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4 (93). С. 37–45. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/39 (дата звернення: 28.09.2025).

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ОЗДОРОВЧОЇ ГІМНАСТИКИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Тулайдан Вікторія Геннадіївна
*доцент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка проблеми. Україна – порівняно молода держава, що є соціально орієнтованою, саме тому одне із найважливіших завдань держави є збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління. Конституцією України визначено, що людина, її життя і здоров'я є найвищими соціальними цінностями країни. Формування здорового способу життя, виховання здорових, всебічно розвинених молодих громадян має стати державним пріоритетом. Студентська молодь нині, як майбутні фахівці з вищою освітою, значною мірою визначає майбутнє нашої держави. Отже, студенти повинні не тільки мати високий рівень професійної підготовленості, але й бути фізично витривалими, працездатними, духовно і ментально здоровими.

Сьогодні в Україні простежується тенденція до погіршення стану здоров'я студентів. Статистика свідчить, що при вступі до вищих навчальних закладів кожна третя молода людина має різноманітні відхилення у стані здоров'я. Однією з причин таких відхилень є недостатня рухова активність [2].

Найбільш масовим та доступним для всіх студентів видом фізичної культури є оздоровча гімнастика. Вона має значний виховний вплив – вдосконалює самодисципліну, зміцнює морально-вольові якості, формує впевненість в своїх силах. Комплекси вправ оздоровчої гімнастики сприятливо впливають на фізичний стан і збільшують опір організму до несприятливих впливів навколишнього середовища та щоденних психічних навантажень.

Однак, наразі спостерігається тенденція погіршення стану здоров'я студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах. Щороку збільшується кількість студентів, які займаються у спеціальних медичних групах. Майже 90% молоді мають відхилення у стані здоров'я, а понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість. Нажаль, погіршення стану здоров'я молоді спостерігається ще під час навчання у загально освітніх закладах.

Одним із головних недоліків сучасної системи освіти є відсутність індивідуального підходу до формування навчальних програм для студентської молоді. У наш час з'являється все більше різноманітних напрямів у оздоровчій фізичній культурі, нових технологій, головна мета яких – зміцнення здоров'я, забезпечення здорового дозвілля, відтворення трудового потенціалу України.

Мета роботи полягала у визначенні впливу оздоровчих видів гімнастики на показники, що характеризують фізичний стан студентів.

Викладення основного матеріалу. Серед науковців існує декілька тлумачень поняття «фізичний стан». Різні науковці вкладають у нього різноманітний зміст. Деякі дослідники під «фізичним станом» [англійською *physical fitness*] розуміють готовність людини до виконання фізичного навантаження, тобто «фізичну готовність». Вибір засобів фітнес тренування, спрямованість тренувальних занять, параметри фізичного навантаження визначаються рівнем фізичного стану [3].

Рівень фізичного стану характеризується не лише наявним станом фізіологічних функцій організму, але й їхніми резервними можливостями, які поступово змінюються впродовж життя. Збільшення або зменшення цих резервів пов'язане також з віковими і генетичними особливостями організму, способом та умовами життєдіяльності людини. Кожна людина має індивідуальні резерви здоров'я, тому у кожного вони різні.

Це є лише частиною загальної фізичної підготовленості, яка, окрім рухового, містить емоційний, соціальний та інтелектуальний компоненти. Використання фізичних вправ як інструменту покращення фізичного стану не можливо без застосування дидактичних принципів. Основними і найбільш загальними принципами застосування оздоровчої гімнастики як методу зміцнення здоров'я є: поступовість зростання навантаження, систематичність, послідовність, зростаюче навантаження, індивідуалізація, емоційність, цілеспрямованість, урахування цілісності організму, регулярне врахування ефективності.

Важливою методичною компонентою занять оздоровчою гімнастикою є дозування фізичного навантаження. Під дозування фізичного навантаження потрібно розуміти встановлення сумарної дози фізичного навантаження при застосуванні як однієї фізичної вправи, так і будь-якого оздоровчого комплексу. Основними критеріями дозування навантаження при проведенні занять оздоровчою гімнастикою є:

- характер вправ (прості, складні, полегшені, обтяжені, звичні тощо);

- характер навантаження (принцип розсіяності або концентрації фізичного навантаження, рівномірність або переривчастість тощо);
- ступень напруження нервово-м'язової системи, якого досягають вольовими зусиллями або шляхом обтяження (маса власного тіла, вправи з предметами, на приладах, із партнерами, на координацію та ін.);
- використання емоційності, яка полегшує виконання вправ;
- регуляція співвідношення між спеціальними, загально розвиваючими, дихальними вправами і паузами для відпочинку.

Під час проведення оздоровчої гімнастики можна застосовувати різні вихідні положення: лежачи, сидячи, стоячи, в русі.

Оздоровчі гімнастичні вправи потрібно виконувати у спокійному темпі, без затримки дихання. Спочатку залучають до рухової активності дрібні, а потім середні і великі групи м'язів.

Для визначення відповідності величини фізичного навантаження функціональним можливостям організму малюють фізіологічну криву заняття оздоровчою гімнастикою. Фізіологічна крива – це графічне відображення реакції організму на фізичне навантаження, її визначають за показниками пульсу, дихання, артеріального кров'яного тиску тощо. Зазначені показники вимірюють шість разів: до початку заняття, після підготовчої частини, на піку навантаження – в основній частині, наприкінці основної частини, наприкінці заключної частини і через три хвилини після закінчення заняття (для визначення точного часу відновлення).

Адекватність навантаження функціональним можливостям організму у ході заняття виражається у положистому підйомі фізіологічної кривої у підготовчій частині з невеликими коливаннями в основній (не більше 50–60%) і плавним зниженням у заключній частині заняття при вираженій тенденції до відновлення її через 3–5 хвилини після закінчення заняття [1].

Для визначення часу, який було витрачено на фактичну роботу, під час занять оздоровчою гімнастикою здійснюють хронометраж, за яким визначають, виражаючи її у відсотках, щільність навантаження у занятті. Загальна щільність визначається як відношення педагогічно виправданого часу до всієї тривалості заняття. Під моторною щільністю розуміють суму чистого часу, витраченого безпосередньо на виконання фізичних вправ, відносно до всього часу заняття. Моторна щільність на заняттях оздоровчою гімнастикою коливається від 30–40 до 50–70% і більше, залежно від режиму рухової активності, адаптації організму до запропонованого фізичного навантаження.

Велике значення для зміцнення здоров'я, підвищення рухової активності, працездатності та зниження втомлюваності сучасного студента у період навчання є самостійні заняття оздоровчою

гімнастикою. Особливо, коли мова йде про тих, хто відвідує заняття у спеціальних медичних групах. Низька рухова активність є характерною для переважної більшості студентів з відхиленнями у стані здоров'я. Тому важливою умовою їхнього фізичного розвитку та розумової працездатності є дотримання правильного рухового режиму.

Режим руху, усвідомлення потреби в активній діяльності, ритми активності, відпочинку і сну є обов'язковими компонентами здорового способу життя, мають біологічну, а не тільки соціальну природу та відпрацьовувалися в процесі адаптації, еволюції, природного добору протягом мільйонів років.

Висновки. Систематична рухова активність спланована на науково-методичних засадах поліпшує функціональний стан внутрішніх органів, позитивно впливає на стан судин, збагачує організм киснем, заспокоює нервову систему і покращує настрій. Заняття оздоровчою гімнастикою рекомендують студентам для підвищення їх рухової активності.

Література

1. Дуржинська О. О. Оздоровча гімнастика в системі виховання студентів усіх спеціальностей. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів. Вінниця : ОЦ ВНАУ, 2019. 47 с.
2. Дуржинська О. О. Різновиди оздоровчої фізичної культури в системі виховання студентів усіх спеціальностей. Методичні вказівки для самостійної роботи. Вінниця : ВНАУ, 2018. 96 с.
3. Тулайдан В. Г. Оздоровчий фітнес : навчальний посібник. Ужгород : ТОВ «Бест-Принт». 2020. 142 с.

ЗАСОБИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ПІДЛІТКІВ З СКОЛІОЗОМ II СТУПЕНЯ В УМОВАХ ПОЛІКЛІНІКИ

Філак Ярослав Феліксович

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Філак Фелікс Георгійович

*кандидат медичних наук, доцент кафедри основ медицини
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

На сучасному етапі однією з проблем ортопедії залишається зростання патології опорно-рухового апарату у дитячому віці, особливо це стосується сколіотичної деформації хребта. Сколіотична хвороба відноситься до важких прогресуючих захворювань хребетного стовпа і характеризується не тільки викривленням у фронтальній площині і скручуванням хребців навколо вертикальної осі, але і порушенням функцій всіх найважливіших систем і органів організму. За оцінками науковців, сколіоз і сколіотична постава спостерігаються в 80% підлітків, як наслідок дії різноманітних негативних факторів, спостерігається тенденція до зростання захворюваності, особливо у підлітків. Різні ступені сколіотичної хвороби виявляються у 6,9–14,7% дітей дитячого віку. В переважній більшості випадків сколіоз починає прогресувати у момент прискорення росту дитини. Прогресування відбувається в результаті асиметрії росту і гетерохронності роботи органів і систем організму і найбільш виражене в пубертатний період, тобто у середньому шкільному віці [2, 4].

Середній шкільний вік (11–15 років) характеризується значними змінами в енергетичному рості організму і посиленням процесу окостеніння хребців. До 14–15 років хребет нестійкий і легко піддається всіляким викривленням залежно від ряду несприятливих чинників, що і пояснює легкість розвитку у підлітків різних викривлень, зокрема, сколіотичної хвороби. Прогресування є характерною особливістю сколіозу, що найшвидше виникає в період статевого дозрівання дитини і пов'язаного з цим бурхливого зростання

скелета. За літературними даними, багато авторів пов'язують розвиток сколіозу з порушенням мінерального обміну і зниженням щільності кісткової тканини тіл хребців. Дана проблема постає досить гостро, оскільки поширеність сколіозу серед населення, зокрема дитячого, є досить великою. На сучасному етапі проблема лікування і реабілітації даної категорії хворих залишається невирішеною до теперішнього часу тому розробка комплексних програм реабілітації залишається актуальною [1, 3, 5].

Мета дослідження – підвищити ефективність та науково обґрунтувати програму фізичної терапії підлітків з сколіозом II ступеня.

Виклад основного матеріалу. З метою детального обстеження і контролю за функціональним станом пацієнтів на сколіоз II ступеня та оцінки ефективності курсу фізичної реабілітації нами були використані наступні методи дослідження: клінічні показники, оцінка функціонального стану дихальної системи, тести для визначення стану постави, визначення сили м'язів спини. З цією метою нами було проведено обстеження у 20 хворих на сколіоз II ступеня віком від 15 до 16 років, з них 9 хлопчиків і 11 дівчат. При поступленні на відновне лікування в поліклінічне відділення КНП «Перечинська лікарня» м. Перечина пацієнти були детально обстежені. За даними опитування, практично всі пацієнти скаржилися на дискомфорт і болі в грудному відділі хребта, які відзначали 100,0% хворих, болі в попереку відзначали відповідно 80,0% пацієнтів. Обмеження рухливості хребта відзначали 80,0 % пацієнтів. Задишку при фізичному навантаженні та погіршення зору і слуху відзначали відповідно 80,0% і 70,0% пацієнтів. Болі в верхніх кінцівках, особливо після фізичного навантаження і при тривалій ходьбі відзначали 70,0% хворих. Всім підліткам, хворим на сколіоз проводили 5 тестів. У обстежених хворих школярів виявлено відхилення від норми у сагітальній і фронтальній площинах. Тест на розташування кутів обох лопаток на одній горизонтальній лінії: сильний ступінь виявлений у 20,0% підлітків, середній – 50,0%. Сильний ступінь змін симетричності трикутників талії виявляли у 20,0% хворих, середній відповідно у 50,0% пацієнтів. Показники витривалості сили м'язів спини школярів із сколіозом II ступеня до проведення реабілітаційних заходів становили $2,0 \pm 0,8$ хв. В нормі у школярів 15–16 років час стомлення м'язів настає через 3,5–4,5 хв. В комплекс програми реабілітації для підлітків, хворих на сколіоз, входили: лікувальна гімнастика, класичний і сегментарно-рефлекторний масаж, ультразвукова терапія паравертебрально, плавання, комплекс вправ на дошці Евмінова.

В результаті проведеного курсу реабілітаційних заходів відзначається покращення клінічних проявів захворювання у пацієнтів хворих

на сколіоз хребта II ступеня. Болі в грудному відділі хребта вірогідно зменшилися з 100,0% до 40,0%. Рухливість хребта покращилась у 60,0% пацієнтів. Болі в попереку після реабілітації також відзначали лише 20,0% пацієнтів. Погіршення зору і слуху та загальну слабкість і дратівливість після комплексу реабілітаційних заходів відзначали відповідно лише 30,0% і 10,0% пацієнтів. Після проведення комплексу реабілітаційних заходів покращились показники дихальної системи. У пацієнтів хворих на сколіоз середній показник проби Штанге – затримка дихання на вдиху вірогідно підвищився з $32,1 \pm 1,04$ с. до $41,4 \pm 1,14$ с., що становить норму. Середній показник проби Генчі – затримка дихання на видиху підвищився з $16,8 \pm 1,18$ с. до $24,6 \pm 1,13$ с., що становить норму. Після проведення реабілітаційних заходів всім школярам повторно проводили 5 тестів для оцінки динаміки деформації хребта. Відзначається позитивна динаміка соматоскопічного обстеження хребта у пацієнтів хворих на сколіоз II ступеня.

Таблиця 1

Динаміка соматоскопічних показників хворих на сколіоз експериментальної групи після реабілітації

№ п/п	Назва тестів	Ступінь порушення						
		Сильний (%)		Середній (%)		Слабкий (%)		Норма
		До	Після	До	Після	До	Після	
1	Відхилення хребців від вертикальної лінії вправо або вліво	20,0	10,0	50,0	20,0	30,0	30,0	40,0
2	Розташування надпліч, плечей на одному рівні	10,0	–	40,0	30,0	50,0	50,0	30,0
3	Розташування кутів лопаток на одній горизонтальній лінії	20,0	10,0	50,0	20,0	30,0	40,0	30,0
4	Симетричність трикутників талії	20,0	–	40,0	30,0	40,0	30,0	40,0
5	Розташування сідничних складок на одному рівні	10,0	–	40,0	20,0	50,0	30,0	50,0
6	Вигини хребта в сагітальній площині	10,0	10,0	50,0	20,0	50,0	40,0	40,0
Загальна кількість пацієнтів:		10,0	10,0	50,0	20,0	40,0	30,0	40,0

Сильний ступінь порушення розташування надпліч, плечей на одному рівні після реабілітації у школярів експериментальної групи не виявляли, середній і легкий відповідно 20,0% і 50,0% хворих. Нормалізувалася постава у 30,0% пацієнтів. Такий важливий соматоскопічний показник, як симетричність трикутників талії нормалізувався у 40,0% хворих. Сильний ступінь порушення не відзначали, середній і легкий після реабілітації виявляли відповідно у 30,0% пацієнтів. Проведені нами соматоскопічні дослідження свідчать про збільшення загальної кількості пацієнтів з легким ступенем сколіозу 30,0%, у чотирьох пацієнтів 40,0% нормалізувалися показники постави. Таким чином, даними стоматоскопічного обстеження можна судити про ефективність застосування засобів фізичної реабілітації.

Показники сили м'язів спини після проведеного курсу реабілітаційних заходів в порівнянні з початком реабілітації значно покращились.

Висновки. Під впливом комплексної програми реабілітації, що включала лікувальну гімнастику, лікувальний масаж, ультразвукову терапію, плавання відмічено більш виражену позитивну динаміку клінічних даних, показників соматоскопічного обстеження. Проведені нами соматоскопічні дослідження свідчать про збільшення загальної кількості пацієнтів з легким ступенем сколіозу у 30,0%, у 40,0% нормалізувалися окремі показники сколіотичного порушення хребта.

Література

1. Дитяча ортопедія: навчальний посібник з ортопедії та травматології для сімейних лікарів, хірургів, травматологів (друге переглянute видання) / за ред. проф. І.Б. Зеленецького, М.І. Хвисяюка, С.Д. Шевченка, Г.Г. Голка, О.О. Ніжегородцева. Х. : Вид-во АТ «Харківформвидав», 2018. 347 с.

2. Мятига О. М. Ф Фізична реабілітація в ортопедії : [навчальний посібник] / О. М. Мятига. Х. : СПДФЛ Бровін А. В., 2013. 132 с.

3. Травматологія та ортопедія / О. А. Бур'янов [та ін.] ; редактор: Г. Г. Голка, О. А. Бур'янов, В. Г. Климовицький ; Міністерство охорони здоров'я України. Друге видання. Вінниця : Нова книга, 2019. 430 с.

4. Тягур Т. Ефективність застосування гідрокінезитерапії в процесі фізичної реабілітації підлітків зі сколіозом. *Теорія та методика фізичного виховання і спорту*. Київ : Олімпійська література, 2016. № 3. С. 66–70.

5. Філак Я. Ф., Філак Ф. Г. Реабілітаційний масаж у фізичній терапії дітей шкільного віку хворих на сколіоз II-ступеня. *Актуальні питання сучасного масажу* : збірник статей X міжнародної науково-практичної конференції 19–20 квітня 2019. Харків : ХДАФК, 2019. С. 78–83.

6. Філак Я. Ф., Філак Ф. Г. Масаж і нетрадиційний масаж : підручник / Я. Ф. Філак, Ф. Г. Філак. Ужгород : ФОП Сабов А. М., 2015. 336 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-89>

ПОРІВНЯЛЬНА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕГРОВАНОЇ ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ СТАТИЧНОЇ ПОСТАВИ ТА ПРОФІЛАКТИКИ БОЛЮ В СПИНІ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ІЗ ТРИВАЛОЮ СИДЯЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Чопей Андріана Василівна

*студентка 3 курсу спец. 227 «Терапія та реабілітація»
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Сабадош Мар'яна Володимирівна

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Постановка проблеми: Сучасні студенти більшу частину часу ведуть малорухливий спосіб життя, особливо під час навчання та підготовки до занять. Це негативно впливає на стан спини та ший, оскільки тривале сидіння у статичному положенні створює додаткове навантаження на м'язи та суглоби. Як наслідок, формується звичка розташовувати ноги у перехресному положенні, що може зменшувати кровообіг у нижніх кінцівках і в довгостроковій перспективі призводить до розвитку серйозних порушень здоров'я.

Аналіз наукових досліджень: Серед 300 студентів-медиків 94% скаржаться на біль у попереку, причому середній рівень інтенсивності цього болю становить 3,91 бала за 10-бальною шкалою [1]. Доведено, що тривале перебування у статичному положенні безпосередньо пов'язане з ризиком розвитку хронічного болю в попереку [2], а також негативно впливає на опорно-руховий апарат, дихальну систему та обмін речовин. До найпоширеніших наслідків відносять викривлення хребта, остеохондроз, головний біль і мігрені. Крім того,

обмежене дихання може спричиняти кисневе голодування, порушення метаболізму та розвиток ожиріння [3]. Було встановлено, що студенти, які проводять понад 8 годин на день у сидячому положенні, мають у 5,6 рази вищий ризик виникнення болю в попереку, а недостатня фізична активність збільшує цей ризик у 3 рази [1].

Мета дослідження: Оцінити ефективність інтегрованої терапевтичної програми, що включає терапевтичні вправи, стретчинг, міофасціальний реліз та ергономічні зміни, у покращенні статичної постави та профілактиці болю в попереку серед студентів із тривалою сидячою діяльністю.

Виклад основного матеріалу: Було проведено 4-тижневе рандомізоване дослідження за участю 25 студентів, віком 18–22 роки, які мали скарги на біль у попереку та характеризувалися малорухливим способом життя. Учасників розподілили на дві групи: експериментальну ($n=13$) та контрольну ($n=12$).

Експериментальна група виконувала комплекс занять інтегрованої програми, що включав вправи для зміцнення м'язів спини, розтягування укорочених м'язів, техніки міофасціального релізу (з використанням ролів та м'ячів) та тренування правильної постави під час сидіння (з контролем положення плечового пояса і таза).

Контрольна група займалася базовими загальнорозвивальними вправами, що використовуються у традиційній медичній практиці, обмежуючись короткими розминками, дихальними вправами та фізичними паузами під час навчання.

Первинне обстеження виявило високий рівень поширеності больового синдрому: 40% студентів скаржилися на біль у попереку, 20% – у шийній ділянці, 16% – у грудному відділі, ще 24% – мали комбіновані прояви.

Після проведення дослідження в експериментальній групі кількість студентів із больовими відчуттями становила: у поперековій ділянці – 8%, у шийній – 4%, у грудній – 8%, із комбінованими проявами – 8%. У контрольній групі відповідно: у поперековій – 25%, у шийній – 16%, у грудній – 12%, комбіновані прояви – 20%.

Для кількісної оцінки було використано спеціально розроблений опитувальник, що включав три блоки з максимальною сумою 52 бали. Шкала інтерпретації результатів передбачала: 14–26 балів – високий рівень якості життя, 26–39 – середній рівень, 39–52 – низький рівень.

Загальний аналіз результатів показав:

- до програмного втручання середній бал становив $45,1 \pm 2,5$, що відповідає низькому рівню якості життя;
- після базової програми середній бал знизився до $35,5 \pm 2,2$, що свідчить про середній рівень;

– після інтегрованої програми середній бал покращився до $21,7 \pm 1,8$, що відповідає високому рівню якості життя.

Висновки: Аналіз отриманих результатів експериментального дослідження свідчить про високу ефективність впровадженої інтегрованої програми корекції порушень постави та профілактики больового синдрому в поперековій ділянці серед студентської молоді. Запропонований підхід може бути рекомендований для впровадження у практику фізичної терапії та реабілітаційних програм у навчальних закладах.

Література

1. Taha Y. A., Al Swaidan H. A., Alyami H. S., Alwadany M. M., Al-Swaidan M. H., Alabbas Y. H., Dhaen H. M., Faidhi A. A. The Prevalence of Low Back Pain Among Medical Students: A Cross-Sectional Study From Saudi Arabia. *Cureus*. 2023. Vol. 15. Article ID: 38997. DOI: 10.7759/cureus.38997. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10262762/pdf/cureus-0015-00000038997.pdf>
2. Овдій М. О., Пивовар Ю. С., Бойчук П. В. Аналіз поширеності хронічного болю в попереку, особливості способу життя даного контингенту пацієнтів. *Вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2023. № 1. С. 222–223. URL: <https://er.dpuvs.edu.ua/bitstream/123456789/12949/1/64.pdf>
3. Нечепоренко В. А., Кучерган Є. В. Проблеми здоров'ябереження студентів, які пов'язані з сидячою роботою. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць IX Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27–28 вересня 2019 року. Чернівці : МОН України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», ЧНТУ, ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2019. С. 160–162. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6fddb8c5-bad4-4794-89e6-4abcf8a040ae/content#page=159>

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСООРІЄНТОВАНИХ СТРАТЕГІЙ ТА МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗІЇ

Якимович Тетяна Дмитрівна

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри технологічної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

Вархолік Галина Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, в/о завідувача кафедри
практичної психології та інклюзивної освіти
Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Львів, Україна*

Николин Надія Павлівна

*вчитель трудового навчання та технологій
КЗ ЛОР «НРЦ «Світанок»
м. Шептицький, Україна*

Сучасна модернізація освітніх систем базується на принципах рівного доступу до освіти протягом усього життя, вільного доступу до різноманітних навчальних ресурсів, інклюзивну освіту тощо.

Розглянемо сутність та трактування в науково-педагогічних джерелах [1–5] понять ресурсно-орієнтоване навчання, стратегії навчання, мультимодальні засоби навчання. Ресурсно-орієнтоване навчання розглядається як педагогічний підхід, що базується на інноваційних технологіях та сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях [2, с. 183]. Воно концептуалізується як динамічний процес, спрямований на стимулювання самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти з метою оволодіння навичками ефективного взаємодії з освітнім середовищем [1, с. 20].

Стратегія – загальний, недеталізований план певної діяльності, який охоплює тривалий період, спосіб досягнення складної мети. Ресурсно-орієнтовані стратегії навчання зорієнтовані не тільки на засвоєння знань і набуття навичок здобувачів у процесі навчання, а й на формування у них здатності самостійного й активного освоєння змісту навчання шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних та особистісних ресурсів [5].

Мультимодальні засоби навчання охоплюють широкий спектр інструментів, зокрема дидактичну техніку, аудіовізуальні засоби, програмне забезпечення, аудіо-та відеозаписи. Різноманітні канали отримання інформації дають змогу враховувати індивідуальні особливості сприйняття кожного здобувача освіти, оскільки різні типи аналізаторів (зоровий, слуховий, кінестетичний) можуть бути більш розвинені у різних людей [4, с. 165].

Засоби навчання є невід'ємною частиною сучасної методичної системи та відіграють ключову роль у підвищенні ефективності освітнього процесу, зокрема в інклюзії. Впровадження мультимодальних засобів навчання сприяє індивідуалізації освітнього процесу, враховуючи рівень підготовленості, здібності та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Вони також стимулюють самостійність, пошуковий характер пізнавальної діяльності та прагнення до самовдосконалення.

Під час викладання матеріалу ефективність його засвоєння становить лише 15% при аудіальному сприйнятті. Використання аудіовізуальних засобів збільшує цей показник до 40–50%. Найефективнішим методом є самостійне опрацювання матеріалу, яке передбачає виконання завдань від початку до їх аналізу, що забезпечує засвоєння не менше 90% інформації [2, с. 24].

Під час використання мультимодальних засобів навчання навчальна інформація рухається по декількох каналах сприйняття. Аудіовізуальні – демонстрації фільмів, деяких дослідів і експериментів. Ці засоби розраховані на одночасну візуальну і аудіальну фіксацію інформації. Візуально-кінестетичні засоби включають розпізнавання і визначення природних об'єктів, візуальні спостереження з подальшою реєстрацією явища; сюди ж потрібно віднести методи, що передбачають роботу з комп'ютером. При використанні цих засобів інформація проходить по двох каналах, що підвищує ефективність її засвоєння. Аудіально-кінестетичні – прослуховування з подальшим описом. При використанні даних засобів інформація фіксується по всіх каналах сприйняття.

В інклюзивному навчанні використовують саме мультимодальні засоби навчання. Раціональне застосування таких засобів сприяє істотному підвищенню ефективності освітнього процесу. Ресурсорієнтовані стратегії в інклюзії також мають низку переваг: вони дозволяють створювати складні зв'язки між різними поняттями, явищами та предметами, сприяють розвитку мислення і підвищують зацікавленість здобувачів у навчанні.

Ефективність мультимодальних засобів навчання залежить від трьох взаємопов'язаних аспектів: технічного, методичного та організаційного. Технічне забезпечення передбачає адаптацію, вдосконалення

та розробку реалізації сучасних засобів навчання для передачі інформації, зворотного зв'язку від здобувачів освіти до педагога, контролю знань, організації самостійних занять, обробки та документування інформації. Методичний аспект використання цих засобів сприяє зміцненню міждисциплінарних зв'язків, комплексному вивченню явищ та подій, підвищенню гнучкості та мобільності навчального процесу. Організаційний аспект використання мультимодальних засобів навчання має відповідати вимогам врахування пізнавальних закономірностей навчальної діяльності здобувачів, їхньої готовності до сприйняття та засвоєння навчального змісту, органічного поєднання з словами вчителя та іншими засобами навчання, відповідності змісту та навчальним цілям [3].

Застосування сучасних стратегій та засобів навчання інтенсифікує передачу інформації, розширює ілюстративний матеріал, створює проблемні ситуації та організовує пошукову діяльність здобувачів освіти, підсилює емоційність навчання та формує навчальну мотивацію.

Ресурсоорієнтовані стратегії навчання можуть значно покращити процес навчання і зробити його більш ефективним. Перевагою мультимодального навчання є можливість створення багатосторонніх зв'язків між предметами, явищами та поняттями, розвиток концептуального мислення, посилення залученості та позитивного ставлення до навчання в цілому. Використання різних способів передачі інформації дозволяє також більш тонко враховувати індивідуальні особливості сприйняття здобувачів освіти, залежно від того, який тип аналізаторів виражений у них яскравіше [3, с. 165].

Інтеграція ресурсоорієнтованих стратегій та мультимодальних засобів створює гнучке навчальне середовище, яке не лише оптимізує процес засвоєння знань, а й цілеспрямовано формує набір ключових ресурсів особистості, критично важливих для успіху в сучасному високотехнологічному та швидкозмінному світі. Можна зробити висновок, що вони сприятимуть:

- забезпеченню рівного доступу до освіти: це передбачає створення можливостей для дистанційного навчання, використання ефективних методів запам'ятовування та сприйняття інформації, а також надання інструментів її пошуку;
- вільному доступу та вибору різноманітних навчальних ресурсів: особливо важливим є забезпечення безперешкодного доступу до інформаційних матеріалів;

– інтеграції формальної та неформальної освіти: заклади освіти повинні сприяти тісній взаємодії між цими двома видами освіти, надаючи їй посилену підтримку.

Використання ресурсоорієнтованих стратегій та мультимодальних засобів в інклюзії створює гнучке освітнє середовище, яке не лише оптимізує процес засвоєння знань, а й цілеспрямовано формує набір ключових ресурсів особистості, критично важливих для успіху в сучасному світі.

Література

1. Балюк В. О. Технологія ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 2. С. 19–23.

2. Гриньова М., Кононець Н., Дяченко-Богун М., Рибалко Л. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72, № 4. С. 182–193.

3. Кіт В. Д., Копельчак М. П. Використання мультимодальних засобів на уроках технологій. *Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Дмитра Тхоржевського «Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку» (28 лютого 2025 року)*. XI Міжнародної наукової-практичної конференції «Актуальні питання графічної підготовки: теорія, практика та шляхи розвитку», присвяченої пам'яті член-кореспондента НАПН України Віктора Сидоренка (1 березня 2025 року) / за заг. ред. Д. Кільдерова, В. Харламенко. Київ, 2025. С. 503–508.

4. Якимович Т. Д., Джулай Л. І., Дольнікова Л. В., Чорнописька О. І., Якимович О. Н. Використання мультимодальних засобів навчання: результати дослідження. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. *Педагогічні науки : реалії та перспективи*. № 97. 2024. С. 164–167.

5. Якимович Т.Д. Ресурсоорієнтовані стратегії підготовки вчителів технологій. *Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Дмитра Тхоржевського «Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку» (28 лютого 2025 року)*. XI Міжнародної наукової-практичної конференції «Актуальні питання графічної підготовки: теорія, практика та шляхи розвитку», присвяченої пам'яті член-кореспондента НАПН України Віктора Сидоренка (1 березня 2025 року) / за заг. ред. Д. Кільдерова, В. Харламенко. Київ, 2025. С. 400–404.

НАПРЯМ 5. ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-91>

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ РОЛІ ТЬЮТОРА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Аллахвердієва Наталія Ярославівна

*викладач кафедри фізичної культури, спорту та освітніх інновацій
ЗВО «Академія рекреаційних технологій і права»
м. Луцьк, Україна*

Актуальність теми зумовлена інтенсивним розвитком інклюзивної освіти в Україні та необхідністю забезпечення якісного індивідуалізованого супроводу для учнів з особливими освітніми потребами. Законодавче закріплення посади тьютора стало значним кроком, однак його функціонал та професійна роль залишаються предметом дискусій, а практичний досвід формування цієї ролі потребує систематизації та аналізу. Нечіткість у розмежуванні повноважень тьютора, асистента вчителя та корекційного педагога створює виклики для ефективності інклюзивного процесу.

Сучасні наукові дослідження чітко засвідчують трансформацію ролі тьютора від простого помічника до ключового фахівця, що забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу в інклюзивному середовищі. Аналіз ґрунтується на роботах провідних українських та зарубіжних науковців. Визначенням концептуальних засад та термінологічного розмежування тьютора займалися такі науковці як Даниленко Л. І., Кравченко О. В., Бабкова Т. А., Шульженко М. І., Коляда І. М. Ключовий функціонал тьютора досліджували Свіяш Н. В., Набока С. О., Тарасенко О. В., Левченко О. А.

Мета дослідження полягала в аналізі та систематизації практичного досвіду формування ролі тьютора в умовах української інклюзивної школи, визначенні його ключові функції.

В Україні термін «тьютор» часто використовується як синонім до «асистент вчителя» або «педагог супроводу». Однак Даниленко Л. І. та Кравченко О. В. наголошують, що роль тьютора є ширшою і має

філософсько-педагогічне підґрунтя, пов'язане з індивідуальним наставництвом [2].

Бабкова Т. А. визначає тьюторство як форму педагогічної діяльності, спрямовану на супровід та підтримку індивідуальної освітньої траєкторії дитини, сприяючи її суб'єктності та самостійності [1].

Шульженко М. І. та Коляда І. М. підкреслюють, що асистент вчителя фокусується на допомозі вчителю в організації класу та фізичному супроводі, тоді як тьютор концентрується на індивідуальній роботі з учнем, допомагаючи йому самостійно освоювати матеріал [8].

Свіяш Н. В. акцентує увагу на тому, що тьютор виступає як «адаптор» навчального матеріалу, застосовуючи принципи універсального дизайну для навчання, щоб забезпечити доступність інформації для учня з особливими освітніми потребами [5]. Набока С. О. та Тарасенко О. В. досліджували роль тьютора як посередника у соціалізації, що допомагає налагоджувати стосунки з однолітками, формувати соціальні навички та запобігати стигматизації чи булінгу [4]. Праці Левченко О. А. зосереджені на необхідності психолого-педагогічної підтримки. Тьютор сприяє емоційно-вольовій регуляції дитини, особливо з розладами аутичного спектру або синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, використовуючи методики прикладного аналізу поведінки [3].

Дослідники сходяться на думці, що впровадження тьюторства в Україні стикається зі значними інституційними та кадровими викликами. Цюпак І. М. вказує на гостру потребу у розробці державного професійного стандарту тьютора, що чітко окреслить компетенції, кваліфікаційні вимоги та етичні засади роботи, особливо у закладах дошкільної та загальної середньої освіти [7]. Згідно з дослідженнями, Скиба М. Л. та Кушнір В. Г. зазначають, що більшість тьюторів не мають спеціалізованої вищої освіти саме за цією спеціальністю, а їхня підготовка відбувається переважно через курси підвищення кваліфікації або самоосвіту. Це вимагає реформування освітніх програм вищів [6].

На відміну від асистента вчителя (який зосереджений переважно на допомозі вчителю в організації навчального процесу та фізичному супроводі), тьютор розглядається як фахівець, орієнтований на індивідуальну підтримку освітньої траєкторії учня.

Ключові функції тьютора, що виділяються у вітчизняному досвіді:

- 1) адаптація навчального матеріалу, сприяння формуванню навчальної самостійності та навичок самоорганізації;
- 2) допомога у налагодженні комунікації з однолітками, формування соціально-побутових навичок;

3) сприяння регуляції емоційного стану та профілактика дезадаптивної поведінки, особливо у дітей з розладами аутистичного спектру та синдромом дефіциту уваги та гіперактивності;

4) підтримка ефективної взаємодії між дитиною, батьками, вчителями та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

Проведений аналіз на основі опитування педагогів, батьків, адміністрації закладів освіти показує, що найбільш успішно роль тьютора формується в тих закладах, де реалізовано чітке розмежування ролей, тобто впровадження локальних документів, що деталізують індивідуальний план роботи тьютора з кожним учнем та впроваджено досвід успішного застосування тьюторської підтримки для подолання шкільної тривожності та поведінкових криз.

Отже, роль тьютора в інклюзивному освітньому середовищі України набуває ознак індивідуального педагогічного наставника, що сприяє автономності учня, а не лише забезпечує його догляд.

Література

1. Бабкова Т. А. Тьюторство як інноваційна модель педагогічної підтримки в інклюзивному освітньому просторі. *Освіта.ua*. 2020. № 10. С. 45–52.

2. Даниленко Л. І., Кравченко О. В. Функціонал тьютора в системі інклюзивної освіти: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Спеціальна освіта*. 2018. Вип. 2. С. 132–141.

3. Левченко О. А. Психолого-педагогічний супровід учнів з РАС в інклюзивній школі: роль тьютора. *Науковий вісник*. 2021. № 5. С. 88–95.

4. Набока С. О., Тарасенко О. В. Роль тьютора як посередника у соціально-комунікативній інтеграції учнів з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. 2022. Вип. 8. С. 145–158.

5. Свіяш Н. В. Роль тьютора як адаптора освітнього контенту: впровадження принципів універсального дизайну для навчання (UDL). *Проблеми сучасної педагогіки*. 2020. № 11. С. 55–62.

6. Скиба М. Л., Кушнір В. Г. Підготовка майбутніх тьюторів для інклюзивного освітнього середовища: виклики та інноваційні підходи. *Педагогічний часопис Волині*. 2023. № 4. С. 98–105.

7. Цюпак І. М. Тьюторський підхід у сучасній дошкільній освіті. *Дошкільне виховання*. 2021. № 6. С. 70–75.

8. Шульженко М. І., Коляда І. М. Розмежування професійних ролей асистента вчителя та тьютора в контексті інклюзивної реформи. *Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 110–117.

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ СПЕЦМЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА НА СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА, ЛОГОПЕДІЯ»

Горопаха Наталія Михайлівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується переосмисленням та переструктуруванням її змістових компонентів на основі компетентнісного підходу. Це зміщує акценти з простого накопичення знань на практичні результати, досвід особистої діяльності та формування ставлень. У контексті вищої педагогічної освіти впровадження компетентнісного підходу означає орієнтацію на формування у майбутніх фахівців комплексу компетенцій. Цей комплекс включає соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові та професійні компетенції, які сукупно складають основу їхньої професійної компетентності.

Водночас слід зазначити, що традиційно система навчання у закладах вищої освіти не була спрямована на цілеспрямоване формування професійних компетентностей і, навіть сьогодні, залишається лише частково переорієнтованою в цьому напрямі. Як форми організації навчання (лекції, семінари), так і форми контролю (заліки, екзамени) здебільшого орієнтовані на засвоєння здобувачами вищої освіти теоретичних знань, на основі яких мають поступово формуватися певні вміння та навички, що дозволяють майбутньому педагогові більш-менш ефективно реалізовувати їх у практичній діяльності з дітьми, зокрема під час педагогічної практики. Одним з можливих шляхів розв'язання цього протиріччя є упровадження практикоорієнтованого підходу у процес підготовки фахівця у закладі вищої освіти.

Мета нашої роботи – обґрунтувати значення та способи реалізації практикоорієнтованого підходу у викладанні спеціальної методики вивчення природознавства для студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)».

Аналіз тенденцій у професійній підготовці фахівців спеціальної освіти [3, 5] доводить, що практикоорієнтований підхід розглядається як провідна умова формування професійної компетентності майбутніх логопедів та готовності до ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Безперечно, у першу чергу йдеться про власне логопедичну корекційно-розвиткову роботу, яку здійснює логопед, працюючи у закладі дошкільної освіти чи у спеціальній початковій школі. Практикоорієнтоване навчання сприяє формуванню діагностичних умінь (розпізнавання та аналіз мовленнєвих порушень); проєктувальних компетентностей (складання індивідуальних програм розвитку); комунікативних і консультативних навичок для роботи з батьками та педагогами; рефлексивного мислення, що дозволяє критично оцінювати власну діяльність і вдосконалювати методи логопедичної роботи.

Низка авторів [1, 2, 4] розглядають можливості практикоорієнтованого підходу у підготовці майбутніх педагогів (у тому числі й фахівців із спеціальної освіти) до роботи в умовах інклюзивних практик, які сьогодні широко розповсюджені в системі освіти України. З цього погляду важливим є забезпечення безперервного зв'язку між теоретичними знаннями не лише з логопедії, а й з інших галузей педагогіки (у тому числі й спеціальних методик дошкільної та початкової освіти) та реальними умовами освітньої діяльності.

Практикоорієнтований підхід у викладанні спецметодики вивчення природознавства обумовлюється необхідністю формування у майбутніх логопедів компетентностей, що забезпечать ефективний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема, через використання природничо-наукових знань для корекційно-розвиткової роботи та стимуляції мовленнєвого розвитку.

Пріоритетним є перехід від простого засвоєння інформації та її практичного підкріплення до активізації самостійної пізнавальної діяльності, що включає «відкриття» педагогічних істин, творчий пошук та аналіз педагогічної практики на базі теоретичних знань. Реалізація цих цілей вимагає обов'язкового використання інтерактивних форм організації всіх видів навчальної діяльності.

Інтерактивного характеру традиційній лекції можна надати, застосувавши методи, що ґрунтуються на само- та взаємонавчанні студентів (до прикладу, «Ажурна пилка». «Відкритий мікрофон», «Перевернутий клас» тощо). Деякі лекційні заняття можуть будуватися на основі мультимедійних презентацій, які не лише забезпечують наочний супровід, а й передбачають можливості групової та індивідуальної пошукової діяльності здобувачів. Доречною буде такий

варіант лекції, скажімо, до теми «Створення освітнього середовища для вивчення природознавства у спеціальній початковій школі». Тренінг-лекції, інтерактивні дискусії створюють умови для активної участі студентів у обговоренні таких важливих питань спецметодики вивчення природознавства, як теоретичні засади природознавчої та екологічної освіти молодших школярів, взаємозв'язок загальнодидактичних та спеціальних принципів навчання молодших школярів, що мають порушення мовлення, формування у учнів умінь досліджувати природне довкілля тощо.

Практичні та лабораторні заняття стають практикоорієнтованими за рахунок широкого використання проблемних та ігрових методів, урізноманітнення форм організації самостійної навчальної роботи здобувачів. Ключовою структурною ланкою проблемного навчання є проблемна ситуація, що викликає стан інтелектуального напруження у студента. Він виникає тоді, коли навчальний матеріал вступає у мисленнєву конфронтацію з наявними знаннями або спричиняє усвідомлення недостатності цих знань. Цей дискомфорт мотивує внутрішній імпульс (потребу) до активного пошуку, спрямованого на розкриття невідомих механізмів або глибинного сенсу досліджуваного об'єкта. Опанування майбутніми логопедами спецметодики вивчення природознавства відкриває чимало можливостей для постановки їх у різноманітні проблемні ситуації, які мають практичний характер. Найпростішим варіантом є педагогічні задачі, аналізуючи які студент має можливість спробувати знайти альтернативні шляхи виходу із складних ситуацій. Педагогічні задачі та проблемні ситуації, як правило, інтегровані в навчальний практикум. Це дає змогу студентам здійснити попереднє самостійне опрацювання, що включає письмове формулювання індивідуального варіанта розв'язання відповідної методичної проблеми. Ключовим структурним елементом методики застосування педагогічних задач є бесіда-обговорення проблемної ситуації під час практичного заняття. Це обговорення логічно завершується колективним вибором найбільш ефективного алгоритму її розв'язання. Важливо підкреслити, що більшість проблемних ситуацій у цих задачах мають виражений міждисциплінарний характер. Вони вимагають інтеграції знань зі спеціальної методики у ширший контекст психолого-педагогічних та логопедичних аспектів професійної підготовки фахівців-логопедів.

Як своєрідний міст між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю можна розглядати педагогічні ігри, адже вони дають змогу студентам, звісно у змодельованих умовах, випробувати власні вміння в організації освітнього процесу спеціальної школи. У викладанні спеціальної методики природознавства доцільно використовувати

педагогічні бліц-ігри, оскільки вони не вимагають значного часу на підготовку та особливих умов для проведення. Бліц-ігри мають дворівневий характер розв'язання методичних проблем: індивідуальний та колективний (груповий). Ця особливість спонукає кожного учасника не лише здійснити педагогічний вибір, а й аргументовано захистити свою позицію перед групою, а також брати участь у формуванні спільного варіанту рішення. Інтерактивна природа бліц-ігор також сприяє розвитку навичок ділової навчальної співпраці у майбутніх логопедів. Це допомагає їм переорієнтуватись з викладача, як єдиного джерела знань та оцінювання, на взаємодію з колегами по навчанню. Змістове наповнення гри може охоплювати від трьох до шести проблемних питань, завдань чи ситуацій методичного спрямування. Організаційно бліц-гра може бути оформлена як симуляція методичної роботи («Засідання методичного об'єднання вчителів початкових класів», «Школа кращого педагогічного досвіду», «Методичні посиденьки» тощо).

У процесі викладання спецметодики також доцільно залучати студентів до моделювання занять з природознавства для дітей з порушеннями мовлення; розроблення дидактичних матеріалів із використанням альтернативної та додаткової комунікації; аналізу відеозанять тощо.

Отже, практикоорієнтований підхід у викладанні спецметодики вивчення природознавства сприяє розвитку професійних компетентностей майбутніх логопедів, зокрема діагностичної, прогностичної, комунікативної, а також уміння адаптувати зміст природничої освіти до індивідуальних можливостей дитини. Цей підхід виступає методологічною основою сучасної системи підготовки логопедів у закладах вищої освіти, забезпечуючи її відповідність потребам інклюзивного суспільства та сучасним стандартам спеціальної освіти.

Література

1. Давидюк М. Практичні аспекти підготовки майбутнього педагога до роботи в інклюзивних класах. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 67, 112–120. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-112-120>
2. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Київ : Видавництво «Центр учбової літератури», 2018. 430 с.
3. Синьов В., Супрун Д., Шермет М. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України*. 2020. № 1. С. 34–42.

4. Скірко Г. З., Скірко Р. Л. Основні аспекти підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивних умовах сучасних закладів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 73. С. 204–208.

5. Шевченко В. М. Підготовка фахівців для системи спеціальної освіти. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання: зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* / ред. кол.: Топузов О.М., Сисоєва С.О., Дічек Н.П., Култаєва М. Д. та ін. ; 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. [Електронне наукове видання]. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2021. С. 163–166.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-93>

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Зданевич Лариса Володимирівна

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології і фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна*

Мисик Олеся Станіславівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології і фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна*

Постановка актуальності проблеми. Сучасна професійна підготовка майбутніх логопедів у закладах вищої освіти вимагає переорієнтації освітнього процесу із засвоєння знань на формування здатності до саморозвитку, усвідомлення власної діяльності та відповідальності за результати педагогічного впливу. Одним із провідних механізмів цього процесу є рефлексивні технології, які забезпечують усвідомлення студентом власних дій, ставлення

до дитини та професії, стимулюють розвиток професійного мислення і творчої ініціативи [2; 9].

Підготовка логопеда як фахівця зі спеціальної освіти передбачає не лише оволодіння методиками корекційної роботи, а й формування глибокої самосвідомості, емпатії, здатності до самооцінювання власних педагогічних рішень. Рефлексивні технології у цьому контексті виступають ефективним інструментом формування професійної готовності, що поєднує знання, досвід, цінності та усвідомлену позицію фахівця.

Аналіз наукових досліджень. Проблема розвитку рефлексії у майбутніх педагогів вивчалася в працях Н. Бібік, Л. Карамушки, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хомич, які наголошують на тому, що рефлексія є механізмом усвідомлення професійного досвіду та підвищення ефективності педагогічної діяльності [3; 7; 10].

Питання формування професійної готовності логопедів досліджували українські науковці – Н. Гавриленко, І. Кузьміна, Л. Махмутова, Л. Шульженко, які визначають її як інтегративну якість особистості, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти [11, с. 115].

У межах компетентнісного підходу вагомий внесок у дослідження професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти зробили В. Бондар, В. Засенко, Н. Софій, які наголошують на необхідності розвитку у студентів здатності до самоаналізу, самоконтролю та саморегуляції як показників сформованості професійної компетентності [8].

Сучасні дослідження Н. Кот, К. Крутій доводять, що використання рефлексивних технологій – таких як портфоліо, тренінги самопізнання, кейс-методи, педагогічні щоденники – сприяє усвідомленню студентами власних професійних дій і розвитку відповідальності за їх результати [4; 5].

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що рефлексія розглядається як базовий механізм становлення професійної компетентності логопеда, однак питання її технологічного забезпечення у процесі підготовки фахівців потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного впровадження.

Метою статті є обґрунтування ролі рефлексивних технологій у формуванні професійної готовності майбутніх логопедів і визначення педагогічних умов їх ефективного впровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність майбутнього логопеда визначається як інтегративне особистісне утворення, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти [7]. Вона проявляється у здатності фахівця

ефективно планувати, організовувати і коригувати логопедичну діяльність, усвідомлюючи власні можливості та межі професійного впливу.

На думку О. Вознюка, рефлексивна компетентність – це здатність педагога осмислювати власну діяльність і використовувати результати цього аналізу для вдосконалення професійної практики. Для логопеда така компетентність є базовою, оскільки робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає постійного коригування методик та підходів з урахуванням індивідуальних особливостей дитини [2].

Рефлексивний підхід у педагогічній освіті спирається на ідеї І. Беха, О. Савченко, О. Пометун, які розглядають рефлексію як процес самопізнання і самооцінки, що сприяє становленню особистісно-професійної зрілості педагога [1; 7; 6].

Рефлексивні технології в освітньому процесі реалізуються через спеціально створені ситуації аналізу власних дій, педагогічні кейси, групові обговорення, тренінги, що розвивають уміння усвідомлювати мотиви й наслідки своїх професійних рішень.

Саме через рефлексію відбувається інтеріоризація професійного досвіду, тобто перехід від зовнішнього виконання педагогічних дій до внутрішнього усвідомлення власного професійного «Я».

У системі підготовки логопедів рефлексивні технології мають багаторівневий характер і реалізуються через:

- щоденники педагогічної практики, у яких студенти фіксують власні дії, труднощі та шляхи їх подолання;
- портфоліо професійного зростання, що демонструє динаміку формування компетентностей;
- аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод) з подальшим обговоренням у групі;
- відеорефлексію занять, коли студент переглядає запис своєї роботи й коментує її з позиції професійних стандартів;
- тренінги професійної ідентичності та емоційної стабільності, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції;
- рефлексивні есе та блоги, які дають змогу фіксувати особистісний поступ і переосмислювати власний педагогічний досвід.

Такі форми роботи активізують внутрішні механізми самопізнання, підвищують рівень усвідомленості у професійній діяльності й сприяють становленню рефлексивної культури майбутнього логопеда [11, с. 112].

Ефективність формування рефлексивної компетентності значною мірою залежить від створення цілісної системи педагогічних умов. На основі аналізу праць О. Вознюка, Л. Сущенко та власного досвіду підготовки логопедів визначено такі ключові умови [2; 9]:

Створення безпечного і відкритого освітнього середовища. Студенти повинні відчувати довіру й можливість вільно висловлювати думки, аналізувати власні помилки без остраху осуду. Психологічна безпечність сприяє формуванню внутрішньої мотивації до самоаналізу й самовдосконалення.

Інтеграція рефлексивних завдань у всі види навчальної діяльності. Рефлексивні елементи мають бути присутні не лише під час практики, а й у лекційних, семінарських та тренінгових заняттях. Наприклад, обговорення проблемних ситуацій на курсах «Психологія мовленнєвого розвитку», «Логопедія» чи «Методика корекційно-розвивальної роботи» сприяє переходу від знань до рефлексивного мислення.

Фасилітаційна позиція викладача. Викладач має бути не лише джерелом знань, а й фасилітатором – людиною, яка допомагає студентам усвідомлювати власний досвід, стимулює самостійні висновки, організовує діалогічну взаємодію. Така педагогічна позиція формує атмосферу співтворчості [1].

Використання цифрових засобів для рефлексії. Онлайн-портфоліо, електронні щоденники, платформи для самооцінювання (Google Forms, Padlet, Mentimeter) розширюють можливості студентів для відстеження власного професійного розвитку, сприяють відкритості освітнього процесу та комунікації з викладачами.

Системність зворотного зв'язку. Регулярний, конструктивний і підтримувальний фідбек від викладачів, кураторів практики та колег сприяє усвідомленню досягнень і зон подальшого професійного зростання. Такий підхід дозволяє уникнути формалізму й спрямовує рефлексію у розвиткове русло.

Формування культури педагогічної рефлексії через міждисциплінарність. Доцільним є поєднання логопедичних, психологічних і педагогічних курсів у спільні інтегровані модулі, де студенти мають змогу аналізувати професійні ситуації комплексно, з різних позицій.

Організація рефлексивного супроводу педагогічної практики. Важливо забезпечити постійний контакт студентів із керівником практики, який допомагає осмислити успіхи та труднощі, використовуючи індивідуальні консультації, групові обговорення й супервізійні сесії. Така форма взаємодії дозволяє формувати у студентів почуття професійної відповідальності та самостійності.

Реалізація цих умов забезпечує перехід від ситуативного до системного рівня рефлексії, що є основою професійної зрілості майбутнього логопеда.

Рефлексивні технології виступають каталізатором внутрішніх змін особистості студента, формують вміння критично мислити, оцінювати

власну діяльність і трансформувати педагогічний досвід у нові професійні стратегії.

Результатом їх використання є розвиток таких професійних якостей, як емпатійність, гнучкість мислення, самостійність у прийнятті рішень, готовність до творчого пошуку у складних логопедичних ситуаціях [11, с. 114].

Рефлексивні технології забезпечують цілісність професійного становлення, сприяють формуванню педагогічної свідомості і є важливим чинником ефективної корекційно-розвивальної роботи.

Висновки. Рефлексивні технології є потужним інструментом формування професійної готовності майбутніх логопедів, оскільки стимулюють самоусвідомлення, розвивають здатність до аналізу власних дій, формують відповідальне ставлення до результатів педагогічної взаємодії.

Системне впровадження таких технологій в освітній процес – через рефлексивні щоденники, кейс-аналізи, тренінги, фасилітовані обговорення – сприяє розвитку професійної зрілості, самостійності й гнучкості мислення студентів.

Педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу, полягають у створенні безпечного освітнього середовища, інтеграції рефлексивних завдань у всі етапи підготовки, фасилітаційній позиції викладача, використанні цифрових інструментів та організації постійного зворотного зв'язку.

Отже, формування рефлексивної культури майбутніх логопедів є ключовою передумовою їх готовності до професійної діяльності у контексті гуманістичних цінностей сучасної спеціальної освіти.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Вознюк О. В. Рефлексивні технології у педагогічній освіті. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 256 с.
3. Карамушка Л. М. Психологічні засади професійної рефлексії педагога. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. № 26. С. 89–94.
4. Кот Н. І. Формування рефлексивної компетентності студентів спеціальності «Спеціальна освіта». *Освітній простір України*. 2023. № 10. С. 112–118.
5. Крутій К. Л. Інноваційні технології в підготовці фахівців зі спеціальної освіти. *Науковий вісник МДУ*. 2021. № 3. С. 56–61.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

7. Савченко О. Я. Професійна компетентність педагога: теоретичний і практичний аспекти. Київ : Педагогічна думка, 2011. 304 с.

8. Софій Н. З. Компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогів: український контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 8. С. 90–97.

9. Сущенко Л. О. Рефлексія у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2020. № 2. С. 55–62.

10. Хомич Л. О. Рефлексивна діяльність у структурі професійної готовності майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні проблеми освіти дорослих*. 2020. № 2. С. 45–52.

11. Шевченко Г. П. Формування рефлексивної компетентності майбутнього логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Вип. 18. С. 112–120.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-94>

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Кашуба Людмила Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

Вальо Жанна Георгіївна

старший викладач кафедри дошкільної та спеціальної освіти

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

Зміни у сучасному українському суспільстві, які пов'язані з гуманізацією освіти, розвитком нового етапу відношення до осіб з відхиленнями у фізичному і психічному розвитку, пошуками шляхів реформування спеціальної освіти, призводять до необхідності підвищення рівня професійної компетентності фахівців корекційно-розвивального навчання.

«Сфера відповідальності спеціаліста корекційно-розвивального навчання не може бути обмежена рамками завдань подолання труднощів у навчанні, але має містити в собі завдання забезпечення успішної соціалізації, збереження й укріплення здоров'я, захисту прав дитини», – зазначає дослідниця С. Маркова.

Якісне розв'язання цих завдань є головним показником діяльності освітніх закладів усіх типів.

Саме професійна компетентність дефектолога як форма виконання ним своєї педагогічної діяльності та його особистісні якості має значний вплив на рівень соціалізації дитини та якісні показники його здоров'я. Компетентність – це є форма виконання педагогом своєї діяльності, яка зумовлена глибокими знаннями явищ, об'єктів і предметів, які він перетворює як досконале володіння змістом своєї праці [3].

В організації освітнього процесу в спеціальних навчальних закладах визначальне місце належить спеціальному педагогу, конкурентоспроможному, компетентному фахівцю, здатному використовувати у роботі необхідні мотиваційно-психологічні чинники, індивідуальний і диференційований підхід, встановити взаєморозуміння й ефективно спілкуватися із дітьми особливих потреб, володіти комунікативною компетентністю.

Саме проблемою комунікативної компетентності опікуються багато вчених. Дослідниками вивчено низку якостей мовлення, що характеризують його не тільки з нормативного, але й комунікативного боку і забезпечують формування мовленнєвої компетенції особистості (Н.Д. Бабич, Л.С. Гавриляк, С.Я. Єрмоленко, М.А. Жовтобрюх, А.П. Коваль, В.Я. Мельничайко, Л.М. Паламар, М.І. Пнтілюк та ін.).

Так, Л. Гавриляк наголошує, що «комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила. Таким чином, сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення та підтримки контактів, інші)» [1, с. 71].

В спеціальній освіті проблема комунікативної компетентності дефектологів розкрита в роботах: С.П. Миронової, Н.Г. Пахомової, В.В. Нечипоренко, В.М. Синьова, Д.І. Шульженко, К.О. Островської, Х.Я. Сайко, Л.В. Кашуби та ін.

Для майбутнього дефектолога важливо знайти підхід до кожного учня, налагодити відносини. Цьому сприятимуть, на наш погляд, добір

завдань професійного характеру, у процесі вирішення яких студенти на практичних заняттях вчаться прогнозувати і програмувати мовленнєві ситуації, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, презентувати власні проєкти професійного спрямування, дискутувати та знаходити компроміси. Тому проблема формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти є актуальною.

Тому мета нашої статті – окреслити шляхи формування комунікативної компетентності майбутніх дефектологів.

У наукових розвідках комунікативна компетентність розглядається не тільки як сукупність мовних знань, володіння нормами, а й уміння вільно висловлювати власну думку, комунікувати з оточуючими.

Досліджуючи основні компоненти комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти, дослідники [2] виокремлюють вміння демонструвати увагу до партнера з комунікації, самоконтроль; вміння використовувати мовленнєві засоби у відповідності до конкретного функціонального стилю, якого вимагає комунікативна ситуація, та володінням навичками передавати повідомлення за допомогою невербальних засобів комунікації тощо; задавати уточнюючі запитання; формувати висновки у внутрішньому мовленні; аналізувати невербальні сигнали комунікатора; аналізувати та оцінювати зміст повідомлення важливими факторами, що стимулюють розвиток зворотного зв'язку.

До складу професійної комунікативної компетентності автори відносять комунікативні знання, уміння і навички; комунікативну спрямованість; гуманістичне спілкування; комунікативну креативність, які забезпечують ефективне педагогічне спілкування [3]. Підвищення рівня професійної компетентності спеціального педагога науковці вбачають у вдосконаленні саме комунікативної компетентності.

Досліджуючи фахову літературу та враховуючи досвід роботи, з'ясовано, що комунікативна компетентність формується у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін напряму А6 «Спеціальна освіта». Спостереження за спілкуванням здобувачів вищої освіти під час проведення лекційно-практичних занять із дисциплін: «Основи культури мовлення спеціального педагога» (ЦДУ ім. Володимира Винниченка) та «Риторика та культура мовлення логопеда» (МДУ) засвідчило, що студенти вільно обґрунтовують думки, аргументують власну позицію, будують діалогічні висловлювання у ситуаціях, наближених до реальної професійної діяльності. Культура мовлення дефектолога виявляється в його вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання, що залежить від психофізичних

особливостей осіб, з якими він перебуває, віку співрозмовників, стосунків із ними, місця події, конкретної ситуації тощо [4].

За будь-яких умов привітання (прощання) має свідчити про повагу до співрозмовників. Саме тому доречним є добір завдань, що вимагають активної комунікації майбутніх фахівців з орієнтацією на певну життєву ситуацію.

Найбільш вживаним у професійній діяльності дефектолога є діалогічне мовлення; багаторазове пояснення виконання завдань (правил, термінів тощо), розгорнуті оцінні судження. Діалогічне мовлення спеціального педагога будуються у вигляді запитань і відповідей. Мовлення супроводжується невербальними засобами, які утворюють в сукупності із вербальними комунікативну поведінку педагога.

На практичних заняттях курсу «Основи культури мовлення спеціального педагога» (ЦДУ) та «Риторика та культура мовлення логопеда» (МДУ) студентам пропонується побудувати діалог із дітьми особливих освітніх потреб, їхніми батьками чи опікунами, виступи на батьківських зборах чи рекомендувати індивідуальні консультації, враховуючи індивідуальну програму розвитку учня тощо [4].

Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього фахівця спеціальної освіти вбачаємо у: спостереженні за роботою майстер-класів, вебінарів провідних науковців та методистів галузі в Інтернет-джерелах з метою використання інноваційних технологій; інтернет-ресурсів в спеціальній освіті з отриманням сертифікатів; самоаналізі власного мовлення.

Варто зауважити, що у пам'яті дитини з особливими освітніми потребами після зустрічі з дефектологом залишається не тільки інформація, яку він повідомив на корекційно-розвитковому занятті, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Діти зберігають враження від зустрічі з педагогом, пам'ять про його погляд, інтонацію, тональність, мовлення, спосіб реагувати на поведінку його вихованців. Тому рівень майстерності мовленнєвої діяльності спеціального педагога визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

Підсумовуючи висловлене, можна наголосити, що комунікативна компетентність спеціального педагога є складовою його педагогічної майстерності й полягає в умінні встановлювати та підтримувати спілкування зі здобувачами освіти у будь-якій професійній ситуації, доречно використовувати невербальні засоби, дотримуватись норм мовленнєвого етикету. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи комунікативних тренінгових завдань, орієнтованих на майбутню фахову діяльність дефектологів.

Література

1. Гавриляк Л.С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ЛЮГОС. Мистецтво наукової думки*. № 3. Квітень, 2019. С. 70–73.
2. Кашуба Л. В., Лабенко О. В. Щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. Випуск 193. Кропивницький : ЦДПУ, 2021. С. 224–230.
3. Нестеренко Л., Кучерова О. Визначення компонентів комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 40, том 2. С. 261–266.
4. Риторика та культура мовлення логопеда: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта / укладачі Барна Х. В., Чекан О. І., Кашуба Л. В. Мукачево : МДУ, 2022. 48 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-95>

СИНЕРГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Козлюк Ольга Андріївна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

Обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти перебуває в динамічному розвитку, що зумовлено запитом суспільства на висококваліфікованих педагогів, здатних до роботи в умовах інклюзивного та спеціального освітнього середовища. Професійна діяльність такого педагога вимагає не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й високого рівня педагогічної творчості та майстерності, креативного мислення, уміння приймати нестандартні рішення та гнучко реагувати на освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами. Потреба у висококваліфікованих фахівцях зі спеціальної освіти пов'язана також з тим,

що в Україні розпочинається реалізація нового проекту «Психолого-педагогічне забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, орієнтоване на їхнє інтегрування в загальноосвітній простір в умовах інноваційних моделей надання їм освітніх послуг. Його мета – створити сучасну систему підтримки, яка дасть змогу дітям з особливими освітніми потребами (ООП) навчатися ближче до дому та максимально розкрити свій потенціал [1]. Згідно нового Закону України «Про дошкільну освіту» [2] одним із типів організації освітньої діяльності є спеціальний дитячий садок, який потребує висококваліфікованих педагогічних працівників, які здобули вищу освіту за спеціальністю «Спеціальна освіта».

Одним із шляхів формування професійних компетентностей майбутніх спеціальних педагогів є синергійне поєднання потенціалу дисциплін «Педагогічна творчість» та «Спеціальна дошкільна педагогіка». Їх взаємодія забезпечує інтеграцію знань про закономірності розвитку, навчання та виховання дітей з ООП, специфіку педагогічного впливу, корекційно-розвиткову спрямованість освітнього процесу з творчими методами, прийомами та педагогічними технологіями. Саме синергія цих дисциплін сприяє формуванню цілісного професійного бачення у студентів, розвитку їх здатності до творчого вирішення педагогічних ситуацій, моделювання освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб дитини, поєднуючи науковість, практичність і творчість.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти відображені у працях Н. Засенко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, Н. Пахомової, М. Шеремет та ін.

Питання розвитку педагогічної творчості досліджували Н. Пихтіна, С. Сисоєва, О. Савченко, які підкреслювали, що творчість є невід’ємною складовою професійної компетентності педагога. Водночас у контексті спеціальної освіти творчість педагога набуває особливого змісту, оскільки виявляється у здатності бачити потенціал дитини, знаходити індивідуальні шляхи корекційно-розвиткового впливу, адаптувати методики до конкретних умов.

Водночас синергія педагогічної творчості та спеціальної дошкільної педагогіки як фактор формування професійних компетентностей майбутніх спеціальних педагогів досліджена недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати значення синергії педагогічної творчості та спеціальної дошкільної педагогіки у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти та визначити ефективні педагогічні умови для розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку М. Шеремет, процес підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти має здійснюватись у новій особистісно орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення [3, с. 8]. На основі аналізу наукових праць, можна стверджувати, що професійна готовність майбутнього фахівця спеціальної освіти є складним інтегративним утворенням, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. На нашу думку, саме у процесі викладання таких дисциплін, як «Педагогічна творчість» і «Спеціальна дошкільна педагогіка» створюються умови для розвитку кожного з них.

Спробуємо коротко розкрити кожен з них.

Формування мотиваційно-ціннісного компоненту відбувається через аналіз життєвих і професійних ситуацій, обговорення різних кейсів, прикладів педагогічної майстерності, що стимулює здобувачів до усвідомлення значущості професії, розуміння її гуманістичного змісту. Важливу роль тут відіграють інтерактивні форми, зокрема: творчі проекти, майстер-класи, педагогічні ігри, що формують позитивну професійну ідентичність.

Розвиток когнітивного компоненту забезпечується в процесі вивчення обох освітніх компонентів. Так, дисципліна «Спеціальна дошкільна педагогіка» забезпечує оволодіння системою знань про закономірності розвитку, навчання і виховання дітей з ООП від народження до вступу їх до школи, розкриває специфіку організації освітньо-корекційного процесу, диференціацію педагогічних засобів. Теоретичні знання доповнюються аналізом відеофрагментів занять, розробкою власних дидактичних матеріалів. У свою чергу освітній компонент «Педагогічна творчість» розширює ці знання, формуючи здатність до інтерпретації педагогічних ситуацій, генерування нових ідей, розроблення авторських підходів у роботі з дітьми. Таким чином, теоретична база спеціальної дошкільної педагогіки отримує практичну реалізацію через творчу діяльність.

Розвиток діяльнісного компонента відбувається шляхом виконання творчих завдань із педагогічної творчості: моделювання педагогічних ситуацій, створення авторських дидактичних ігор, розробка конспектів інтегрованих занять, що поєднують корекційні та освітні цілі. Використання методів «мозкового штурму», «педагогічного колажу»,

«асоціативного ланцюга» сприяють формуванню креативного мислення, а заняття зі спеціальної дошкільної педагогіки вчать враховувати індивідуальні освітні потреби дітей, втілюючи їх в розробку корекційних завдань та вміння адаптовувати та модифікувати зміст навчання з урахуванням освітніх труднощів дітей з ООП.

Важливим складником професійної майстерності майбутніх фахівців спеціальної освіти є рефлексія. Використання рефлексивних щоденників, самооцінки творчих завдань, портфоліо творчих робіт, аналіз власного педагогічного досвіду, що дає змогу студентам усвідомити динаміку власного професійного зростання. Важливим результатом є інтеграція творчого підходу у професійно-практичну підготовку: здобувачі не лише засвоюють методики роботи з дітьми з ООП, а й навчаються гнучко адаптувати їх до конкретних освітніх умов, оволодівають навичками дизайн мислення. Це сприяє формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності та педагогічному саморозвитку.

Висновки. Педагогічна творчість виступає ключовим чинником професійного становлення майбутніх фахівців спеціальної освіти, забезпечуючи здатність до пошуку нестандартних педагогічних рішень. Освітні компоненти «Педагогічна творчість» та «Спеціальна дошкільна педагогіка» у своїй взаємодії створюють комплексні умови для формування професійної готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до роботи з дітьми з ООП.

Ефективними педагогічними умовами є: інтеграція теоретичної та практичної підготовки, використання творчих методів навчання, організація рефлексивної діяльності студентів, створення ситуацій успіху.

Література

1. Спеціальна освіта ближче до дому: як змінюється система навчання для дітей з ООП. URL: <https://mon.gov.ua/news/spetsialna-osvita-blyzhchedo-domu-ia-k-zminiuietsia-systema-navchannia-dlia-ditei-z-ooop>
2. Про дошкільну освіту: Закон України. Київ, 2024.
3. Шеремет М. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Актуальні питання підготовки фахівців в галузі спеціальної та інклюзивної освіти*. 2020. С. 6–10. URL: <https://surl.li/vmsunq>

ПІДГОТОВКА СУРДОПЕДАГОГІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Мостовий Любомир Петрович

аспірант

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

Система освіти в Україні відіграє ключову роль у процесах національного та духовного відродження суспільства. Її основним завданням є виховання покоління, здатного зберігати та примножувати цінності національної культури й громадянського суспільства, а також сприяти розвитку та зміцненню незалежної соціальної та правової держави, інтегрованої у європейську та світову спільноту. Варто зазначити що, професійна діяльність фахівця включає в себе і об'єктивні, і суб'єктивні аспекти. Перші охоплюють компетенції фахівця, що визначають права, обов'язки та функції, закріплені у різних нормативних документах (закони, укази, накази, директиви, положення, інструкції тощо). Щодо суб'єктивних аспектів, то вони складають ті якості та характеристики фахівця, які формуються під час виконання професійних функцій, реалізації нормативних прав і обов'язків, тобто, «професійна компетентність» (індивідуально спрямовані мотиви, цінності, знання, вміння, здібності, ставлення, характеристики, досвід, практичні напрацювання). Зазначені аспекти є динамічними і змінюються залежно від наявних професійних навичок фахівця, та особливостей його професійної діяльності [1, с. 178].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняні та зарубіжні науковці аналізують теоретичні та практичні аспекти підготовки сурдопедагогів у закладах вищої освіти, методики навчання й виховання дітей із порушенням слуху. Зокрема, значний внесок у цю сферу зробили В. Бондар, Л. Гренюк, О. Круглик, В. Шевченко, Н. Шматко та інші дослідники. Значна частина наукових праць зосереджена на питаннях підготовки фахівців для роботи з дітьми з порушеннями слуху в університетах, а також на методології навчання учнів із особливими освітніми потребами у спеціалізованих і загальноосвітніх школах. Проте, слід зазначити, що існує недостатня кількість досліджень, присвячених підготовці сурдопедагогів в умовах кризових ситуацій, зокрема під час воєнного стану.

Метою цієї статті є аналіз основних викликів і потреб у підготовці сурдопедагогів, а також визначення можливих шляхів оптимізації цього процесу в умовах воєнних конфліктів.

Сурдопедагогіка як наука та професійна діяльність має значний соціокультурний вплив, оскільки сприяє адаптації дітей із порушеннями слуху до суспільного життя й отриманню якісної освіти. В умовах воєнного стану в Україні першочерговим завданням є забезпечення якісної підготовки фахівців-сурдопедагогів, здатних працювати в екстремальних умовах. Дослідження науковців у царині психолого-педагогічних галузей вказує на те, що поняття «компетентність» можна трактувати як «сукупність (систему) знань у дії». В наукових джерелах термін «компетенція» має кілька трактувань:

Інтегрована цілісність професійних складових у даній діяльності які забезпечують ефективну професійну діяльність, а також «здатність особи реалізувати на практиці свою компетентність є важливими для нашого дослідження.

Наявність професійних складових фахівця, що інтегрують окремі дії, способи та принципи вирішення завдань включають мотиваційну та вольову складову особистості. Компетенція як диспозиція самоорганізації, згідно з психологічною термінологією, є «готовністю, схильністю особи до виконання певних дій», що впливають з її попереднього досвіду. У цьому контексті поняття «компетенція» відображає здібності, готовність і практичний досвід, що базуються на відповідних цінностях та реалізується через «вольові імпульси» як передумови цілеспрямованої поведінки.

Терміни «компетенції» та «компетентності» можуть вживатися як синоніми, що вказують на дієздатність системи знань. Проте деякі вчені ставлять акцент на відмінностях цих понять, підкреслюючи, що термін «компетентність» характеризує інтегративну цілісність і діяльність наявного практичного професійного досвіду загалом, у той час як «компетенція» вказує на інтеграцію практичного професійного досвіду в аспекті безпосередньої професійної діяльності [1, с. 176].

Основні виклики, з якими зустрічаються сурдопедагоги в умовах воєнного конфлікту:

1. Психологічний стан дітей. Війна створює складні психологічні умови для розвитку дитини, що вимагає від сурдопедагогів не лише навчальної діяльності, а й психологічної підтримки учнів, адаптації методів навчання до їхніх емоційних потреб.

2. Дефіцит ресурсів. У кризових умовах заклади освіти часто зіштовхуються з нестачею матеріально-технічного забезпечення, що

негативно впливає на якість навчального процесу та доступ дітей до сучасних освітніх технологій.

3. Відтік кадрів. Зміна місця проживання, еміграція педагогів призводять до нестачі кваліфікованих спеціалістів, що ускладнює навчальний процес для дітей із порушеннями слуху.

4. Адаптація навчальних програм. Освітні програми мають бути гнучкими, щоб відповідати новим умовам, зокрема потребам дітей, які зазнали впливу воєнних дій.

Процес підготовки сурдопедагогів в умовах воєнного стану повинен включати такі ключові аспекти [2]:

1. Психологічна готовність. Навчальні програми мають містити курси з психології, що допоможуть фахівцям розпізнавати емоційний стан дітей, які пережили травмуючі події, та надавати їм первинну психологічну підтримку.

2. Використання мультимедійних технологій. В умовах обмеженого доступу до традиційних навчальних ресурсів сурдопедагоги можуть застосовувати онлайн-платформи та цифрові технології для організації навчального процесу.

3. Адаптація методів навчання. Важливо розробляти та впроваджувати методики, що враховують специфіку навчання дітей у стресових умовах.

4. Взаємодія з батьками та громадами. У період воєнного стану активне залучення батьків до освітнього процесу може значно підвищити його ефективність. Важливим є навчання батьків основам комунікації та виховання дітей із порушеннями слуху в умовах стресу [3, с. 306].

Професійна компетентність сурдопедагога охоплює різноманітні характеристики, які відображають психофізіологічні, психологічні та особистісні зміни, що відбуваються під час його роботи. Ці зміни можуть призвести до нових, більш ефективних підходів у вирішенні складних професійних завдань у конкретних ситуаціях.

Дослідники також підкреслюють важливість творчої педагогічної компетентності, розглядаючи роботу сурдопедагога як творчий процес, де знання є ключовими, але не менш важливим є вміння їх ефективно застосовувати. Особистісні риси, які проявляються під час роботи, а також специфіка психічних процесів, є надзвичайно важливими, поряд із прагненням до самовдосконалення та творчості. Креативність у цьому контексті розглядається як інноваційний підхід до вирішення проблем, що виникають у педагогічній діяльності; коли вчитель демонструє креативне мислення, це свідчить про його професійну компетентність. Поняття «професійно-педагогічна компетентність» можна оцінювати через призму знань і авторитету в галузі

викладання. Отже, професійна компетентність вчителя – це складне поняття, яке включає не лише знання, а й особистісні якості. Усі ці елементи разом сприяють успішній діяльності в освітньому процесі.

З метою удосконалення підготовки сурдопедагогів вищі навчальні заклади повинні розробити сучасні навчальні програми, що включають лекційні курси та семінари з військової психології та педагогіки, що допоможуть майбутнім фахівцям розуміти вплив війни на психоемоційний стан дітей; практичні заняття, що дозволять педагогам опановувати навички роботи в умовах кризових ситуацій; міждисциплінарне навчання, що передбачає співпрацю з психологами, соціальними працівниками та іншими спеціалістами для комплексного підходу до навчання дітей у воєнний час [4, с. 320].

Підготовка фахівців-сурдопедагогів до роботи в умовах воєнного стану є вкрай актуальним завданням. Його успішне вирішення залежить від врахування сучасних викликів та адаптації освітніх програм до реалій воєнного часу. У цей складний період важливо не лише гарантувати доступність освіти для дітей із порушеннями слуху, а й забезпечити їхню соціальну та емоційну підтримку. Відповідно, підготовка сурдопедагогів має стати пріоритетним напрямом державної освітньої політики, оскільки саме ці фахівці сприятимуть гармонійному розвитку та соціалізації дітей із вадами слуху.

Як результат суспільного прогресу, інтенсивних змін у формах подачі інформації, способів її трансляції, засвоєння, урахування вимог технічного прогресу, перед викладачем постає дуже велика кількість питань, на які сурдопедагог повинен не просто знати відповідь, а щоденно запроваджувати це все у практичному освітньому процесі.

Самовдосконалення є ключовим кроком до підвищення якості освітніх послуг, що, в свою чергу, відкриває численні можливості для їх надання. Тут сурдопедагог може зосередитися на важливих аспектах, які на сьогодні мають стратегічне значення. А саме, заохочення дітей з порушеннями слуху до активного використання інформаційних технологій має вирішальне значення, це позитивно вплине на їхнє навчання і сприятиме формуванню навичок, необхідних для успішної інтеграції в інформаційне суспільство. Дуже важливо використовувати методи, які розвивають навички мислення вищого порядку, такі як аналіз, порівняння, узагальнення та вирішення проблем. Це дозволяє дітям поглиблювати свої знання та покращувати здатність до критичного мислення [4, с. 320].

Окрім того, фахівець має впроваджувати стратегії, які сприяють саморегуляції учнів, що є важливим елементом для їхнього особистісного розвитку. Інтеграція освітнього досвіду допомагає дітям розпізнавати зв'язки між поняттями та повсякденним життям,

підтримуючи застосування їхніх знань у реальних сценаріях. Важливо також організовувати діяльність, яка сприяє розвитку ідентичності та індивідуальності кожної дитини. Для більшої ефективності навчання слід застосовувати диференціацію, щоб пристосувати діяльність до особливостей розвитку та потреб кожного учня.

По суті, самоосвіта стає невід'ємною складовою формування актуальних у сучасному світі компетенцій, що забезпечують гармонійний розвиток особистості. Вона формує образ фахівця як успішної особистості, розширює горизонти знань і досвіду. З психолого-педагогічної точки зору, безперервна самоосвіта є вкрай важливою для сурдопедагога, оскільки специфіка його роботи вимагає актуальних знань. Фахівці часто опиняються в ситуаціях, коли їхнє завдання полягає в донесенні істини, яку вони можуть інтерпретувати, спираючись на переконання, сформовані давно. Окрім того, порівняно зі студентами, їхній час на отримання нової інформації обмежений, а коло спілкування часто звужується до колег і професійних контактів. Це може призвести до того, що їхній погляд на світ може розходитися з новими реаліями, а отже, відрізняться від поглядів їхніх студентів. З огляду на це, самоосвіта фахівця має розглядатися як безперервний процес, що передбачає не лише накопичення професійних знань та культурної інформації, а й постійне оновлення соціального досвіду в широкому сенсі [4, с. 321].

Усвідомлення сурдопедагогом необхідності постійного зростання вимагає від нього не лише реалістичної самооцінки, а й об'єктивного сприйняття власних знань і навичок. Як професійний педагог, який постійно скеровує учнів, він повинен мати сміливість визнати власну потребу в постійному навчанні. Це усвідомлення є життєво важливим, оскільки самоосвіта стає ключовим аспектом у формуванні унікальної особистості педагога. Діти, особливо з порушеннями слуху, прагнуть спілкуватися з цікавими та оригінальними особистостями, які можуть їх надихнути та захопити. Важливо знайти баланс у бажанні дивувати. Надмірне прагнення справити враження може призвести до педагогічних помилок, тоді як ігнорування успіхів учнів може свідчити про професійне вигорання [3, с. 309].

Щоб досягти успіху в професійній кар'єрі, важливо вміло оцінювати власні здібності, розвивати сильні сторони та працювати над слабкими. Сурдопедагог має усвідомлювати свої інтереси, ефективно планувати свій час і діяльність, а також вміти керувати своїм емоційним станом. Самоорганізованість сурдопедагога проявляється в його цілеспрямованості, активності та самостійності в плануванні своєї роботи, в умінні критично оцінювати свої дії. Система самоосвітньої діяльності сурдопедагога передбачає як поточне, так

і перспективне планування, вибір ефективних форм і методів навчання, вміння опрацьовувати інформацію та створювати конспекти, що допомагає систематизувати знання.

Саморозвиток – це не вроджена риса, а скоріше те, що розвивається поступово з віком і особистісним зростанням. Кожна вікова група має свої особливості, які впливають на цю якість. Для успішного самовдосконалення дуже важливо мати індивідуальний план самоосвіти. Створення такого плану вимагає від вас визначення бажаного напрямку, встановлення термінів навчання та дослідження глибини обраної теми. Важливо також знайти ефективні методи та інструменти для самостійного навчання, підібрати відповідну літературу та онлайн-ресурси [1, с. 176].

Щоб бути успішним, сурдопедагог повинен підтримувати актуальність своїх знань і реагувати на сучасні суспільні тенденції. Як правило, фахівці розуміють важливість самоосвіти і прагнуть її здійснювати. Необхідність самонавчання для сурдопедагогів зумовлена специфікою їхньої роботи та вимогами часу. У сучасному освітньому середовищі навчання впродовж життя має вирішальне значення, оскільки потреби суспільства та очікування від освітян постійно змінюються. Безперервний професійний розвиток уможливорює постійне особистісне зростання.

Таким чином, ключовим завданням майбутніх сурдопедагогів є створення сприятливого освітнього середовища для дітей із порушенням слуху навіть у кризових умовах. Досягнення цього завдання можливе лише за умови ефективної співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Література

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ. Наш час. 2005. 176 с.
2. Бондар Є. Зміст і структура прогностичних умінь сурдопедагога. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-1877506770CC2/list-2B441DC6B27>
3. Гренюк Л. С. Активні методи навчання як ефективні умови формування мотивації студентівсурдопедагогів до навчання та професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 306–309.
4. Гренюк Л. Психологічні засади формування у студентів-сурдопедагогів мотиваційної готовності до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 23. С. 320–321.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЛЮДЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПОЛЬСЬКА МОДЕЛЬ ТА РОЗРОБКА СОЦІАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ В УКРАЇНІ

Нохріна Ірина Сергіївна

*викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Швед Ольга Володимирівна

*кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Спіріна Тетяна Петрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафебри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

В Україні соціальна робота з людьми, які мають інвалідність, підтримується як на рівні держави, так і громадськими організаціями (ГО). Яскравим прикладом цікавих соціальних проєктів, які були підтримані державним Фонд соціального захисту людей з інвалідністю, були соціальні активності з людьми з вадами слуху, з синдромом Дауна та з фізичними обмеженнями. Дані проєкти були спрямовані на захист прав інвалідів, соціальну допомогу, реабілітацію та соціальну адаптацію осіб з обмеженими можливостями, а також роботу з їх родинami [4]. Але фінансування обмежене, а кількість ГО, які об'єднують людей з інвалідністю в Україні на 2025 рік складає 464, з яких тільки 113 надає соціальні послуги. Число осіб з інвалідністю за даними територіальних відділень Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю складає 859 785 [2]. Тема соціальної допомоги людям з інвалідністю є актуальною, особливо зараз, коли кількість таких людей збільшується внаслідок війни.

На кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи є курси «Менеджмент соціального та інклюзивного середовища» та курс

«Практикум із соціального проектування», які вивчають студенти та магістри. В предметі «Практикум із соціального проектування» студенти та магістри детально розробляють соціальні проекти, які можуть бути корисними для громадських організацій та служб соціального спрямування [5]. Кілька розроблених проектів було пов'язано саме з допомогою людям з інвалідністю, дітям з інвалідністю та сім'ям, де виховуються діти з інвалідністю. Деякі цікаві запропоновані проекти втілювались на практиці (наприклад, в м. Сарні в ГО «Спілка батьків дітей та молоді з інвалідністю «Сонячний промінь»», та в м. Києві в ГО «Міжнародна Школа Рівних Можливостей»). Звичайно, нам цікавий іноземний досвід, тому наші студенти в рамках волонтерського проекту ознайомились з роботою спеціалістів з людьми з інвалідністю в Польщі.

Польська модель соціальної роботи з людьми з інвалідністю в наш час представляє собою інтегровану систему підтримки, яка ґрунтується на принципах інклюзії та дотриманні міжнародних стандартів захисту прав людей з інвалідністю. Найбільш важливими складовими цієї моделі є багаторівнева фінансова підтримка, де є державні субсидії, соціальна допомога та пільги, політика працевлаштування через створення адаптованих робочих місць та програми професійної реабілітації, а також освітня інклюзія на всіх рівнях навчання від дошкільної до вищої освіти. В Польщі відбувається трансформація від традиційної інституційної моделі до громадської системи надання послуг, що передбачає розвиток мережі денних центрів, спеціалізованих служб, які допомагають людям з інвалідністю жити самостійно у власних домівках або адаптованих житлових приміщеннях, а також розширення діяльності неурядових організацій, що надають різноманітні соціальні послуги. Система характеризується сталим розвитком завдяки постійному вдосконаленню законодавчої бази, підвищенню кваліфікації фахівців та залученню міжнародного досвіду. Дотримання європейських норм та вимог дозволяє використовувати польський досвід як приклад для України під час модернізації соціальної системи та процесу інтеграції до Європейського Союзу.

Польська система інклюзивної освіти, що розвивається з 1993 року на основі створення інтеграційних класів, орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти через раннє включення дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. Близько 20% школярів потребують спеціальної педагогічної підтримки, а третина – психолого-педагогічної допомоги, особливу увагу приділяють дітям зі слуховими порушеннями. Система функціонує через мережу психолого-педагогічних служб із міждисциплінарними командами

фахівців, які розробляють персоналізовані навчальні траєкторії, надають батькам право вибору між інтеграційними та спеціалізованими закладами, а державне фінансування забезпечує адаптацію інфраструктури та підготовку педагогів [6].

Інклюзивне навчання в Польщі ґрунтується на п'яти фундаментальних принципах: освітня рівність, адаптація навчальних матеріалів та методик відповідно до індивідуальних потреб учнів, професійна підтримка командою спеціалістів, гарантування якості та удосконалення педагогічної компетентності. Практична реалізація польської моделі охоплює комплексний підхід, який включає залучення дітей з особливими потребами до культурно-освітніх програм, трансформацію організаційної структури навчальних закладів та архітектурну адаптацію приміщень для створення безбар'єрного середовища, і саме цей досвід Польщі набуває особливого значення для України, адже українські дослідники М. Лехолетова та С. Сапіга відзначають, що в умовах війни виникають особливі проблеми для людей з інвалідністю, такі як складність пересування та евакуації, потреба в допоміжних засобах, брак реабілітаційного обладнання, соціальне відчуження та проблеми з доступом до інформації, що актуалізує потребу адаптації успішних європейських практик до українських реалій [1, с. 279]. У цьому контексті А. Дуля підкреслює важливість ключових методів роботи соціальних працівників з людьми з інвалідністю: аналізу потреб, консультування, проведення тренінгів, арт-терапії та формування компетенцій, що актуалізує потребу адаптації європейських практик до українських воєнних реалій [3, с. 115].

Практичне вивчення польського досвіду інклюзивної освіти та соціальної роботи з людьми з інвалідністю було реалізовано через міжнародну академічну мобільність студентів Київського столичного університету імені Бориса Грінченка у вересні 2025 року в м. Любліні в рамках німецько-польсько-українського проекту, участь в якому запропонувала наша партнерська організація «Міжнародна Школа Рівних Можливостей» (Київ), за участю ГО DDK Bronowice (Люблін, Польща) та Jugendkulturarbeit (Ольденбург, Німеччина). Проект продемонстрував глибоке розуміння проблем людей з інвалідністю та ефективність міжнародної співпраці у сфері інклюзивної освіти.

Польська модель характеризується системним підходом, що базується на фундаментальному принципі «нічого про нас без нас» та активному залученні людей з інвалідністю, які виступили не лише як учасники, а як кваліфіковані модератори та консультанти.

Характерною особливістю польської моделі є всебічна та планомірна державна допомога в забезпеченні технічними засобами, що реалізується через відшкодування до вісімдесяти відсотків коштів

за придбання спеціалізованого комп'ютерного обладнання для людей з порушеннями зору, що суттєво розширює можливості отримання сучасних асистивних технологій та засобів соціальної інтеграції для осіб з інвалідністю. Соціальна робота в польській моделі характеризується високим рівнем міждисциплінарності та активним використанням арт-терапевтичних підходів як ефективного інструменту реабілітації та соціалізації.

Таким чином, аналіз польської моделі соціальної роботи з людьми з інвалідністю засвідчує її комплексний характер та високий рівень системності, що робить цей досвід особливо цінним для України. Ключовими перевагами польського підходу є законодавчо закріплені принципи інклюзії, багаторівнева система підтримки від освітньої інтеграції до державного фінансування допоміжних технологій, та активне залучення людей з інвалідністю як експертів-практиків у відповідності до принципу «нічого про нас без нас».

Під час війни держава не має можливості виділяти достатнього фінансування на потреби людей з інвалідністю, тому цю нішу мають заповнювати соціальні проекти, які підтримуються іноземними донорами.

Принцип «нічого про нас без нас» необхідно враховувати, коли громадські організації або соціальні служби розробляють проекти, тобто має бути участь людей з інвалідністю або хоча б опитування, яке має передувати написанню проекту. Тому партнер кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи – громадська організація «Міжнародна Школа Рівних Можливостей» спільно з викладачами та магістрами розробляє новий соціальний проєкт, куди будуть залучені студенти з інвалідністю, які зможуть взяти участь у навчанні в Німеччині, після якого їм буде запропоновано реалізувати свої міні-проєкти для людей з інвалідністю в громадах, на які німецькі партнери виділять фінансування.

Література

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. М. Денисюк та ін. ; ред.: О. В. Епель, Т. Л. Лях, І. В. Силантьєва. Київ ; Ужгород : РІК-У, 2023. 424 с.

2. Громадські об'єднання осіб з інвалідністю, які співпрацюють з територіальними відділеннями Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю станом на 01.07.2025 <https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/monitoring-zahodiv-vgoi-perelik-profesij-utos-utog/vzayemodiya-z-gromadskimi-obyednanniyami-osib-z-invalidnistyu>

3. Дуля А. В. Соціальна робота з особами з інвалідністю в умовах війни. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : зб. наук. пр. за матеріалами XIII Міжнар. наук.-практ. конф. 2024. С. 113–117.

4. Інформація про проекти, які стали переможцями конкурсу з визначення проектів для надання соціальних послуг особам з інвалідністю у 2023 р. <https://www.ispf.gov.ua/news/informaciya-pro-proekti-yaki-stali-peremozhcyami-konkursu231012>

5. Швед О. (2023). Розробка соціальних проектів як вид діяльності соціальних працівників. *Ввічливість. Humanitas*, 3, 150–157. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.20>

6. Donocik I. Edukacja włączająca w szkole: teoria i praktyka. Edukacja, opieka i wsparcie osób z niepełnosprawnością i ich rodzin / red. A. Banasiak, E. Repelewicz. Częstochowa : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza, 2020. S. 11–21.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Самойлова Ірина Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Кулешова Вікторія Володимирівна

*доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету права та підприємництва
ТОВ «Харківський університет»
м. Харків, Україна*

Сокол Тетяна Володимирівна

*здобувачка освіти групи 511-СОЛ групи
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

У сучасних умовах спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення різного ступеня складності, що зумовлює підвищені вимоги до якості підготовки фахівців логопедичного профілю. У відповідь на трансформації освітньої системи та впровадження інклюзивних підходів змінюється й система підготовки майбутніх логопедів, актуалізуючи потребу в удосконаленні практичної складової їхньої професійної освіти.

Проблемами підготовки майбутніх логопедів займалися такі науковці, як О. Ільченко, Л. Кашуба та О. Лабенко, Т. М. Цегельник та В. А. Поліщук, М. Васильєва, С. Коновалова, Н. Бабич, О. М. Таранченко та інші дослідники. У своїх працях науковці розглядають різноманітні аспекти професійної освіти фахівців логопедичного профілю, досліджують теоретико-методологічні основи підготовки спеціалістів, аналізують особливості формування їхніх професійних компетентностей у контексті сучасних освітніх тенденцій.

Професійна підготовка логопедів включає в себе цілісний процес засвоєння теоретичних знань та практичного досвіду, спрямований на формування не лише фахових умінь, а й системного професійного мислення. Важливою ланкою цього процесу виступає педагогічна практика, яка забезпечує трансформацію академічних знань у реальні професійні дії та компетентності. Практика має чітко структурований характер і реалізує низку функцій – навчально-пізнавальну, розвивальну, виховну та діагностичну – що сприяє становленню професійної ідентичності майбутнього фахівця [1].

Багатоетапність практичної підготовки дає змогу поступово занурювати здобувачів освіти у різні аспекти логопедичної діяльності. Початковий етап орієнтований на ознайомлення з організаційними та нормативно-правовими засадами роботи логопеда у закладах дошкільної освіти, спостереження за діяльністю досвідчених фахівців, аналіз структури й змісту корекційно-розвиткових занять. На цьому рівні формується розуміння специфіки логопедичного середовища, логіки побудови занять, методів і прийомів корекційної роботи.

Наступні етапи передбачають активне залучення здобувачів освіти до корекційно-розвиткової діяльності з поступовим розширенням сфери їхньої самостійності й відповідальності. Це дозволяє майбутнім логопедам не лише відпрацьовувати окремі техніки, а й формувати комплексне бачення освітньо-корекційного процесу.

Розвиток професійних компетентностей відбувається у кількох напрямках. Так, діагностична компетентність формується через системне опанування методів оцінювання мовленнєвого розвитку, здатності до спостереження та аналізу індивідуальних особливостей дітей. Здобувачі освіти оволодівають сучасними методиками тестування, анкетування та інтерв'ювання, що забезпечує більш точне виявлення мовленнєвих порушень і визначення індивідуальних освітньо-корекційних потреб. На основі отриманих даних вибудовується персоналізований логопедичний індивідуальний маршрут дитини та уточнюється план корекційної роботи. У такий спосіб педагогічна практика не лише дає можливість закріпити набуті знання, а й виступає механізмом професійної соціалізації, розвиваючи у здобувачів освіти уміння комунікувати з дітьми, їхніми батьками та колегами, інтегруватися в мультидисциплінарну команду та приймати обґрунтовані рішення у складних практичних ситуаціях [3].

Корекційно-педагогічна компетентність розвивається через практичне впровадження різноманітних методик та технологій. Майбутні фахівці навчаються адаптувати теоретичні підходи до конкретних випадків, враховуючи специфіку мовленнєвих порушень та загальний

рівень розвитку дитини. Особливо цінним є досвід роботи з дітьми різних вікових категорій та з різними типами порушень, що дозволяє сформувати гнучкість та варіативність у професійному мисленні.

Комунікативна компетентність сьогодні має особливу вагу, адже вчителю-логопеду важливо налагоджувати ефективну взаємодію не тільки з дітьми, а й з їхніми батьками, колегами та іншими учасниками мультидисциплінарної команди. Практична діяльність допомагає формувати навички встановлення довірчих відносин, проведення консультацій з родинами та узгодження роботи різних фахівців [2].

Через співпрацю з психологами, вчителями, асистентами та дефектологами студенти вчаться бачити дитину в цілісному контексті, враховуючи не лише мовленнєві, а й емоційні, соціальні та загально-освітні потреби.

Психологічна готовність майбутнього вчителя-логопеда формується через три елементи досвіду реальної взаємодії:

1. Емоційна стійкість – розвиток терпіння при роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (алалія, афазія), уміння зберігати оптимізм при повільній динаміці корекційного процесу.

2. Творча адаптивність – здатність швидко змінювати методичні прийоми залежно від реакції дитини, створювати нестандартні ігрові ситуації для мотивації до занять.

3. Професійна рефлексія – навички аналізу власної діяльності, виявлення причин неуспіху в корекційній роботі, формулювання цілей для подальшого вдосконалення [3]. Практика стає потужним мотиваційним чинником, допомагаючи майбутнім фахівцям усвідомити соціальну значущість обраної професії та сформувати стійкий інтерес до подальшого професійного розвитку.

Практичний досвід включає роботу з різними віковими групами та специфікою порушень. Здобувачи освіти проводять заняття з дітьми старшого дошкільного віку тривалістю 20–25 хвилин з використанням наочності, пісочної терапії, лево-конструювання для розвитку дрібної моторики. З молодшими школярами (7–10 років) практиканти також освоюють техніки профілактики дисграфії та дислексії: розвиток фонематичного аналізу через роботу зі схемами слів, формування зорово-просторових уявлень за допомогою методики Б. Нікітіна, корекція оптичної дисграфії через диференціацію змішуваних літер.

Сучасна практика підготовки логопедів стикається з конкретними викликами. Обмеженість баз практики часто призводить до того, що не всі студенти мають можливість отримати повноцінний досвід роботи в різних типах закладів. Нерівномірна якість супроводу з боку практиків-наставників також впливає на ефективність практичної підготовки. Іноді спостерігається розбіжність між теоретичними

підходами, які вивчаються у закладах вищої освіти, та реальними умовами практичної роботи [4].

Для подолання цих труднощів необхідно:

- посилити співпрацю між освітніми закладами та базами практики;
- розширити мережу організацій, готових приймати здобувачів освіти;
- підвищити кваліфікацію наставників та їх мотивацію до якісного супроводу практикантів;
- забезпечити більшу гнучкість в організації практики, включаючи можливість проходження в різних типах закладів.

Таким чином під час проходження педагогічної практики отримані знання здобувачів розширюються, поглиблюються; розвиваються й удосконалюються професійні вміння та навички; сприяє формуванню професійної ідентичності та мотивації до подальшого саморозвитку.

Література

1. Ільченко О. В. Педагогічна практика як джерело професійного розвитку майбутнього дефектолога-логопеда. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 9 (43). С. 174–183.
2. Кашуба Л., Лабенко О. Щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. 2021. № 193. С. 224–230.
3. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого начального закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Дніпропетровськ, 2011. № 2. С. 168–177.
4. Цегельник Т. М., Поліщук В. А. Професійна підготовка майбутніх логопедів у ЗВО України: актуальність оновлення та організації науково-дослідної та практичної діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68, Т. 2. С. 178–181.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ КУРСУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ЗДО»

Токар Любов Петрівна

доктор філософії,

завідувач кафедри теорії, фахових методик та технологій

дошкільної освіти

Комунальний заклад вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

м. Вінниця, Україна

Ознакою сучасного розвитку освіти в Україні є становлення дистанційного навчання, розробка та впровадження інтерактивних технологій. Усвідомлення позитивних аспектів поєднання практичної та освітньої діяльності за спеціальністю в нових умовах розвитку освіти дозволяє переосмислити місце й роль сучасної інклюзивної освіти.

Вимоги до педагогів ЗДО переглядають згідно з викликами сучасного соціуму та потребами дітей, але очевидно, що основними серед них є: любов до дітей, що дає змогу прийняти кожну дитину з усіма її індивідуальними особливостями; комунікативність, що дає змогу налагодити контакт з дитиною і використати його для її розвитку; емпатія, що робить процес взаємодії педагога закладу дошкільної освіти і дитини емоційно забарвленим і забезпечує ефективність виховного впливу; професійна підготовленість до виконання основних функцій: оздоровчої, освітньої, виховної, просвітницької, самоосвіти [3, с. 132–134].

У результаті вивчення курсу навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО» здобувачі освіти матимуть навик роботи з науковою, навчальною, фаховою літературою і сучасного пошуку нової інформації; аналізу реальних соціально-педагогічних ситуацій в ІОС; вибору методів, моделей, засобів навчання і виховання дітей з ООП; аналізу ефективності їх застосування в інклюзивній практиці, самовиховання, самовдосконалення і самостійної роботи.

Ми цілком поділяємо слушну думку М. Швед, яка вважала, що сучасний фахівець, який працює в ІОС, повинен володіти відповідними знаннями, а також сучасними методами і прийомами психолого-педагогічної взаємодії з людьми з обмеженими

можливостями здоров'я, бути добре обізнаними із сучасним науковим і практичним доробком з проблем інклюзії. На думку М. Швед недоцільно очікувати, що всі випускники педагогічних вищих закладів освіти стануть експертами з питань інклюзивного навчання. Натомість, педагоги-початківці повинні мати ґрунтовні базові знання, які дадуть їм змогу ефективно працювати одразу після закінчення закладу освіти та забезпечать фундамент для подальшого професійного самовдосконалення [2].

Отже, існує необхідність відбору та реалізації змісту дисциплін професійної та практичної підготовки у курсі навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО» [1].

Відтак, у цілях підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів ЗДО до реалізації інтерактивних технологій в ІОС ми запропонували курс навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО», що викладається для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Метою курсу навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО» є: оволодіння майбутніми педагогами ЗДО компетентностями щодо концептуальних засад інклюзивної освіти, системи державно-громадського управління інклюзивною освітою, формування в здобувачів освіти необхідних знань, які є чинниками їх професійної підготовки до практичної діяльності; ознайомлення здобувачів освіти з різними стилями навчання, видами інтерактивних технологій, особливостями освітнього процесу в умовах ІОС.

Основними завданнями вивчення курсу навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО» є: засвоєння змісту основних принципів і цінностей інклюзивної освіти; оволодіння знаннями щодо міжнародного та національного законодавства у сфері інклюзивної освіти, зарубіжного досвіду; оволодіння основними методами інклюзивного навчання у ЗДО; оволодіння технологіями оцінювання результатів інклюзивного навчання дітей з ООП; забезпечення високого рівня професійної та практичної підготовки майбутніх педагогів ЗДО до реалізації інтерактивних технологій в умовах ІОС.

Зміст курсу складається з двох послідовних, взаємопов'язаних змістових модулів, які ґрунтуються на класичних педагогічних теоріях видатних вітчизняних і зарубіжних вчених, сучасних концепціях інклюзивного навчання, даних наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки та дитячої психології, передовому і новаторському педагогічному досвіді: змістовий модуль І. «Теоретичні та законодавчо-нормативні основи в умовах ЗДО в інклюзивному освітньому середовищі»; змістовий модуль ІІ. «Практичні аспекти реалізації

інтерактивних технологій в умовах ЗДО в інклюзивному освітньому середовищі».

Закономірно, що теоретична підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі здійснюється під час проведення лекційних занять. Метою лекцій є ознайомлення здобувачів освіти із сутністю інноватики, інноваційності, інноваційного навчання, класифікації педагогічних нововведень. Лекційний матеріал спрямований на вивчення пріоритетних завдань модернізації сучасної освіти, важливим аспектом якої стало впровадження інклюзивної форми навчання. Під час лекційних занять особливе місце відводиться системним, модульними та локальними інноваційним інтерактивним технологіям. Навчальною програмою з курсу «Інклюзивна освіта в ЗДО» передбачено ознайомлення майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти з авторськими інноваційними освітніми технологіями.

Серед різновидів інтерактивних технологій педагогічної взаємодії, які застосовуються під час освітнього процесу педагогічних ЗВО, є робота в малих групах і парах. Така форма організації роботи майбутніх педагогів ЗДО дозволяє їм опанувати навички співпраці та пересвідчитися в ефективності міжособистісної взаємодії. Застосування цієї форми інтерактивної взаємодії створює умови для оптимізації колективної роботи та командного виконання практичного завдання завдяки продукуванню творчих ідей усіма членами групи. Здобувачі освіти на практиці вчаться допомагати один одному, роблячи свій внесок у реалізацію завдань проєкту. Діяльність студентів у мікрогрупах передбачає чіткий розподіл між ними завдань та дотримання регламенту їх виконання [4, с. 112–117].

Ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів ЗДО до реалізації інтерактивних технологій в ІОС досягається завдяки застосуванню таких методів і прийомів організації освітньої діяльності здобувачів освіти, як проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. Водночас, розв'язання педагогічних завдань у процесі професійної підготовки майбутнього педагога актуалізує ознайомлення майбутніх педагогів ЗДО і опанування ними уміннями застосовувати інтерактивні технології. Майбутні педагоги ЗДО при визначенні методів повинні орієнтуватися на позицію викладача (методиста) у виборі засобів взаємодії. Оволодіння педагогічним інструментарієм впливу відбувається різними засобами:

шляхом переконань, вимог, особистісного прикладу, авторитету, заохочення тощо [5, с. 35–37].

Забезпечення в ЗВО педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до реалізації інтерактивних технологій в ІОС є важливим структурним елементом їх професійно-педагогічної підготовки.

Таким чином, курс навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта в ЗДО» реалізує освітню функцію, оскільки його зміст охоплює систему знань та умінь з інклюзивної освіти, дефектології і основ логопедії, а також поняття розвитку, навчання та виховання дітей з ООП в інклюзивних групах ЗДО, особливостей комплексного діагностичного обстеження дітей з ООП та комплектування освітніх установ для них. Вивчення дисципліни сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх педагогів ЗДО через засвоєння ними науково-теоретичних та організаційно-методичних засад впровадження інтерактивних технологій у освітній процес дітей із ООП в умовах ІОС.

Література

1. Робоча програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» для студентів закладів вищої освіти / Л. П. Токар. Вінниця : КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», 2021. 14 с.

2. Токар Л. П. Особливості підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2019. Вип. № 54. С. 27–32. DOI: 10.31652/2412-1142-2019-54-27-31.

3. Токар Л. П. Сучасні технології взаємодії вихователя з батьками як умова реалізації партнерської педагогіки. *Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи* : матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. Хмельницький, 2022. С. 132–134.

4. Токар Л. П. Зарубіжний досвід використання інтерактивних технологій в інклюзивному дошкільному освітньому середовищі. *Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір* : матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця, 2022. С. 112–117. (<https://www.vspu.edu.ua/science/new-style/confer.php>).

5. Токар Л. П. Інтерактивні технології у підготовці майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в інклюзивному освітньому середовищі. *Освітній калейдоскоп*. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2022. 162 с.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Трояновська Марія Миколаївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, психології

та методики фізичного виховання

Національний університет «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

м. Чернігів, Україна

Постановка актуальності проблеми. На сучасному етапі реформування освіти та впровадження інклюзивного навчання в Україні ключовим завданням стає підготовка педагогічних кадрів, здатних працювати з дітьми з різними освітніми потребами. Толерантність і сформована інклюзивна культура є фундаментальними якостями майбутнього вчителя, що визначають не лише ефективність педагогічної діяльності, а й загальний рівень розвитку суспільства. Вони забезпечують готовність до прийняття різноманіття, подолання стереотипів і створення гуманістично спрямованого освітнього середовища [2].

Толерантність у професійній діяльності майбутнього вчителя виявляється у вмінні приймати індивідуальні відмінності дітей, відмовлятися від дискримінаційних підходів, будувати конструктивний діалог і сприяти взаємоповазі між усіма учасниками освітнього процесу. Інклюзивна культура, у свою чергу, охоплює систему цінностей, норм і практик, спрямованих на підтримку різноманітності та рівності. Вона проявляється не лише у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами, але й у ширшому розумінні різноманіття – культурного, мовного, соціального.

Аналіз наукових досліджень. Дослідження у сфері педагогічної освіти свідчать, що багато студентів мають обмежене уявлення про інклюзію, сприймаючи її здебільшого як технічну або організаційну проблему. Такий підхід зумовлює необхідність більш цілеспрямованого формування у студентів відповідних ціннісних орієнтацій і практичного досвіду. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є інтеграція дисциплін інклюзивного спрямування в освітні програми педагогічних університетів, що дозволяє майбутнім учителям

поступово засвоювати основи спеціальної педагогіки, психології та корекційної роботи [3].

Актуальність означеної проблеми увиразнюється зацікавленістю науковців щодо її розв'язання, зокрема, дослідженню різних аспектів професійної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів присвячено праці Н. Бахмат, І. Беха, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кравця, Г. Мешко, С. Сисоевої та інших авторів; концептуальні підвалини інклюзивної освіти проаналізовано у розвідках В. Засенка, А. Колупасєвої, В. Боднара, Е. Данілавічуте, З. Ленів, Ю. Найди, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, З. Удич, О. Чеботарьової, А. Шевцова; питання формування інклюзивної компетентності педагогів досліджують Л. Антонюк, Ю. Бойчук, К. Бовкуш, О. Бородіна, Г. Давиденко, І. Демченко, О. Казачінер, М. Чайковський, З. Шевців та інші дослідники. Аналіз літератури засвідчує: головним чинником успішної інклюзії є не лише професійні знання педагога, а й його здатність до емпатії, толерантного ставлення та створення культури рівності у колективі [1; 4; 5].

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади та основні напрями до формування толерантності й інклюзивної культури у майбутніх вчителів та окреслити ефективні шляхи підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Виклад основного матеріалу. Формування толерантності у майбутніх вчителів передбачає розвиток таких якостей, як повага до різноманіття, готовність до співпраці, подолання упереджень і вміння будувати партнерські стосунки. Інклюзивна культура формується як сукупність цінностей, норм і практик, які забезпечують прийняття кожного члена колективу, незалежно від його рухових, інтелектуальних чи соціальних особливостей.

Основними напрямками формування інклюзивної культури є:

- Інтеграція дисциплін інклюзивного спрямування в освітні програми педагогічних університетів;
- Застосування інтерактивних методів (тренінги толерантності, рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій);
- Залучення студентів до практики інклюзії через волонтерські проекти, співпрацю з дітьми з особливими освітніми потребами;
- Створення інклюзивного простору у закладах вищої освіти, де панує атмосфера прийняття, взаємоповаги та партнерства.

Важливою умовою є приклад викладача, який у власній діяльності має демонструвати інклюзивні цінності, підтримувати діалог, використовувати демократичні методи навчання.

Ефективні шляхи підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

1. Інтеграція інклюзивної тематики в освітні програми закладів вищої освіти. Майбутні вчителі повинні отримувати знання з інклюзивної педагогіки, спеціальної психології, корекційної педагогіки. Важливо, щоб курси не були факультативними, а мали обов'язковий статус у структурі підготовки педагогів.

2. Використання активних та інтерактивних методів навчання. Тренінги, рольові ігри, кейс-методи, аналіз педагогічних ситуацій допомагають студентам відчувати специфіку інклюзивної взаємодії, розвивають емпатію, толерантність і вміння працювати у команді.

3. Практична підготовка у закладах з інклюзивними класами. Стажування та педагогічна практика у школах, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, сприяють формуванню реальних навичок роботи в інклюзивному середовищі, зменшують рівень тривожності студентів перед професійними викликами.

4. Співпраця з батьками та асистентами вчителя. Важливим елементом є формування у студентів вміння налагоджувати партнерські стосунки з батьками дітей з ООП, а також ефективно взаємодіяти з асистентами вчителя й іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

5. Залучення студентів до волонтерських та соціальних проєктів. Участь у програмах підтримки дітей з інвалідністю, організація інклюзивних спортивних, культурних чи освітніх заходів сприяють розвитку толерантності, соціальної відповідальності та здатності до практичної реалізації інклюзивних цінностей.

6. Створення інклюзивного освітнього середовища у закладі вищої освіти. Атмосфера рівності й взаємоповаги всередині університету є прикладом для студентів. Наявність у колективах студентів з ООП та їхня активна участь у студентському житті стимулює формування інклюзивної культури у майбутніх педагогів.

7. Використання цифрових ресурсів. Сучасні інформаційні технології (онлайн-платформи, адаптивні навчальні програми, електронні ресурси з жестовою мовою, субтитрами тощо) мають стати невід'ємною частиною професійної підготовки студентів.

Таким чином, підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна мати комплексний характер, поєднувати знання, практику, виховання гуманістичних цінностей і створення середовища, в якому толерантність і повага стають нормою.

Ефективними інструментами формування інклюзивної культури виступають інтерактивні методи навчання: тренінги толерантності, рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, проєктна діяльність

у співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми родинами. Участь студентів у волонтерських і соціальних проєктах, спрямованих на підтримку дітей з інвалідністю, дозволяє сформувати не лише практичні навички, але й емпатійне ставлення, готовність до співпраці, соціальну відповідальність.

Таким чином, формування толерантності та інклюзивної культури у майбутніх вчителів є комплексним процесом, що поєднує освітні, виховні та соціальні впливи. Це не лише завдання закладів вищої освіти, але й суспільна потреба, оскільки саме майбутні педагоги покликані формувати інклюзивні практики у школах та впроваджувати цінності рівності в суспільство загалом. Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка ефективних програм тренінгової підготовки, створення міждисциплінарних курсів і вивчення зарубіжного досвіду інтеграції ідей інклюзії у систему педагогічної освіти.

Висновок. Формування толерантності та інклюзивної культури у майбутніх вчителів є складним багатокомпонентним процесом, що поєднує навчальну, виховну та соціальну складові. Майбутні вчителі повинні не лише володіти знаннями про інклюзію, але й бути носіями гуманістичних цінностей, готовими до партнерства і співпраці. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних програм формування інклюзивної культури, інтеграцію міжнародного досвіду та оцінювання ефективності підготовки студентів до інклюзивної практики.

Література

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. № 28. С. 119–125.
3. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : збірник наукових праць. Київ, 2016. С. 416–417.
4. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. 2012. № 2. С. 15–21.

5. Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-101>

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС

Тушич Анна Анатоліївна

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
ДВНЗ «Рівненський державний гуманітарний університет»
м. Рівне, Україна*

Косарева Галина Миколаївна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної
освіти імені проф. Т. І. Поніманської
ДВНЗ «Рівненський державний гуманітарний університет»
м. Рівне, Україна*

Сенсорна інтеграція – це процес, під час якого мозок отримує, організовує та інтерпретує інформацію, що надходить від органів чуття. Вона допомагає дитині сприймати навколишній світ, координувати рухи, регулювати емоції та ефективно навчатися. О. Борецька [5], І. Григус [1], В. Драченко [2], А. Закревська [3], О. Камінська [3], О. Кіпаренко [4], І. Крук [1], Н. Литвин [5], О. Сойко [5] вважають, що в корекційній роботі цей підхід особливо важливий, адже діти з особливими освітніми потребами, в тому числі й з розладами аутистичного спектру часто мають порушення сенсорної інтеграції. Вони можуть надмірно гостро або, навпаки, дуже слабо реагувати на звуки, дотики, світло чи рух, що ускладнює їхню поведінку, увагу та навчання.

Актуальність застосування сенсорної інтеграції в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС) зумовлена специфічними особливостями їхнього розвитку та сприйняття навколишнього світу. У більшості дітей із РАС спостерігаються порушення сенсорної обробки інформації, які проявляються у вигляді

гіперчутливості або гіпочутливості до звуків, світла, дотику, руху, запахів чи смаку. Такі особливості ускладнюють адаптацію дитини до середовища, провокують тривожність, страхи, агресивні або самоагресивні реакції, призводять до труднощів у навчанні та спілкуванні.

Сенсорні порушення безпосередньо впливають на формування мовлення, соціальної взаємодії, моторних навичок і здатності зосереджуватися на завданні. Саме тому, на думку О. Борецької, Н. Литвин та О. Сойко, корекційна робота з дітьми з РАС має починатися із налагодження базових сенсорних процесів. Метод сенсорної інтеграції створює умови, за яких дитина в безпечному та контрольованому середовищі отримує різноманітні сенсорні стимули і вчиться адекватно на них реагувати. Завдяки цьому поступово зменшується рівень сенсорної дезорганізації, нормалізується поведінка, покращується здатність до навчання, зростає інтерес до взаємодії з дорослими та однолітками [5].

У більшості дітей з РАС спостерігається порушення сенсорної модуляції – тобто здатності адекватно реагувати на сенсорні стимули. Це проявляється в гіперчутливості (надмірній реакції) або гіпочутливості (слабкій реакції) до дотиків, звуків, запахів, рухів і зорових подразників. Через ці особливості діти часто уникають певних видів сенсорного впливу або, навпаки, постійно шукають сильні сенсорні відчуття, що негативно позначається на їхній поведінці, здатності концентруватися, навичках спілкування та навчання.

За словами І. Григуста І. Крук, застосування сенсорної інтеграції дає можливість не тільки знизити інтенсивність небажаних поведінкових проявів, а й сформувати у дитини позитивний досвід взаємодії з довкіллям, що є фундаментальною передумовою для подальшого розвитку комунікативних, пізнавальних і соціальних навичок. Саме тому включення сенсорної інтеграції до комплексної системи корекційної роботи з дітьми з РАС є вкрай актуальним, науково обґрунтованим і практично необхідним напрямом сучасної спеціальної освіти [1].

Заняття з сенсорної інтеграції допомагають дитині з РАС краще сприймати та обробляти сенсорну інформацію, розвивати моторику, покращувати увагу й пам'ять, а також знижувати тривожність. Під час такої роботи А. Закревська, О. Камінська пропонують використовувати вправи, які стимулюють різні сенсорні системи. Вестибулярна стимуляція здійснюється через гойдання, катання, балансування та інші рухи, що покращують рівновагу і координацію. Пропріоцептивна стимуляція включає штовхання, розтягнення, стрибки й лазіння, які розвивають м'язово-суглобне відчуття та планування рухів. Тактильна стимуляція відбувається під час ігор із піском, крупами, водою,

пластиліном та іншими матеріалами, що допомагає нормалізувати чутливість шкіри. Також А. Закревська, О. Камінська вважають за доцільне використання вправ для розвитку зорового і слухового сприймання [3].

Організація занять базується на принципах систематичності, поступовості та індивідуального підходу. О. Кіпаренко слушно зауважує, що дитина з РАС повинна бути активно залучена до рухової діяльності, а середовище має бути безпечним і мотивуючим. Наприклад, дитина може гойдатися на підвісній платформі, повзати в тунелі, занурювати руки в сенсорні коробки або переносити важкі предмети. Такі вправи зміцнюють нервову систему, знижують сенсорну гіперчутливість, покращують поведінку та самоконтроль [4].

Як зазначає В. Драченко, застосування прийомів сенсорної інтеграції робить можливим створення контрольованого і безпечного середовища, де дитина отримує необхідні сенсорні стимули у дозованому вигляді. Наприклад, вестибулярна стимуляція (гойдання, обертання, катання на гойдалках чи балансування) покращує координацію рухів, регуляцію м'язового тону та допомагає знизити рівень тривожності. Пропріоцептивні вправи (стрибки, повзання, лазіння, штовхання або тягнення предметів) сприяють розвитку відчуття власного тіла, формують контроль над рухами та зменшують гіперактивність. Тактильні ігри (дослідження різних текстур, ігри з піском, водою, крупами, пластиліном) допомагають нормалізувати чутливість шкіри та зменшити захисні реакції на дотики. Також використовуються вправи на розвиток зорово-рухової та слухової координації, що підтримують концентрацію уваги і стимулюють мовленнєвий розвиток [2].

Ці прийоми є ефективними, тому що вони базуються на активній участі дитини в руховій діяльності, поєднують сенсорну стимуляцію з емоційно привабливою грою, формують позитивний досвід взаємодії із середовищем і дорослим. Внаслідок регулярного застосування таких прийомів поступово знижується рівень сенсорної дезорганізації, поліпшується здатність дитини до планування дій, підвищується увага, мотивація до навчання та соціальна залученість.

Таким чином, прийоми сенсорної інтеграції обґрунтовані тим, що вони безпосередньо впливають на основні труднощі дітей з РАС, створюючи базу для формування вищих когнітивних, мовленнєвих і соціальних навичок, а отже – є невід'ємною частиною комплексної корекційної роботи. Регулярне застосування сенсорної інтеграції в корекційній роботі сприяє розвитку комунікативних і соціальних навичок, а також створює передумови для успішної адаптації дитини з РАС в колективі.

Література

1. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. (11). С. 102–110.
2. Драченко В. В. Особливості сенсо-моторної сфери дитини дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі безперервної освіти* / за науковою редакцією Матохнюк Л. О. : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (29–30 жовтня). Вінниця : КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». С. 74–78.
3. Камінська О., Закревська А. Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. *Дошкільне виховання*. 2017. № 11. С. 24–29.
4. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2020. Вип. 49. С. 152–176. URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>
5. Литвин Н. І., Борецька О. В., Соїко О. В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції. *Психологія : реальність і перспективи*. 2018. Вип. 10. С. 94–100.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-102>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ШИРОКОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ: НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ ТА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Шевченко Світлана Миколаївна

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

Після здобуття Україною незалежності у 1991 році питання формування громадянської свідомості, національної ідентичності та патріотизму серед підростаючого покоління стало пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти. Сьогодні, коли країна-агресор активізувала проти України всі можливі засоби і форми

гібридної війни, актуалізується необхідність невпинно сприяти формуванню в молодих українців національно-патріотичних настроїв, постійно і цілеспрямовано впливати на формування національно орієнтованої громадянської свідомості, історичної пам'яті, підпорядкованої національним цінностям та інтересам [3, с. 41].

Ці проблеми знайшли відображення в педагогічних дослідженнях вітчизняних учених: В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, М. Супруна, О. Таранченко, В. Шевченка та ін. На думку В. Сухомлинського, А. Макаренка, І. Бежа патріотичне виховання, як складова національної системи виховання є одним із найважливіших напрямів освіти і виховання особистості. Фундаментальні праці сучасних учених у галузі національної системи виховання: А. Алексюк, І. Бежа, Л. Березівської, Н. Дічек, А. Загородньої, О. Сухомлинської та ін.

Патріотичне виховання – це виховання почуття любові до Батьківщини, поваги до її історії, мови, культури та героїв стало важливою складовою освітнього процесу. Значну роль у цьому процесі відіграла історична пам'ять, що виступила морально-етичним стрижнем виховної діяльності. З проголошенням незалежності України на основі відкритих раніше заборонених архівів, нової європоцентричної методології, процесів декомунізації, дерадянізації, дерусифікації в умовах постійного тиску рф реконструйовано біографії багатьох освітян, історичні факти і контексти, здійснено ревізію історіографії. І це триває вже в умовах широкомасштабної війни рф проти України. На жаль, переосмислення імперськорадянського наративу, відмова від російської методології прискорилися лише під час героїчної боротьби українського народу проти російських окупантів за незалежність, національну ідентичність і демократичні європейські цінності [1, с. 2]. Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, фахівців спеціальної освіти. Входження в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мега системи цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки фахівців спеціальної освіти на в умовах сьогодення. Тобто, сучасний фахівець спеціальної освіти має бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим ввійти в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики. Нині патріотичне виховання школярів – це свідомий громадянин, патріот України, який уміє служити своїй

Батьківщині жити в українському суспільстві, цінити духовність та любити свою культуру. «Патріотичне виховання в школах спрямовано на залучення учнів до глибин національної культури і духовності, ... На всіх етапах навчання в школі забезпечується гармонійний і цілісний розвиток здібностей особистості, виховання громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності задля процвітання України. Відтак збагачується інтелектуальний потенціал народу, його духовність і культура. В основу виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь» [10, с. 227]. Для підготовки фахівців з корекційної педагогіки система вищої освіти України перебуває в стані способів удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Першочергового значення набуває якісна професійна підготовка спеціалістів в сфері спеціальної освіти. На сучасну систему підготовки фахівців корекційної освіти впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки; успіхи спеціальної освіти та суміжних з нею галузей; стан практичної роботи у спеціальних закладах. Ураховуючи нинішні процеси вищої навчальні заклади мають своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб. Нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця [6, с. 119–120; 7, с. 283; 8, с. 207–208].

Існування та розвиток України, як зазначено у Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності, неможливе без загального усвідомлення громадянами своєї національної та громадянської ідентичності. Відчуття належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, історичною пам'яттю, національними цінностями, українською мовою і народними традиціями є в житті кожної людини [5, с. 81]. Запровадження програм з патріотичного виховання, які суттєво відрізнялись за змістом, структурою, методами подачі матеріалу та ідеологічною спрямованістю у вищій освіті сучасним стратегічним пріоритетом якої має бути цільова зорієнтованість на формування особистості майбутнього фахівця. Так як «у державній освітній політиці вже суверенної України було задекларовано ключову стратегію – розбудову середньої школи

як національної школи за змістом навчання, виховання і соціалізації учнів зі зміною парадигми школи учіння на особистісно орієнтовану освітню парадигму, що відповідало й вектору гуманізації суспільного розвитку. ... шляхом запровадження в роботу школи таких новаційних кроків, як: введення навчання українською мовою як державною; оновлення змісту навчання і виховання на національних пріоритетах; орієнтації на забезпечення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу...» [2, с. 19]. «Українознавство», «народознавство», що мають в історії української освіти і суспільного розвитку достатньо глибоке коріння – розроблені видатними представниками української культури [11, с. 518]. Вдосконалення процесу оволодіння знаннями є актуальною, передбачає пізнавальну діяльність, яка ґрунтується на сучасних технологіях навчання [6, с. 111].

Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти має бути спрямованою на формування особистості, яка володіє системою спеціальних знань та професійних дій, відповідним рівнем кваліфікації та збереженні національних здобутків. Наприклад, у центральних та східних регіонах України формування культури історичної пам'яті відбувалося шляхом переосмислення радянської історіографії та включення нових навчальних матеріалів про українську державність і визвольні процеси [4, с. 13]. Процес формування професійної культури майбутніх корекційних педагогів передбачає розвиток їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення практичної підготовки, розвитку широкого кола професійних умінь [9, с. 209]. Специфічність і складність сучасного періоду в розвитку системи спеціальної освіти в Україні полягає в тому, що з 1991 року і до останнього часу одночасно в рамках однієї і тієї ж системи спеціальної освіти діяли різноспрямовані тенденції та підходи [8, с. 109] «тому одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів має бути підготовка до ...забезпечення інструментарієм задля створення індивідуальних корекційно-педагогічних програм для дітей з особливими потребами» [9, с. 209].

Таким чином, національні цінності та патріотичне виховання це не лише основа професійної підготовки фахівців для корекційної освіти в умовах широкомасштабної війни рф проти України але й національна ідентичність та код нації.

Література

1. Березівська Л.Д. Історія освіти як засіб збереження історичної пам'яті та утвердження української національної ідентичності у майбутніх педагогів. *Вісник Національної академії педагогічних наук*

України. 2025. Вип. 1 (7). С. 1–4. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/548> (дата звернення: 19.09.2025).

2. Дічек Н. П. Державна політика в галузі середньої загальної освіти в діяльності міністерства освіти і науки України (2005–2007 рр.): погляд із сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 27. С. 18–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722173/> (дата звернення: 20.09.2025).

3. Дічек Н. П. Біографіка освітня як дієвий інструмент збереження і творення історичної пам'яті нації: деякі теоретичні зауваги із практичних студій. *Науково-педагогічні студії*. 2025. Вип. 9. С. 28–45. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746208/> (дата звернення: 21.09.2025).

4. Загородня А. А. Культура історичної пам'яті як складова національно-патріотичного виховання в Україні (1991–2009 рр.). Міждисциплінарні підходи до актуальних проблем науки, освіти та суспільства: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Рівне, 11 вересня 2025 р.). Рівне: ЦФЕНД, 2025. С. 13–14. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746624/> (дата звернення: 20.09.2025).

5. Загородня А.А. Національно-патріотичне виховання в частині професійної підготовки майбутніх учителів. *Науково-педагогічні студії*. 2025. Вип. 9. С. 80–94. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746006/> (дата звернення: 22.09.2025).

6. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2008. С. 119–120.

7. Шевченко В. М. Підготовка фахівців закладам освіти для дітей з особливими потребами на сучасному етапі. 2018. С. 282–283. URL: chrome-extension://efaidnbmnnpkajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716316/1/zbirnyk_tez_iii_conference_podilskyi_college%281%29-283-284.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

8. Шевченко В. М. Сучасні тенденції підготовки фахівців для корекційної та інклюзивної освіти. 2018. С. 207–210. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/536/14215/29798-1> (дата звернення: 23.09.2025).

9. Шевченко В. М. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі. *Науковий часопис Нац-го пед-го ун-ту імені М. П. Драгоманова*. 2017. Вип. 34. С. 107–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_34_20 (дата звернення: 25.09.2025).

10. Шевченко С. М. Принципи гуманізму та толерантності у філософсько-освітніх поглядах українських діячів першої половини XX століття. *«Перспективи та інновації науки»*, 2023. Вип.10 (28). С. 515–523. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735680/> (дата звернення: 24.09.2025).

11. Шевченко С. М. Традиції українського національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх школах: золота спадщина українських інтелектуалів (1990–2009 рр.). *Науково-педагогічні студії*. 2025. Вип. 9. С. 226–242. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746004/> (дата звернення: 25.09.2025).

НОТАТКИ

МАТЕРІАЛИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ

**СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА
В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ**

23–24 жовтня 2025 року

Підписано до друку 25.10.2025. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 24,15. Наклад 100. Замовлення № 1125-103.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres»
79000, м. Львів, вул. Технічна, 1
87-100, м. Торунь, вул. Лубічка, 44
Телефон: +38 (050) 658 08 23
E-mail: editor@liha-pres.eu
Свідцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.