

UNIVERSITÄT  
BAYREUTH



# ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ

Матеріали

II Всеукраїнської міждисциплінарної  
науково-практичної конференції з міжнародною участю  
20 жовтня 2022 р.  
(онлайн)



*II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція  
«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.)*

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

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

*Матеріали  
II Всеукраїнської міждисциплінарної  
науково-практичної конференції з міжнародною участю  
20 жовтня 2022 р.  
(онлайн)*

Тернопіль, 2022

УДК376(005.745)  
ISBN 978-617-595-122-4

*Рецензенти:*

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

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

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

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Протокол № 4 від 22 листопада 2022 р.)*

**Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат** : Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. 208 с.

До збірника увійшли статті, подані на II Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію, яка відбулася 20 жовтня 2022 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

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

ISBN 978-617-595-122-4

© Автори тез доповідей, 2022  
© Інклюзивно-ресурсний центр  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка, 2022

Конференція відбулася за підтримки Міністерства освіти і науки України.

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

*Партнери конференції:* Управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації, Факультет педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка, Кафедра педагогіки та менеджменту освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Асоціація психологів вищої школи України, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського, Національний заповідник «Замки Тернопілля», Проект «Learnopolis+: За допомогою цифрових медіа до міжнародного навчального досвіду» (Байройтський університет (Німеччина))

*Організаційний комітет:*

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

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

## ЗМІСТ

Вступне слово від організаторів	8	
Список використаних авторами скорочень	11	
<i>Базилюк Марія</i>	Спільне викладання в умовах інклюзивного навчання	12
<i>Безпалько Раїса, Колесник Олена</i>	Використання елементів терапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливим освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	15
<i>Боднар Оксана, Винничук Олег, Котляр Ігор</i>	Інклюзивні аспекти розвитку організаційної компетентності педагогів у закладі загальної середньої освіти	18
<i>Варениченко Анастасія, Боброва Карина</i>	Технологія проведення онлайн тижня інклюзивної освіти для майбутніх учителів початкової школи	22
<i>Васильєва-Халатникова Марина</i>	Особливості формування толерантності до людини з інвалідністю у закладі вищої освіти (на прикладі київського національного університету імені Тараса Шевченка)	25
<i>Василюк Алла</i>	Про інклюзивну компетентність вчителя	28
<i>Вініченко Катерина</i>	Інклюзивна освіта в ЗДО: принципи побудови та методи взаємодії учасників освітнього процесу	31
<i>Главацька Ольга, Олійник Галина</i>	Професійний саморозвиток фахівців спеціальної освіти як умова ефективної діяльності	34
<i>Гогусь Людмила, Сампара Оксана</i>	Формування професійних компетентностей за професією «Кравець» у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами	38
<i>Голочинська Ірина</i>	Сучасні методи вивчення іноземної (німецької) мови школярами з особливими освітніми потребами	41
<i>Гончаровська Галина, Кормило Оксана, Чіп Руслана</i>	Особливості психологічної підтримки батьків та дітей з особливими освітніми потребами в процесі реабілітації	46
<i>Гринців Мар'яна</i>	Організація інклюзивного простору в закладах освіти	50
<i>Грубар Ірина, Грабик Надія, Гулька Ольга</i>	Соціальна адаптація дітей з ДЦП засобами фізичного виховання	54
<i>Груць Галина</i>	Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти	59
<i>Гуцал Оксана</i>	Основні принципи роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	62
<i>Данко Антоніна</i>	Педагогіка партнерства у подоланні тривожності учнів у підручнику для менеджера: психологічний аспект	66
<i>Драгунова Аліна</i>	Створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку	70
<i>Завацька Людмила</i>	Соціально-психологічний супровід дітей та підлітків, які постраждали внаслідок воєнних дій	77
<i>Ігнатченко Оксана, Штогун Олена</i>	Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами	81
<i>Ілляшенко Тамара</i>	Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами і психолого-педагогічна діагностика	86
<i>Казачінер Олена,</i>	Підготовка майбутніх фахівців до оволодіння	90

<i>Бойчук Юрій</i>	казкотерапевтичними технологіями	
<i>Козак Людмила</i>	Сімейне виховання дітей з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного навчання	93
<i>Колодій Ярина</i>	Структурно-функціональні моделі підготовки майбутніх учителів до формування толерантності учнів	99
<i>Кострець Яна</i>	Реалізація принципу конфіденційності у системі інклюзивної освіти	102
<i>Кравцова Інна, Кравцова Аліна</i>	Формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами	106
<i>Кравченко Оксана</i>	Інклюзивний туризм у контексті соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді	109
<i>Лемішка Діана</i>	Проблема готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання	112
<i>Луканська Галина</i>	Проблема гендеру в інклюзивній освіті	115
<i>Матвійчук Ірина</i>	Роль сім'ї у мотивації дитини з інтелектуальними порушеннями до вивчення географії	120
<i>Мельничук Оксана, Яроцук Наталія</i>	Місце інклюзивної культури в освітньому середовищі	124
<i>Мешко Галина, Мешко Олександр</i>	Розвиток асертивності як умови безпечної поведінки учнів в інклюзивному освітньому середовищі	127
<i>Михальчук Ліна</i>	Особливості запровадження інклюзивного навчання в ЗДО комбінованого типу	131
<i>Мостецька Олена</i>	Складові інклюзивної компетентності учителя та менеджера закладу загальної середньої освіти	135
<i>Нестайко Ірина, Сеньовська Надія</i>	Інклюзивна освіта в Польщі	137
<i>Новосолова Світлана, Главчева Юлія</i>	Особливості соціалізації здобувачів освіти з особливими потребами у сучасному українському суспільстві	140
<i>Омельченко Ірина, Кобильченко Вадим</i>	Особливості функціонування психічних процесів у молодших школярів із інтелектуальними труднощами: перший та другий рівні підтримки	145
<i>Павлик Анна</i>	Проблема командотворення у реалізації психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами	149
<i>Размолодчикова Іванна</i>	Формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища	154
<i>Сікорська Леся</i>	Деякі аспекти психолого-логопедичної підтримки дітей молодшого шкільного віку з дислалією в час війни	158
<i>Слозанська Ганна, Горішина Надія</i>	Навчання впродовж життя у підготовці та перепідготовці фахівців спеціальної та інклюзивної освіти	161
<i>Спіріна Вікторія</i>	Адаптація дитини дошкільного віку з порушенням зору до умов ЗДО з використанням мультисенсорних засобів	165
<i>Супрун Дар'я</i>	Інклюзивний аспект як вимір конкурентоспроможності національної освіти	170
<i>Тучковська Ірина</i>	Доступне середовище закладу вищої освіти для осіб з інвалідністю: переваги та недоліки	173
<i>Удич Зоряна, Удич Мар'яна</i>	Ресурсна кімната vs сенсорна кімната	176
<i>Федус Ульяна</i>	Організація дистанційного навчання учнів з ООП: виклики,	180

	реалії, рекомендації	
<i>Фесина Уляна</i>	Можливості адаптацій та модифікацій під час вивчення біології в умовах інклюзивного класу	184
<i>Хаміна Анастасія, Колінько Людмила</i>	Світовий досвід упровадження принципів інклюзії в освітню галузь	188
<i>Христова Тетяна, Пюрко Владислав, Пюрко Ольга</i>	Діджиталізація реабілітаційного процесу дітей з прогресуючими м'язовими дистрофіями	192
<i>Чичель Олександр</i>	Архітектурна доступність та безбар'єрність простору як форма реалізації концепції інклюзії у суспільстві	197
<i>Шульга Ірина, Радченко Ольга</i>	Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки	200
<i>Якимчук Ганна</i>	Законодавче регулювання дистанційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	204

## ВСТУПНЕ СЛОВО ВІД ОРГАНІЗАТОРІВ

Конференція під назвою «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» вже стає традиційним науковим заходом інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Даний центр було утворено як окремий підрозділ університету у лютому 2018 р. з метою створення інклюзивного освітнього середовища в університеті для отримання студентами з інвалідністю та іншими особливими освітніми потребами доступу до якісної освіти та інших послуг в університеті; здійснення підтримки батьків абітурієнтів, освітян, громадськості та сприяння впровадженню інклюзивної освіти в регіоні шляхом реалізації функцій центру. Зусиллями фахівців центру було проведено чимало різноманітних наукових та практично спрямованих заходів для різної цільової аудиторії. Отриманий досвід та накопичений ресурс стали поштовхом для проведення даної щорічної конференції.

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

Нам важливо, щоб конференція об'єднувала не лише науковців та педагогів, здобувачі вищої освіти, але й представників медичної, мистецької, культурної сфер, державних органів влади, громадських організацій, здобувачів із особливими освітніми потребами та усіх тих, від кого залежить і для кого є важливою інклюзивна освіта. Тому запрошуємо усіх давніх партнерів та колег і ласкаво просимо нових фахівців до співпраці.

Зважаючи на очікування від результативності конференції, було окреслено **тематичні напрями роботи**:

- ✓ інклюзивне середовище закладу освіти;
- ✓ організація освітнього процесу в умовах пандемії для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами;
- ✓ формування інклюзивної компетентності у педагогів нового покоління;
- ✓ ресурсний аспект системи інклюзивної освіти;
- ✓ методика організації навчання в умовах інклюзії;
- ✓ особливості управління закладом освіти з інклюзивною формою навчання;
- ✓ інституційний аудит та стратегування інклюзивного розвитку закладу освіти;



- ✓ командна робота з організації інклюзивного едукативного процесу;
- ✓ універсальний дизайн та інженерне забезпечення функціонування закладу освіти з інклюзивним навчанням;
- ✓ взаємодія соціальних та державних інституцій у реалізації інклюзії в освітній сфері;
- ✓ нормативно-правові засади інклюзивного освітнього процесу;
- ✓ світовий досвід упровадження принципів інклюзії в освітню галузь;
- ✓ медичний, психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід здобувачів освіти;
- ✓ інклюзивний аспект в системі медичного обслуговування;
- ✓ соціальна послуга супроводу здобувача освіти із особливими освітніми потребами;
- ✓ підтримка вразливих верст населення у кризових ситуаціях та на території бойових дій.

Захід мав відбутися ще у квітні 2022 р. Але повномасштабна війна, агресія сусідньої східної держави змінила плани та не зламала нашої волі, наших цінностей свободи, прагнення утвердити гуманістичні ідеали. Організатори із учасниками конференції вірять у ЗСУ, у перемогу українського народу, у реалізацію інклюзії у всіх сферах суспільного життя. Тому цьогоріч було обрано і відповідне гасло конференції: **«Ми маємо перемагати на усіх фронтах!»**.

Життя у часі війни ставить нові виклики у впровадженні інклюзії в систему освіти. Під час конференції спікери відзначили, що згортання інклюзивних процесів, на щастя, не спостерігається. Натомість активуються нові завдання у реалізації принципів інклюзії.

Ми висловлюємо вдячність спікерам, які зробили все можливе, аби у часі повітряних тривог віднайти можливість приєднатися до зустрічі і презентувати власні напрацювання. Усі вони є цінними як з наукової, так і практичної сторони. Доповідачі ділилися також власним життєвим досвідом долання бар'єрів у суспільному житті.

#### **Теми доповідей спікерів конференції:**

- *Богдан Буюк*: «ТНПУ інклюзивний, інклюзія в ТНПУ».
- *Галина Мешко*: «Професійне здоров'я педагога як детермінанта емоційного благополуччя учнів в інклюзивному освітньому середовищі».
- *Наталія Ярмола*: «Євроінтеграційні процеси в освіті дітей з особливими потребами в Україні».
- *Зоряна Ленів*: «Підготовка фахівців, які забезпечують інклюзію під час війни».
- *Людмила Михайлова*: «Командоутворення як запорука успішної роботи Інклюзивно-ресурсного центру».
- *Дмитро Прасол*: «Основи побудови уроку в інклюзивному класі ЗЗСО».

- *Маріанна Онуфрик*: «Виклики українських сімей, які виховують дітей з ООП і є тимчасово прихисненими в Європі через повномасштабне вторгнення рф до України».
- *Ніколай Тойфель*: «Як інклюзія посилить міжнародну співпрацю у вищій освіті після перемоги України».
- *Людмила Опанасенко, Андрій Васильєв*: «Психологічний супровід студентів з інвалідністю: досвід використання інтерактивних цифрових технологій».
- *Іванна Михайленко*: «Освіта для осіб із порушенням слуху: власний досвід».
- *Людмила Гогусь*: «Формування професійних компетентностей за професією «Кравець» у здобувачів освіти з особливими потребами».
- *Зоряна Удич*: «Ресурсна кімната vs сенсорна кімната».
- *Мілена Чорна*: «Пілотний проект «Мистецька освіта без обмежень»: 1 та 2 етапи імплементації».
- *Тетяна Думська*: «Адаптація пам'ятки до потреб відвідувачів з порушенням зору: з досвіду Національного заповідника «Замки Тернопілля».
- *Валентина Пісняк*: «Використання мобільних застосунків та арт-терапії з дітьми з особливими освітніми потребами».
- *Оксана Гуцал*: «Основні принципи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану».

Дякуємо усім авторам за надіслані матеріали до збірника конференції. Віримо, що вони якісно вплинуть на процес впровадження інклюзії. І що ми зустрінемося вже у наступному році в мирній та неподільній Україні.

Запрошуємо переглянути відеозапис виступів спікерів:

<https://www.youtube.com/watch?v=SMdKi6UjT64>

та приєднатися до нашої спільноти:

<https://www.facebook.com/groups/Inclusion.TNPU>.

А тут ви віднайдете результати конференції 2021 р.:

✓ збірка матеріалів: <https://cutt.ly/yOg2HzT>

✓ відеозапис: <https://cutt.ly/oOg2Xjk>

Слава Україні!

До зустрічі!

## СПИСОК

використаних авторами скорочень:

ГО	– громадська організація
ДБН	– державні будівельні норми
ДПТНЗ	– державний професійно-технічний навчальний заклад
ДЦП	– дитячий церебральний параліч
ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗДО	– заклад дошкільної освіти
ЗПР	– затримка психічного розвитку
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
ІКТ	– інформаційних та комунікативних технологій
ІНП	– індивідуальний навчальний план
ІПР	– індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр
ІСУО	– інформаційної системи управління освітою
КМУ	– Кабінет Міністрів України
МОН України	– Міністерство освіти і науки України
МКХ – ДП	– Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків
НУШ	– нова українська школа
ОЗЗСО	– освітній заклад загальної середньої освіти
ОМЖ	– обмеженими можливостями життєдіяльності
ОМЗ	– обмежені можливості здоров'я
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ООП	– особливі освітні потреби
ПМД	– прогресуючі м'язові дистрофії
ПТСР	– посттравматичного стресового розладу
РАС	– розлади аутичного спектру
СДУГ	– синдром дефіциту уважності та гіперактивності
ЦСР	– цілі сталого розвитку

## СПІЛЬНЕ ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

**Марія Базилюк**

студентка II-го р. навчання хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [bazulyk@chem-bio.com.ua](mailto:bazulyk@chem-bio.com.ua)

Для багатьох учителів однією із перших новацій у роботі в інклюзивному класі стала «технологія спільного викладання». Основним її завданням є здійснення індивідуального підходу до кожного здобувача освіти. Тому, в освітньому процесі у нас з'явилася нова педагогічна посада – асистент учителя. Окрім педагогічних працівників, які мають відповідну педагогічну освіту, у навчальному процесі також можуть брати участь інші дорослі (батьки дітей; студенти вищих педагогічних навчальних закладів, які проходять педагогічну практику; інші представники місцевої громади). Проте їх робота не буде вважатися практикою спільного викладання, оскільки всі перелічені категорії помічників не є педагогічними працівниками.

Спільне викладання – це така організація навчання у класі, коли спеціалісти (учитель, асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом та характеристиками групі учнів, серед яких є учні із особливими освітніми потребами.

Щоб працювати з іншими спеціалістами в тандемі, розподіляти різні види діяльності серед учнів і застосовувати різноманітні ресурси треба бути професійно зрілим та мати сформовану інклюзивну компетентність, уміти взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу під час спільної роботи з дотриманням етичних правил. Спільне викладання передбачає сумісне подання матеріалу та рівноправність педагогічних працівників у процесі навчання. До того ж узгодженість, емпатія та підтримка одне одного є необхідними компонентами взаємодії.

Основними характеристиками співпраці учителя та асистента учителя є: особиста взаємодія, позитивна взаємодія, міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальна підзвітність [1].

Під час уроку вчитель та асистент по чергово змінюють один одного у різних видах роботи з класом, окремими учнями, групами учнів. Тим самим демонструючи учням, що «непотрібних» людей не буває, кожен може проявити себе в тій чи іншій діяльності, віднайти «своє місце» у житті.

Міжособистісні навички охоплюють вербальні та невербальні компоненти довіри, а також навички з вирішення проблемних ситуацій. Ці соціальні навички необхідні для досягнення розподілу лідерських функцій і забезпечення врахування потреб усіх дітей. Під час використання практики спільного викладання педагога можуть з'ясувати, що їхні міжособистісні навички знаходяться на різних рівнях розвитку, що залежить від попереднього навчання, особистих стилів комунікації тощо. Тому ефективне спільне викладання передбачає взаємний зворотний зв'язок і заохочення один одного [2].

Сьогодні виділяють три основні моделі спільного викладання:

I. *Модель консультування*: вчитель може виступати консультантом асистента у питаннях здійснення адаптації чи модифікації тих чи інших навчальних завдань.

II. *Модель навчання*: вчитель та асистент активно спілкуються, діляться спостереженнями за учнями, підвищують знання один одного у тих питаннях, де вони є компетентними.

III. *Модель співпраці (або роботи в команді)*: передбачається розподіл обов'язків між вчителем та його асистентом. Ця модель по праву вважається однією з найбільш ефективних, так як кожен з педагогів вносить свій вклад в реалізацію навчальної програми [3].

Модель співпраці передбачає такі форми спільного викладання:

- ✓ *Підтримуюче викладання*. Цей підхід відомий, як «один викладає, інший допомагає», або «провідний і помічник». За такої форми спільного викладання вчитель визначає організацію змісту уроку, методи викладання, навички, які необхідно розвинути учням для виконання навчальних завдань тощо, а другий педагог йому асистує.
- ✓ *Паралельне викладання*. Клас об'єднують у дві групи. З однією працює вчитель, з іншою – асистент вчителя. Такий підхід вимагає від асистента досконалого володіння методикою викладання та матеріалом, що викладає. Особливістю такої моделі є те, що зміст навчання залишається одним і тим самим, проте методи його подачі можуть бути різними.
- ✓ *Альтернативне викладання*. Більшість учнів залишається в складі великої групи, а деякі учні, серед яких діти з особливими освітніми потребами, працюють у малій групі. Вчителі розподіляють обов'язки з планування та викладання. Вчитель класу проводить урок, в той час як асистент вчителя працює з невеликою групою учнів. Цей підхід дає можливість забезпечувати індивідуалізоване навчання і одночасно допомагати учням, у яких виникають труднощі у засвоєнні певної теми.
- ✓ *Викладання в малих групах*. У навчальному середовищі класу учні навчаються в невеликих групах. Педагоги розподіляють між собою кількість груп, за які відповідають. Вони переходять від однієї до іншої, при цьому характер навчального матеріалу може змінюватися залежно від потреб учнів. Доцільним є такий добір завдань, щоб наприкінці заняття учнів об'єднала колективна діяльність. Це згуртовує учнівський колектив, вчить працювати спільно в різних групах. Учні вчаться розподіляти обов'язки, спрямовані на спільний результат діяльності, здобувають соціальний досвід.
- ✓ *Попередміне викладання*. Практикують тоді, коли потрібно, щоб один із педагогів підсилював якість викладання іншого педагога. Це може відбуватися, наприклад, коли один із педагогів ще раз повторює інформацію іншими словами (парафраз), моделює необхідні навички тощо. Додаткове або взаємо доповнювальне викладання є хорошою можливістю для менш досвідченого педагога.
- ✓ *Викладання в команді*. У процесі командної роботи педагоги проводять навчальне заняття разом. Вони розподіляють обов'язки між собою, разом планують і проводять урок. Така модель вимагає найвищої міри взаємної довіри та поваги між вчителями, здатності узгоджувати свої стилі викладання. Вони спільно подають інформацію, працюють над виробленням навичок, керують класом [4].

Зазначимо, що даний перелік не обмежується пропонованими формами спільного викладання, але саме вони є найбільш застосованими в едукативному процесі і демонструють позитивні результати.

При використанні будь-якої з форм спільного викладання педагоги виконують свої ролі та функції під час різних етапів: планування, викладання та здійснення оцінки.

Під час планування педагоги визначають ресурси та можливості кожного з партнерів, які вони можуть залучити до процесу спільного викладання: обговорити навчальний зміст; проаналізувати потреби учнів у класі, вибрати методи та форми оцінювання навчальних досягнень учнів. Педагоги можуть обговорити та прийняти рішення про те, хто з них спілкуватиметься з батьками та керівництвом навчального закладу [1].

Аналіз досвіду впровадження спільного викладання дозволив нам виявити і ряд недоліків та перешкод, які знижують ефективність даної технології. Серед них респонденти найчастіше відзначають: нездатність двох педагогів взаємодіяти під час навчального процесу через різне розуміння процесу інклюзивного навчання, розподіляти обов'язки, визначати

чітко відповідальність щодо виготовлення засобів навчання та оцінювання, здійснення адаптації навчального матеріалу. Розв'язання даних перешкод вбачаємо у формуванні учителів та асистентів учителя інклюзивної компетентності. На ринку освітніх послуг сьогодні надавача послуг пропонують різні форми підвищення кваліфікації, якими можуть скористати учителі та асистенти учителя.

Отже, технологія спільного викладання сприяє не лише покращенню адаптації учня із особливими освітніми потребами до перебування в різновіковому шкільному колективі, але і кращій соціалізації, розвитку власного потенціалу, талантів, знань і навичок для подальшого життя. Особливо важливим Завдяки спільному викладанню кожен учень та учениця отримують якісні освітні послуги. кожен з них відчуває себе потрібним та прийнятним у колективі. Педагогам, які включені в процес спільного викладання необхідно постійно професійно зростати, самовдосконалюватися; позитивно співпрацювати, знаходити компроміси та вміти узгоджувати необхідні робочі моменти, бути налаштованими і вмотивованими на спільний результат своєї діяльності. Тільки при наявності спільних цілей можливо реалізувати план розвитку дитини, зробити її соціальною та розвинутою, допомогти їй відчути свою значущість та знайти свою нішу в суспільстві.

*Список використаних джерел:*

1. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / укл. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2015. 70 с.
2. Андрощук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. *Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти* : матеріали конференції. 2018. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post70.html> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої. Керівництво для тренерів / Софій Н. та ін. / за заг. ред. Н. Софій. Київ, 2018. 174 с. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-6-role-teachers-assistant-in-class-with-inclusive-education-main/> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Спільне викладання в інклюзивному класі. *Практика управління закладом*. 2018. №7 (липень). URL: [http://includiv.at.ua/news/spilne\\_vikladannja\\_v\\_inkluzivnomu\\_klasi\\_zhurnal\\_praktika\\_upravlinnja\\_zakladom\\_7\\_lipen\\_2018/2018-10-12-70](http://includiv.at.ua/news/spilne_vikladannja_v_inkluzivnomu_klasi_zhurnal_praktika_upravlinnja_zakladom_7_lipen_2018/2018-10-12-70) (дата звернення: 31.10.2022).

## ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

**Раїса Безпалько**

вихователь-методист,  
Хмельницький заклад дошкільної освіти № 56 «Боровичок»,  
E-mail: [raisabez78@gmail.com](mailto:raisabez78@gmail.com)

**Олена Колесник**

вихователь,  
Хмельницький заклад дошкільної освіти № 56 «Боровичок»,  
E-mail: [kolesnikalena1986@gmail.com](mailto:kolesnikalena1986@gmail.com)

Сучасний етап розвитку освіти орієнтується на створення необхідних умов, які забезпечують повноцінний розвиток особистості кожної дитини, допомагає переосмисленню у суспільстві і державі права людей з особливостями у розвитку одержати рівні можливості в різних галузях життя, включаючи освіту.

В процесі інклюзії наголос робиться у першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Взаємодія між дошкільниками з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних групах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги. Одним із завдань забезпечення оновлення змісту та якості змісту дошкільної освіти є переведення системи дошкільної освіти у режим інноваційного розвитку, трансформування наукових ідей, сучасних інноваційних технологій у практику, забезпечення інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес сприяє якісному оновленню змісту освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, стає основою реалізації особистісно зорієнтованої моделі, сприяє активній пізнавальній, комунікативній, продуктивній діяльності дітей. Застосування інновацій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами допомагає вирішувати такі питання: здійснення системного підходу в ознайомленні дітей з людиною і зі світом; виховання інтересу до особистих відкриттів через дослідницьку діяльність; вивчення та пізнання свого «Я»; виховання у дітей рис, необхідних для життя у сучасному суспільстві; забезпечення навчальних видів діяльності, що відповідають рівню розвитку кожної дитини.

Саме процес вивчення, апробації та впровадження елементів інноваційних терапевтичних технологій в освітній процес з дітьми з особливими освітніми потребами модернізує якість освіти та суттєво поліпшує результати освітньої діяльності. Одним із найприємніших способів навчання вихованців з особливими освітніми потребами є – акватерапія. Це природна і доступна для кожної дитини форма діяльності. Акватерапія застосовується в освітньому процесі з дітьми із затримкою психічного розвитку, дітьми з аутизмом, дітьми з інвалідністю, з дітьми з мовними порушеннями, дітьми з порушеннями зору. Пізнавальна мотивація в ході ігор з водою досить висока через використання нетрадиційних методів навчання, ігрового матеріалу і можливості безпосередньо діяти з ним. Організуючи ігри дітей з водою, ставлять такі цілі: стабілізація емоційного фону; зняття психоемоційного і фізичного напруження; розвиток та вдосконалення навичок позитивної комунікації.; поповнення і збагачення активного і пасивного словника; стимулювання сенсорно-перцептивної сфери; розвиток навичок імпресивної та експресивної мови. На різних етапах розвитку дитини і залежно від поставлених завдань, педагоги інклюзивних

груп використовують такі варіанти ігор: ігри в об'ємному просторі (ванночка, іграшковий басейн); ігри у двох ємкостях однакового або різного розміру (велика і маленька ванночка, глибока і мілка тарілка (миска) тощо); ігри з водою і різними пластиковими фігурами, які прикріплюються до кахельної стіни або дзеркала для створення площинних композицій: овочів, фруктів, предметних картинок тощо; ігри з різними посудинами, які наповнюються водою (пластмасові пляшки, миски, відерця тощо). У ході ігор активно використовується психогімнастика, яка допомагає подолати бар'єр у спілкуванні педагога та дитини, дитини з дитиною, краще зрозуміти себе та інших, знімає психічне напруження, дає можливість самовираження. Для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі (з метою заспокоєння, стабілізації емоційного стану) можна проводити наступні акваігри: «Ручки, а де ви?» – опустити руки в теплу воду і вийняти; «Тепла й холодна водичка» – в одній ємкості тепла вода, а в іншій – холодна, по черзі занурити обидві ручки в ємкість та визначити, де тепла, де холодна вода. «Дістань іграшку» – ситечком виловити з води іграшку (декілька іграшок, мілкі предмети); «Плаває чи тоне?» – визначити плавучість предметів;

«Дістань з води кольоровий предмет» – дістати з води кольорові предмети (камінчики); «Веселий фонтанчик» – налити воду в пластикову ємкість, у якій зроблено багато дірочок; «Налий воду в пляшку» – налити воду в пляшку за допомоги дорослого; «Привітайся з Губка Бобом» – набрати губкою воду і сильно її відтиснути. Метод акватерапії можна проводити як у ранковий, так і у вечірній час, використовувати як елемент безпосередньо освітньої діяльності, так і у вільній діяльності. Ігри з водою створюють у дітей радісний настрій, підвищують життєвий тонус, дають чимало приємних і корисних вражень, переживань і знань.

Наступним методом, який вдало використовують педагоги є арт-терапія – це напрямок у психотерапії, психокорекції та реабілітації, заснований на заняттях з образотворчої діяльності. Арт-терапія є засобом вільного самовираження, методикою лікування за допомогою художньої творчості в особливій символічній формі. Через малюнок, гру, казку, музику ми можемо допомогти дитині дати вихід своїм сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід розв'язання конфліктних ситуацій. Основною ціллю арт-терапії в роботі з особливими дітьми: сприяння формуванню високого життєвого тону і гармонійних відносин з навколишнім світом, розвиток взаєморозуміння, навчити дитину вмінню керувати своїми почуттями, переживаннями, емоціями.

Серед поширених технік арт-терапії, особливо дітям з ООП подобаються техніка «ляпко-графії»; пальчиковий живопис; малювання м'ятим папером; малювання долонею (ступнями ніг); техніка «нитко-графія»; техніка малювання листям, камінчиками, техніка віддрукування ватою; техніка «відтиск пробками»; малювання долонями та ін. Використовуються різні види арт-терапевтичних методик залежно від характеру порушень у дітей, компенсаторних можливостей організму, насамперед центральної нервової системи, характеру і глибини патологічного стану: імаготерапія – корекція і розвиток за допомогою образів і театралізації; музикотерапія – через сприйняття музики; ізотерапія – за допомогою образотворчого мистецтва; казкотерапія – інсценування казок; гудзикова терапія – корекція рухами (лого-педична, фонетична ритміка); кріотерапія – полягає у використанні ігор з льодом; піскова ігротерапія – це незвичайна техніка аналітичного процесу.

Імаготерапія – театралізація психотерапевтичного процесу. В основі її лежить використання переказу дитячого твору, обігрування сюжету. Театралізована діяльність формує у дітей бажання взаємодіяти з дорослими й однолітками, залучатися до виконання ролей, закріплює вміння передавати різні рухи, стимулює образно-ігрові прояви під час використання костюмів персонажів. У ході підготовки до інсценування тієї чи іншої вистави у дітей закріплюються вміння орієнтуватися на властивості і якості предметів, розвивається пам'ять, уява. Беручи участь в театралізованій діяльності, діти ознайомлюються із



навколишнім світом через образи, звуки, а поставлені запитання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки, узагальнення.

Одна із сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки – кріотерапія, що полягає у використанні ігор з льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення має благотворні властивості. Ефект заснований на зміні діяльності судин – первинний спазм дрібних артерій поступається місцем вираженому розширенню (від холоду – скорочення м'язів, а від тепла – розслаблення), що значно підсилює приплив крові до місця впливу, що сприяє поліпшенню живлення тканин, імпульсації, в кору головного мозку подаються спрямовані сигнали, отже, краще розвивається рухова зона. Це впливає як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної моторики, що поліпшує процес опанування графіки письма, що впливає на розвиток мовлення дитини. Для її проведення необхідні шматочки льоду, що заздалегідь готують у «шашечках», спеціальних силіконових ємностях для заморожування або просто в підставках від шоколадних цукерок. Для того щоб дітям було цікаво маніпулювати з крижаними кубиками, можна надати їм кольору, різноманітної форми або просто помістити «секретик» у заморожений шматочок льоду.

Таким чином, застосування різноманітних терапевтичних технологій, дозволяє підвищити якість процесу розвитку та соціалізації здобувача освіти із особливими освітніми потребами.

*Список використаних джерел:*

1. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі / Л. В. Коваль та ін. Київ, 2018. 367 с.
2. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Науковий Світ, 2010. 196 с.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт–Книга, 2009. 272 с.
4. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 28. С. 119–125.
5. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : ЦУЛ, 2017. 248 с.

## ІНКЛЮЗИВНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ

**Оксана Боднар**

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

**Олег Винничук**

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

**Ігор Котляр**

магістрант II-го р. навчання  
факультету педагогіки і психології  
(спеціальність 073 Менеджмент),  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [kotlyarigor1984@ukr.net](mailto:kotlyarigor1984@ukr.net)

Протягом років незалежності України пріоритетним завданням Міністерства освіти і науки України була модернізація системи освіти, зокрема, і впровадження інклюзивної освіти. Постійні пошуки оптимальної управлінської моделі, як ключового фактору успішної реалізації освітніх реформ, призвели до оновлення законодавства, що зумовлює розширення діяльності педагогічного персоналу. Відтак у закладі освіти постає потреба колективного розвитку організаційної компетентності персоналу з урахуванням вимог інклюзії.

Термін «компетентність» відповідно до Закону Про освіту визначається як «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].

Поняття *організаційна компетентність* є загальновідомими і становить основну умову ефективної діяльності персоналу. Це поняття досліджували такі українські вчені як: В. Крижко, В. Кушнір, Л. Мартинець, І Підласий, С. Пільова, Г. Тимошко, Т. Терещенко, В. Чередніченко інші. В її основі – реалізація функції управління під назвою «організація», яка за визначенням І. Підласого, означає «упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети», причому форма в цьому контексті розглядається автором як спосіб існування навчального процесу, «оболонка для його внутрішньої сутності, логіки і змісту, пов'язана з порядком його здійснення» [6, с. 295].

Організаційна компетентність, як базова, необхідна керівнику закладу освіти для забезпечення умов функціонування закладу освіти та його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [1].

З точки зору Т. Терещенко, організаційна компетентність – це інтегративне особистісне утворення, що містить знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських якостей

керівника, що дозволяє належним чином здійснювати організаторську діяльність у пов'язану із забезпечення належного освітнього або виробничого середовища відповідно до норм безпеки життєдіяльності та сучасних технологій [8].

В. Крижко та ін. наголошує, що призначення організаційної діяльності полягає у співпраці багатьох фахівців та розподілу обов'язків між ними. Тобто, необхідна *спеціалізація* як форма розподілу праці відповідно до видів робіт та кваліфікації працівників, та *розподіл праці* (функціональні обов'язки) – розподіл завдань серед підлеглих (структурних підрозділів) з урахуванням спеціалізації, досвіду, результативності тощо. У закладі освіти це відбувається у вигляді: педагогічного навантаження, класного керівництва, керівництва методичним об'єднанням вчителів тощо, розподіл у функціональних обов'язків серед заступників керівника закладу освіти, обсягу роботи серед обслуговуючого персоналу [10].

Варто розрізнити *організаційну компетентність керівника* і сумарну *організаційну компетентність педагогічного персоналу*. З нашої точки зору, *організаційна компетентність керівника закладу освіти* – це особистісна складова управлінської компетентності, яка містить здатності до оперативної реалізації управлінських функцій у межах наданих керівнику повноважень. А *організаційна компетентність педагогічного персоналу* – це збірний образ індивідуальної та колективної здатності чітко виконувати свої посадові обов'язки та доручення як індивідуальні, так і в складі команди, оптимально використовуючи час та матеріально-технічні ресурси закладу освіти.

На думку С. Пільова для формування і розвитку організаторської компетентності педагогів необхідні такі якості, як воля, колективізм, дисциплінованість [7, с. 12].

З точки зору Л. Мартинець, сутність організаційної функції управління полягає у визначенні місця і ролі кожного члена колективу в досягненні поставлених цілей та реалізації планів. Ця функція визначає суттєві зв'язки між людьми, завданнями та роботою; вона дозволяє інтегрувати та координувати всі наявні ресурси (час, кадри, матеріально-технічні, фінансові) [5, с. 13].

Організаційна компетентність персоналу може включати додаткові уміння для відповідних організаційних процесів. Наприклад, впровадження інклюзії потребує від персоналу закладу додаткових компетентностей. Для визначення їх специфіки, згадаймо, що інклюзивного навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що інклюзивне навчання «базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [3].

Зрозуміло, що організаційна діяльність педагогів в інклюзивних класах виходить за рамки класичної діяльності, оскільки педагоги змушені інтегрувати класичні підходи з інноваційними та вміти переключати різні види діяльності на уроках. Специфікою такої організаційної діяльності те, що вчитель змушений більше уваги приділяти окремим учням або так організувати клас, щоб учні не тільки самі навчались, але й допомагали іншим.

Ю. Бойчук вбачає в інклюзивній компетентності педагога інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації завдяки безпосередньому оволодінню здоров'язбережувальними технологіями [2, с. 11].

Загалом організаційна компетентність персоналу повинна включати всі функції управління: *планування* організації освітнього інклюзивного навчання, *безпосередньо педагогічні дії* під час інклюзивного навчання; *коригування* організаційних ефектів; *мотивацію* учнів до співпраці в інклюзивному класі; *контроль* ефективності та якості інклюзивного навчання; *прийняття рішень* щодо оцінювання учнів та прогнозування заходів для удосконалення процесу інклюзивного навчання.

Психологи вважають, що в організаційній компетентності є три складові: *мотиваційна*, (сукупність ціннісних орієнтацій); *когнітивна* (сукупність знань про певні організаційні процеси, зокрема про їх структуру та зміст) та *рефлексивна* (як здатність до самоаналізу та осмислення власної діяльності) [9].

До організаторсько-діяльнісного компоненту на основі дослідження В. Кушнір [4], відносимо інформаційно-аналітичні, планувально-прогностичні, організаторські, операційні та професійно-особистісні вміння керівника. Використаємо цю структуру для побудови інклюзивної компетентності педагогічного персоналу закладу освіти.

*Інформаційно-аналітичні вміння* персоналу полягають у його здатності знаходити самостійно сучасну інформацію про використання передових технологій навчання в інклюзивних класах, адаптувати ці знання до певної ситуації і ще й популяризувати їх серед інших педагогів, що сформувати колективну думку та специфічне бачення процесів підвищення якості інклюзивного навчання;

*Планувально-прогностичні вміння* персоналу пов'язані зі повсякденною здатністю планувати щоденні заняття в інклюзивних класах відповідно до річного та календарних планів роботи, вносити корективи у плани та прогнозувати необхідні додаткові заходи, використовувати методи проектування в інклюзивній освіті.

До *організаторських умінь* відносимо здатність зосереджувати свої зусилля на чітких оптимальних діях для роботи з батьками та учнями, демонструвати свої лідерські якості для виховання учнів на власному прикладі; популяризувати високу організаційну культуру, що побудована на демократичних принципах взаємоповаги та взаємопідтримки.

До *професійно-особистісних умінь* відносимо вміння встановлювати комунікативні контакти з батьками і дітьми, підбирати відповідні методики для інклюзивного навчання відповідно до віку дітей та специфіки хворіб дитини; володіти інноваційними технологіями для побудови інтерактивного освітнього процесу та використання сучасних інформаційних технологій; бути здатним до підвищення мотивації учнів до навчання; розвивати в учнів критичне мислення для сприйняття будь-яких ситуацій, навіть пов'язаних з небезпекою, що важливо під час воєнного стану; формування в учнів життєвих навичок для самообслуговування під час навчальних занять.

Крім цього, змістовий аспект роботи з учнями становлять такі компоненти, як: консультування батьків щодо організації продуктивної комунікації учнями; здатність до моніторингу якості робочого місця дитини; участь у нарадах з якісного інклюзивного навчання; уміння брати відповідальність за результати навчання учнів інклюзивних класів; налагоджувати сприятливий мікроклімат і бути завжди привітною у всіх міжособистісних стосунках; проводити заходи для релаксації тощо.

Отже, організаційна компетентність персоналу необхідна для впровадження інклюзивної освіти, тому у структурі організаційної компетентності мають бути враховані інклюзивні аспекти. Керівник закладу освіти повинен дбати про розвиток інклюзивної компетентності педагогів з метою забезпечення якісної освіти для дітей з особливими потребами.

*Список використаних джерел:*

1. Боднар О., Горішна О. Організаційна компетентність керівника в умовах змін. *Професійна компетентність керівника сучасного закладу освіти: код епохи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. В. Гуменюк. Хмельницький : ОШПО, 2020. С. 71–77. URL: [https://drive.google.com/file/d/1SgCL8MqUHFu70HsNnrzjYpt\\_eOAvJaTM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1SgCL8MqUHFu70HsNnrzjYpt_eOAvJaTM/view?usp=sharing) (дата звернення: 31.10.2022).
2. 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.

3. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Кушнір В. Структура управлінської компетентності майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : зб. наукових праць. 2021. Вип. 1 (5). С. 169–175.
5. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посіб. Вінниця, 2018. 196 с.
6. Підласий І. П. Педагогіка початкової школи : підручник. 2010. URL: <http://ibib.ltd.ua/neravnomernost-razvitiya-26112.html> (дата звернення: 31.10.2022).
7. Пільова С. Г. Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів : курс лекційних та практичних занять. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2013. 36 с.
8. Терещенко Т. Теоретичні аспекти формування організаційної компетентності майбутніх керівників. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2016. Вип. 253. С. 285–289. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2016\\_253\\_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_48) (дата звернення: 31.10.2022).
9. Чередніченко Г. А. Тверезовска Н. Т. Сутність та структура управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2011. Вип. 31. Ч. 2. 2011. С. 63–68. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/1000?mode=full> (дата звернення: 31.10.2022).
10. Управління закладом освіти : підручник / за ред. проф. В. В. Крижка, проф. О. С. Боднар. Київ : Освіта України, 2022. 556 с.

## ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ОНЛАЙН ТИЖНЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Анастасія Варениченко**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [varenychenko2013@gmail.com](mailto:varenychenko2013@gmail.com)

**Карина Боброва**

студентка III-го р. навчання Навчально-наукового інституту  
соціально-педагогічної та мистецької освіти  
(спеціальність «Початкова освіта. Інклюзивна освіта»),  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [karinabobrova016@gmail.com](mailto:karinabobrova016@gmail.com)

Сучасна освіта в Україні, а саме початкова школа на сучасному етапі розвитку, проходить процеси збагачення та вдосконалення, спрямованих на гуманізацію та просвітництво суспільства, на необхідність впровадження інноваційних підходів і технологій в навчанні саме молодших школярів.

Інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, яка окреслена в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», та підтримана низкою законодавчо-нормативних документів [1]. Визнана багатьма країнами світу, інклюзивна форма навчання є однією з найперспективніших щодо навчання дітей з особливими потребами.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях при них через їх територіальну розгалуженість. Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії [2].

Саме тому вкрай важливим є вдосконалення підготовки фахівців початкової школи, які забезпечуватимуть упровадження інклюзивної освіти. на сучасному етапі в системі вищої освіти здійснюється перегляд системи професійної підготовки фахівців, щоб відповідати вимогам часу.

Сучасний педагог повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Виділення інноваційної спрямованості освіти як однієї із найважливіших проблем сучасної наукової думки і практики стало результатом реалізації тенденцій побудови інформаційного суспільства та усвідомлення ролі інноваційних процесів [3, с. 34]. Інноваційна діяльність в освіті, інтенсивний розвиток інноваційних процесів принципово змінюють систему професійної педагогічної підготовки фахівців.

Постає нагальним завдання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до співпраці з учнями з особливими освітніми потребами.

28 вересня – 06 жовтня 2022 р. кандидатом педагогічних наук, старшим викладачем кафедри початкової і спеціальної освіти Варениченко А. Б. та здобувачкою вищої освіти, членом наукового гуртка «Ерудит» було проведено онлайн Тиждень інклюзивної освіти.

Мета проведення заходу: закріплення психолого-педагогічних знань майбутніх учителів початкової школи, формування світоглядних позицій до роботи в середовищі інклюзивного класу.

На онлайн зустріч були запрошені: Діна Борисівна Тимошенко-Ушакова (директор «Інклюзивно-ресурсного центру» Ірпінської міської ради Київської області); Гладишева Вікторія Володимирівна (директор Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Маяківської сільської ради Одеської обл.).

Також, учасниками заходу були здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 1-3 курсів денної та заочної форм навчання та другого (магістерського) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Захід розпочався з вітального слова Варениченко А.Б. та Бобрової К., які наголосили на необхідності готовності майбутніх учителів початкової школи формувати загальнолюдські цінності в сучасній особистості, здатної вирішувати складні проблеми сьогодення.

На зустрічах були заслухані доповіді учасників он-лайн Тижня інклюзивної освіти:

- Варениченко А. Б.: *»Інклюзивне навчання в сучасних умовах«.*
- Мелаш В. Д.: *»Валеологічний підхід у створенні інклюзивного класу«.*
- Тимошенко-Ушакова Д. Б. Доповідь на тему: *»Інклюзивний освітній простір у закладах освіти«.*
- Гладишева В. В.: *»Інклюзивно-ресурсний центр: особливості роботи з особами з ООП«.*

Наступним етапом проведення заходів були презентації результатів наукових робіт здобувачів вищої освіти, за напрямом практико-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя початкової школи:

- Боброва К. І.: «Артикуляційна гімнастика для дітей з ООП»;
- Бихало В. С.: «Сучасні підходи до організації процесу навчання дітей з ООП»;
- Гриб Д. М.: «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП»;
- Сергєєва В. А.: «Порушення читання. Дислексія»
- Рижанкова А. С.: «Дитяча депресія: причини виникнення»;
- Сівак В. С.: «Психічний інфантілізм».
- Сізова А. Є.: «Аутичний шатдаун (SHUTDOWN)»;
- Волкова Д. Р.: «Сенсорно-інтегративна терапія в реабілітації дітей з розладами аутистичного спектру»;
- Ткачова Д. В.: «Сенсорні особливості при аутизмі».
- Борисенко Є. В.: «Корекційні методики роботи з дітьми з ООП»;
- Гергелевич М. В.: «Види, причини та симптоми дислексії»;
- Жахалова М. А.: «Симптоми та поради при аутизмі»;
- Смалійчук Н. О., Сподарко О. К., Григор'єва Я. В.: «Інклюзивний клас: дитина з розладом аутистичного спектру».

Наступним етапом заходу була презентація добірок інтернет-посилань для складання плану конспектів уроків для учнів початкової школи (інклюзивний клас):

- *LearningApps.org* <https://learningapps.org/>;
- навчальні мультфільми <https://www.youtube.com/watch?v=wX4kiQ6Egu0>;
- <https://www.youtube.com/watch?v=dpKJHJoPDbo>

Також, практичним етапом заходу була презентація здобувачкою вищої освіти, асистентом учня Юрченко М., карток для роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ЗПР):

Завдання («Українська мова»):

- Добери до іменників прикметники.
- Дай відповіді на наступні запитання:
  1. Які частини мови ти знаєш? Перерахуй їх.
  2. Що означає іменник? На які питання відповідає? Наведи приклад.
  3. Що означає прикметник? На які питання відповідає? Наведи приклад.
  4. Що означає числівник? На які питання відповідає? Наведи приклад.
  5. Що означає дієслово? На які питання відповідає? Наведи приклад.
  6. На які питання відповідає прислівник? Наведи приклад.
  7. Що означає займенник? На які питання відповідає? Наведи приклад.
- Прочитай речення. Розташуй речення у правильній послідовності, поставивши у клітинки відповідні цифри.
- Прочитай текст, замінивши малюнки словами

«Веселі букви та звуки»

1. Добери слова, які починаються з букв: \_\_\_\_\_.
2. Добери слова, в який буква «\_\_\_\_\_» позначає м'який звук «\_\_\_\_\_».
3. Добери слова, в яких різна кількість звуків і букв.

«Цікаві склади»

1. Добери слова, які починаються на склад \_\_\_\_\_.
2. Добери слова, у яких \_\_\_\_\_ склади.
3. Добери слова, в яких є склад \_\_\_\_\_.

Закінчилось проведення он-лайн Тижня інклюзивної освіти обговоренням актуальних проблем сьогодення, здобувачі вищої освіти мали змогу висловити свої враження від проведеного он-лайн зустрічі.

Організація та проведення такого заходу для майбутніх вчителів початкової школи мала на меті мотивувати, практично підготувати та проаналізувати сучасні етапи розвитку та становлення роботи з учнями початкової школи (інклюзивний клас).

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти. (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 01.09.2022).
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ М-ва освіти і науки України від 1 жовт. 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 13.10.2022).
3. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.



**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
ДО ЛЮДИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
(НА ПРИКЛАДІ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА)**

**Марина Васильєва-Халатникова**

кандидат педагогічних наук,  
доцентка кафедри соціальної реабілітації та  
соціальної педагогіки  
факультету психології,  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка,  
E-mail: [m-vasileva@knu.ua](mailto:m-vasileva@knu.ua)

Прагнення жити у безпечному суспільстві стає тенденцією нового світу. Така потреба породжує створення нового культурного осередку, який будується на принципах взаємоповаги та прийнятті, а саме побудова толерантного середовища [3; 5].

Організація Об'єднаних Націй оголосила 1995 рік роком толерантності. У рамках його проведення держави-члени ЮНЕСКО прийняли Декларацію принципів толерантності, що містить такі визначення цього поняття: повага, прийняття та правильне розуміння багатого різноманіття культур, форм самовираження та самовиявлення людської індивідуальності; політична і правова потреба; активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод особистості [7, с. 40].

Толерантність до людини з інвалідністю є соціально-педагогічним явищем, яке поступово актуалізується у закладах освіти. Про це свідчать численні міжнародні та вітчизняні проекти інклюзивної спрямованості.

3 червня 2020 р. затверджена Концепція розвитку інклюзивної освіти в рамках проєкту «Університет рівних можливостей» Київським національним університетом імені Тараса Шевченка.

Завдання Концепції розвитку інклюзивної освіти полягають у:

- формуванні інклюзивного середовища Університету шляхом забезпечення рівних прав всіх суб'єктів освітнього середовища;
- підвищенні рівня інклюзивної культури в Університеті шляхом формування соціальної, комунікативної толерантності (толерантної спільноти);
- забезпеченні архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної доступності Університету;
- продовженні впровадження інституційних змін, пов'язаних із забезпеченням інклюзивного навчання;
- створенні матеріально-технічної бази, яка буде адаптована до людей з інвалідністю;
- удосконаленні системи підвищення рівня кваліфікації науково-педагогічних працівників та їхньої підготовки науково-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- сприянні поширенню інклюзивних освітніх технологій [4, с. 3].

Соціально-педагогічна ідея даної Концепції розвитку інклюзивної освіти полягає у забезпеченні права на якісну вищу освіту людей з інвалідністю у закладі вищої освіти.

У рамках проєкту «Університет рівних можливостей» відбувається робота над двома напрямками:

1. створення доступних архітектурних умов для людей з інвалідністю;
2. створення інформативних ресурсів та проведення заходів, спрямованих на підвищення рівня толерантності до людей з інвалідністю серед студентської спільноти [1].

Відповідно до проєкту реалізовано:

1. Визначено «Індекс інклюзивності» та забезпечена архітектурна доступність корпусів Університету та студентського містечка.
2. Розроблено порядок супроводу людей з інвалідністю та інших маломобільних груп населення.
3. Розроблено пам'ятку про правила комунікації із людьми з інвалідністю.
4. Проведено цикл теоретичних лекцій та практичних занять з інклюзії в освіті.
5. Створено інформаційне відео у форматі мультиплікаційного фільму з метою популяризації навчання у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка для людей з інвалідністю.

Для комфортного навчання забезпечена архітектурна, інформаційна, освітня та соціально-педагогічна доступність освітнього середовища та студмістечок.

Приміщення факультетів та інститутів облаштовано:

- пандусами для маломобільних людей;
- санвузлами для маломобільних людей;
- ліфтами для маломобільних людей;
- тактильними стрічками і полосами для людей з порушеннями зору;
- тактильними та направляючими плитками для людей з порушеннями зору;
- вказівниками зі шрифтом Брайля;
- паркувальними місцями для автомобілів [4].

Задля забезпечення соціально-педагогічної та комунікативної толерантності у рамках проєкту «Університет рівних можливостей» створено Пам'ятку «Про правила комунікації із людьми з інвалідністю» [6]. Пам'ятка має наступне наповнення:

1. Правила із комунікації з людьми із порушенням опорно-рухового апарату, на візках та з ДЦП;
2. Поради із супроводу людей на візку
3. Поради із комунікації та роботи з людьми з порушенням зору
4. Правила із супроводу незрячої людини.
5. Поради при організації заходів.
6. Правила надання першої допомоги при нападі епілепсії.

Важливою складовою толерантного освітнього середовища є формування єдиного понятійного апарату до людей з інвалідністю, тому у пам'ятці розміщений словник коректних висловлювань до людей з інвалідністю.

У рамках проєкту «Університет рівних можливостей» проведено теоретично-практичні тренінги для заступників керівників навчальних підрозділів, представників студентського самоврядування та співробітників університету. Завдяки цим заходам учасники опанували теоретичні знання та практичні навички поведінки з людьми з порушенням зору, опорно-рухового апарату та слуху [2].

Київський національний університет імені Тараса Шевченка реалізує стратегію відкритого університету для людей з інвалідністю. Тому, постійно впроваджує рішення, що полегшують навчання для них.

Таким чином, Київський національний університет імені Тараса Шевченка реалізує стратегію доступного закладу для всіх його учасників та сприяючи удосконаленню освітнього процесу шляхом впровадження сучасних досягнень науки та практики у галузі освітньої інклюзії, позиціонує себе як фундатор формування нової освітньої філософії рівних можливостей.

#### *Список використаних джерел:*

1. Акредитаційний пакет «Інклюзія: архітектурна доступність та толерантність в університетській спільноті». URL: [https://asp.knu.ua/doc/NP\\_Baza\\_univ/Inclusion.pdf](https://asp.knu.ua/doc/NP_Baza_univ/Inclusion.pdf) (дата звернення: 31.10.2022).

2. Березіна С. Цикл тренінгів з інклюзії в освіті в КНУ. *Україно-китайський інноваційний центр КНУ*: веб-сайт. 2019. URL: <http://univ.kiev.ua/news/10768> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Васильєва-Халатникова М. О. Педагогічні умови та особливості організації соціокультурного середовища інклюзії у закладі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю. *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries*: collective monograph. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. Р. 67–82.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти «Університет рівних можливостей» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. *Вчена рада Київського національного університету імені Тараса Шевченка*: веб-сайт. 2020. URL: <http://senate.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/07/КОНЦЕПЦІЯ-університет-рівних-можливостей.pdf> (дата звернення: 31.10.2022).
5. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навч.-метод. посіб. / С. О. Омельченко та ін. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 219 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34954/Sotsialna%20Robota%20Realii%20Ta%20Vykyky%20Chasu.pdf?sequence=1> (дата звернення: 31.10.2022).
6. Пам'ятка Про правила комунікації із людьми з інвалідністю. У рамках проекту «Університет рівних можливостей». URL: <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/equal-opportunities/Pamyatka-pro-pravyla-komunikaciyi-iz-lyudmy-z-invalidnistyu.pdf> (дата звернення: 31.10.2022).
7. Тарасюк Л. С. Проблема культури толерантності в сучасному суспільств. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 1. С. 41.

**Алла Василюк**

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

Після ратифікації Україною міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та Конвенції ООН про права дитини), у нашій державі посилилася увага до проблем дітей із порушеннями психофізичного розвитку, а також забезпечення доступності та їхніх прав на якісну освіту.

На міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» (Женева, 2008) зазначалося, що запровадження інклюзії в освітній сфері є центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення інклюзивних суспільств. Тим самим інклюзія стала новою парадигмою не сегрегованої освіти, яка підкреслює суб'єктність учня (відповідно до ідей персоналістичної педагогіки), його права на самореалізацію та автономію в умовах потенціалу та ресурсів освітнього середовища.

Становленню і розвитку інклюзивної освіти в Україні сприяли відповідні законодавчі зміни. Зокрема, в таких державних документах, як Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010), Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (2011), Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2013) наголошується, що інклюзію варто розглядати не лише в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми проблемами (ООП), а також у можливості практичного ефективного навчання цієї категорії дітей.

У Концепції Нової української школи вказується, що для учнів з особливими потребами створюватимуться належні умови для спільного навчання з однолітками, запроваджуватимуться індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід та необхідні засоби і дидактичні технології навчання [5, с. 29].

Вітчизняними науковцями розроблено теоретико-методологічні підходи щодо розвитку інклюзії в освіті. Вагомим науковим доробком слугують дослідження: філософії інклюзивної освіти та методології її моделювання (В. Кремінь, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Софій, Н. Семаго, М. Семенович та ін.); концептуальні підходи до інклюзивного навчання та його впровадження у вітчизняній освітній простір (В. Бондар, І. Гудим, Л. Даниленко, В. Засенко, Н. Коломінський, А. Колупаєва, І. Кузава, Ю. Найда, П. Придатченко, Ю. Рибачук, М. Сварник, Н. Слободянюк, О. Таранченко та ін.); формування професійних компетентностей вчителів та їх готовності до здійснення інклюзивного навчання (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Гноєвська, О. Микитюк та ін.). Науковці звертають увагу на різні важливі аспекти інклюзивної освіти та професійної підготовки інклюзивного вчителя, які потребують поглибленого опрацювання.

Основою інклюзивної освіти та водночас умовою її успіху є кваліфікація, психолого-педагогічні та методичні компетентності вчителів, розуміння ними ідеї інклюзії та готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання. Важливого значення набуває нова модель професійної компетентності вчителя, які охоплюють різні компоненти, зокрема: інформаційний (уміння здобувати, опрацьовувати та переробляти інформацію, а також використовувати інформаційно-комунікаційні технології; комунікативний (уміння бути зрозумілим і відвертим, налагоджувати роботу в команді, щоб досягти максимального

результату у вирішенні спільних навчальних завдань; продуктивний (уміння працювати задля отримання результату, приймати рішення, залучати до проведення освітнього процесу інших фахівців, зокрема психолога, дефектолога, сурдопедагога, тифлопедагога, логопеда та ін.); морально-психологічний (сформованість відповідних особистих якостей особистості, психологічну готовність до роботи та наявність ціннісних орієнтирів, що відповідають гуманістичному підходу до учнів і навчання; предметно-операційний (наявність глибоких професійних знань, навичок та вмінь, а також ефективних методик організації навчання в неоднорідному класі) тощо. Специфіка соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання вимагає підвищення компетентності вчителів з питань розробки індивідуальної програми розвитку, організації навчання й супроводу, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з різними нозологіями, вибір і використання ефективних педагогічних технологій, оцінювання не тільки навчальних досягнень, а й розвитку учнів з ООП, ефективності роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини, а також створення безпечного освітнього простору (із запровадженням антибулінгових програм). Комплекс вище окреслених знань і вмінь, які є необхідними для виконання професійних функцій учителів в умовах інклюзивного навчання, науковці окреслюють поняттям «інклюзивна компетентність».

Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк розглядають інклюзивну компетентність як інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, а також спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють готовність вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [1, с. 51].

Інклюзивна компетентність вчителя може виявлятися лише в єдності з цінностями особистості, а також з її інтересами та мотивацією до інклюзивної діяльності. У свою чергу, інклюзивна діяльність учителя передбачає диференційоване викладання, яке дає змогу враховувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний і результативний навчальний досвід для кожного з них. Диференційоване викладання означає:

- прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових і поточних знань, підготовленість учнів, їхні навчальні інтереси, індивідуальні стилі навчання та ін.);
- навички вчителя щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу;
- прагнення просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм необхідну підтримку й допомогу.

Головним завданням учителя стає така побудова уроку, на якому всі учні класу можуть і будуть ефективно працювати. При цьому вчитель виступає в ролі наставника або коуча, який передає учням певну частку відповідальності за своє власне навчання.

Визначення змісту інклюзивної компетентності пов'язано із виконанням вчителем різних функцій, серед яких:

- конструктивно-комунікативна (планування, організація і проведення соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання шляхом постановки адекватних цілей освітнього процесу, урахування різних навчальних потреб учнів, варіювання форм, методів і засобів навчання, здатність створювати конструктивні відносини з усіма учасниками освітнього процесу задля ефективного здійснення інклюзивного навчання);
- навчально-виховна (надання освітніх послуг учням інклюзивного класу, створення навчально-виховних ситуацій оптимізму і впевненості у своїх силах. Це сприяє розвитку дітей з ООП та покращення їхнього психоемоційного стану, забезпечує соціально-педагогічний супровід, сприяє соціальній адаптації учнів з ООП);
- аналітико-корегувальна (оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними для виконання інклюзивної діяльності, здатність до оцінки ситуації і прийняття рішень,

планування й аналізу праці та її результатів; виявлення рівню розвитку учнівського колективу, навченості й вихованості окремих учнів, здатність корегувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, враховуючи результати діагностики) [1, с. 70].

У цілому, інклюзивна компетентність є інтегрованим феноменом, яке поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти, що забезпечують як продуктивну інклюзивну діяльність, так і творчу самореалізацію вчителя.

Сформованість інклюзивної компетентності педагога здійснюється за певними критеріями, серед яких:

- особистісний (інтерес до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; мотивація досягнення успіху в інклюзивній діяльності; сформованість професійних і особистісно значущих якостей особистості: гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, комунікабельність, емпатія, такт, спостережливість, педагогічний оптимізм, витримка та ін.);

- змістовий (оволодіння загальнонауковими, загальнокультурними, психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями; сформованість комплексу діагностичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, комунікативних, корективних, дослідницько-творчих умінь, а також важливе вміння по створенню інклюзивного освітнього середовища);

- аналітико-оцінний (уміння аналізувати та оцінювати власну соціально-педагогічну діяльність, корегувати свої недоліки; здатність до саморегуляції, професійного самовдосконалення та саморозвитку).

Таким чином, нова місія вчителя в умовах інклюзивної освіти вимагає від нього високого рівня підготовленості, зокрема, не лише володіння відповідними психолого-педагогічними знаннями, але й здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях інклюзивного навчання. У цілому, сформованість у вчителя інклюзивної компетентності дозволить йому ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах спільного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх нормативними однолітками.

#### Список використаних джерел:

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. Василюк А. Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10–11 грудня 2020 р. Вінниця, 2020. Вип. 3. С. 138–141.
3. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ М-ва освіти і науки України від 1 жовт. 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 15.09.2022).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. 2016. 40 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BzKkv8gxSZUkMzZMbWtPYU9IWXM/view/> (дата звернення: 15.09.2022).
6. Мицишин І., Микитюк І. Особливості професійної компетентності вчителя інклюзивного класу початкової школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Вип. 34. С. 171–178.

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ЗДО: ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ТА МЕТОДИ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Катерина Вінченко**

спеціаліст I категорії,  
практичний психолог,

Центр розвитку дитини «Дельфін»

м. Новоград-Волинський,

E-mail: [kvitkovska-katyusha@gmail.com](mailto:kvitkovska-katyusha@gmail.com)

Кожна дитина – особлива, це беззаперечно. Але все ж є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. 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. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Успішний розвиток дитини із особливими освітніми потребами залежить від умов сімейного виховання, водночас дуже важливо вчасно включити дитину у корекційно-розвивальний процес у дитячому садку. Це може бути спеціальний дошкільний навчальний заклад, або інклюзивна група у закладі дошкільної освіти. У будь-якому випадку дитина буде навчатися в умовах, які забезпечать ранню корекцію її психофізичного розвитку. Для того, щоб корекційний розвиток і навчання проходили успішно необхідна соціалізація таких дітей в ЗДО.

Переживання дитиною емоційного благополуччя є головною умовою її нормального формування. Емоційне благополуччя свідчить про те, що дитина задоволена своєю діяльністю, взаєминами в дитячому колективі, керівництвом з боку дорослих.

Вивчення емоційного благополуччя, останнім часом набуває все більшої актуальності, особливо це стосується дошкільнят із особливими освітніми потребами в період перебування їх у дошкільному закладі. Інтерес цей викликаний тим, що кількість таких дітей постійно збільшується. Від цього багато в чому залежить результативність психологічної діяльності, сформованість знань, умінь, навичок у дітей, що сприяють подальшій соціалізації інклюзивних дітей.

Формування у дітей соціальної компетентності прямо пов'язане з розвитком емоційної регуляції дитиною своєї поведінки та діяльності. У моральному вихованні та формуванні міжособистісних стосунків провідну роль відіграють соціальні емоції. Моральний розвиток дитини, формування в неї навичок соціальної компетентності, виховання почуттів варто розпочинати з розвитку її емоційної сфери. Важливим у становленні особистості маленької людини є розуміння нею власних почуттів і емоцій. Свою індивідуальність дитина виявляє через можливість виражати емоції та почуття, програючи ситуації самовираження. Також варто розвивати у дошкільників здатність до емпатії, чутливість до емоційного стану інших людей.

Протягом останніх років в закладах дошкільної освіти звичайного типу все більше і більше з'являються інклюзивні групи. В нашому закладі 2 таких групи, по 3 дитини у кожній. Тому маю можливість подітись досвідом з чого можна розпочати свою роботу практичного психолога з дітьми з ООП.

Психологи, які починають працювати з дітьми з ООП, зіштовхуються з безліччю труднощів: по-перше з такими дітьми важко знайти контакт; по-друге, традиційні прийоми корекції не завжди ефективні. Робота з дітьми з ООП вимагає постійного оновлення колекційного процесу та впровадження інноваційних корекційних технологій, мета яких:

формування компетентностей – різнопланових навичок адаптації до сучасного життя та соціалізації; формування готовності до самозбереження через самодисципліну та мобілізацію особистісних сил та можливостей організму; формування уявлення про багатовимірність освітнього та корекційного процесу.

Кваліфікований і творчо налаштований психолог завжди знайде можливість на базі традиційних методів корекції, які роками давали йому високі показники розвитку, знайти шляхи підвищення ефективності своєї роботи завдяки використанню новітніх технологій.

Нетрадиційні методи роботи, які можна використовувати у корекційно-розвивальній роботі для дітей з ООП [1, с. 52]:

- ✓ Технологія раннього навчання Глена Домана;
- ✓ Методика Су-джок терапії;
- ✓ Методика Марії Монтессорі;
- ✓ Пальчиковий театр;
- ✓ Тісто пластика;
- ✓ Логоритміка;
- ✓ Ниткографія;
- ✓ Елементи методу АВА-терапії

Арттерапевтичні методики:

- ✓ Музикотерапія;
- ✓ Кольоротерапія;
- ✓ Пісочна терапія;
- ✓ Крупотерапія.

Система неперервної спеціальної допомоги, що охоплює всі етапи життя, дає найефективніші результати у роботі з дітьми з ООП. Головне не боятися експериментувати, шукати індивідуальний підхід та урізноманітнювати свій психологічний інструментарій.

Дуже важливо навчити дитину з самого дитинства не засуджувати інших і не боятися «особливих» дітей, вміти співчувати, бути толерантними. Поговорити з дошкільниками про важливе допоможуть добрі мультфільми, в яких закладена глибока ідея:

- ✓ «Подарунок»
- ✓ Мультфільм «Про Діму»
- ✓ «Маленька каструлька Анатолія»
- ✓ «Акуратна історія»
- ✓ «Струни»
- ✓ «Тамара»
- ✓ «Секрет Маела»
- ✓ «Дивовижні речі трапляються»

А для педагогів, щоб краще зрозуміти дітей з особливими освітніми потребами, раджу переглянути такі фільми:

- ✓ Серфер душі (2001 р., США, драма);
- ✓ Та, що створила чудо (1962 р., США, драма);
- ✓ Сьогодні я піду додому один (2014 р., Бразилія, драма, мелодрама);
- ✓ Зірочки на землі (2007 р., Індія, драма);
- ✓ Я теж (2009 р., Іспанія, драма).

*Поради педагогам, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами:*

1. Батьки мають право володіти усією інформацією, що стосується їхньої дитини, і обов'язок фахівця – надавати таку інформацію.
2. Інформацію треба подавати батькам зрозумілою мовою, доступно.
3. Завдання педагогів – не просто дати інформацію, а й бути готовими роз'яснити її, дати відповіді на запитання, якщо потрібно, ще раз повернутися до конкретної теми на запит батьків.



4. Намагатися наблизити навчальні завдання до потреб і можливостей дитини з ООП.
5. Сприяти створенню у дитячому колективі атмосфери доброзичливості, справедливості й терпимості.
6. Надавати індивідуальну підтримку, але при цьому не відокремлювати дітей з ООП від основної групи дітей.
7. Педагоги повинні також усвідомлювати, що батьки сприймають інформацію дещо іншим, «емоційним» каналом зв'язку, а тому бути чутливими до того, що ті ж факти, які вони можуть сприймати одним способом, батьки можуть сприймати зовсім по іншому. Тому фахівцям важливо бути особливо тактовними, коли представляють інформацію, намагатися не просто подавати інформацію, а й бути чутливими до того, як її сприймають батьки.
8. Співпрацювати з усіма учасниками команди супроводу.

*Список використаних джерел:*

1. Діти з розладами аутистичного спектра: план корекційно-розвиткової роботи / Юрченко Л. О. та ін. ; упоряд. В. В. Семизорова. Вид. 4-те, без змін. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 104 с.
2. Перший український сайт для батьків та дитячих психологів : веб-сайт. URL: <https://dytpsycholog.com/2015/06/15/> (дата звернення: 31.10.2022).

## ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Ольга Главацька**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [olga.raduk@gmail.com](mailto:olga.raduk@gmail.com)

**Галина Олійник**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи і  
менеджменту соціокультурної діяльності,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [galochka\\_ua@ukr.net](mailto:galochka_ua@ukr.net)

Реалії сьогодення вимагають від фахівців спеціальної освіти не тільки необхідних професійних компетентностей, але й уміння самостійно оволодівати новими знаннями професійної діяльності, самостійно розвивати необхідні професійні якості. Незаперечним є факт, що найбільш успішними на ринку праці є ті фахівці, які вміють самостійно навчатися впродовж життя, критично мислити, самостійно визначати цілі та досягати їх, тобто самостійно розвиватися. Закономірним у цьому контексті є переміщення акцентів у професійній підготовці фахівців із завдань формування професійних знань, умінь і навичок на завдання формування їхніх професійних компетентностей, серед яких здатність до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку, що є актуальним на часі. Важливого значення набуває належний культурно-особистісний розвиток фахівця спеціальної освіти, що уможливорює глибоке ціннісно-вмотивоване ставлення до виконання його професійних обов'язків.

У контексті дослідження особливе значення мають сучасні концепції філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозовий та ін.); дослідження питання самовдосконалення та саморозвитку (Л. Зязюн, Л. Мітіна, О. Пехота, Г. Селевко та ін.); особливості професійної діяльності (О. Акімова, С. Гончаренко, А. Коломієць, Г. Тарасенко та ін.). Різні аспекти саморозвитку та професійно-особистісної самореалізації особистості розглядаються у роботах В. Андрєєва, В. Ільчук, В. Козинець, Я. Пономарьова, В. Штифурак, Н. Чинкіної та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що значну кількість дослідників об'єднує думка про те, що професійний саморозвиток фахівця – це свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення його професійно значущих якостей, відповідно до вимог професії; найбільш повну реалізацію себе як професіонала [1; 6].

На думку С. Соколовської [5], фахівцю як «автору» саморозвитку мають бути характерні такі властивості: здатність самостійно формулювати завдання саморозвитку і виробляти стратегію та тактику їх досягнення; готовність самостійно здобувати навчальну та професійну інформацію і оперувати нею для вирішення теоретичних і практичних завдань; шукати нові засоби подання професійних завдань; здатність отримувати нові знання.

Вітчизняний науковець В. Піддячий [3] вважає, що елементи моделі професійного саморозвитку фахівця розташовані у чітко визначеній послідовності та логічно взаємопов'язані. На його думку, відповідно до етапів професійного саморозвитку, зазначена модель має таку структуру:

- формування мотивації до здійснення професійного саморозвитку;

- постановка мети та завдань професійного саморозвитку;
- визначення та структурування професійних параметрів;
- діагностика наявності сформованості та рівня розвитку професійних параметрів через самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання;
- професійні самоосвіта та самовиховання;
- конкретні дії щодо реалізації поставленої мети саморозвитку через використання адекватного технологічного інструментарію;
- самоаналіз результатів, їх корекція [3].

Під професійним саморозвитком фахівців спеціальної освіти ми розуміємо складний багатокомпонентний процес, який залежить від багатьох чинників, визначальними серед яких є професійне самопізнання, професійна самоосвіта та професійне самовдосконалення. Професійне самопізнання фахівців спеціальної освіти розуміємо як процес цілеспрямованого визначення власних професійних якостей з метою отримання цілісної інформації про рівень власної професійної здатності. Саме після адекватної оцінки власних професійних якостей та компетентностей може розпочинатись процес подальшого самовдосконалення. Професійне самовдосконалення характеризується наполегливою діяльністю фахівця, яка включає в себе цілеспрямовану самоосвіту. Ефективність цієї діяльності залежить, насамперед, від якості проведеного самопізнання, стійкості мотивів, чіткості поставлених цілей та правильності обрання шляхів їх досягнення.

Науковець С. Паршук відсутність навичок саморозвитку пояснює як відсутність здатності до саморозвитку. Поняття «здатність до професійного саморозвитку» найчастіше тлумачиться як психічний та фізичний стан особи, якому притаманні процеси цілепокладання, планування, контролю, оцінки та рефлексії. Основу здатності до саморозвитку складають такі уміння: бачити свої недоліки та обмеження; аналізувати причини невдач у власній діяльності; критично оцінювати результати власної діяльності, причому не тільки невдачі, а й успіхи [2].

Хочемо наголосити, що саме здатність до професійного саморозвитку фахівців спеціальної освіти сприяє розвитку їх творчого потенціалу, активності, самостійності у виконанні професійних завдань та обов'язків.

Формування здатності до професійного саморозвитку фахівців спеціальної освіти, яка чітко впливає на ефективність професійної діяльності, включає три рівні. На першому рівні формуються позитивні мотиваційні установки на професійне самовдосконалення. На другому – знання, уміння й навички у роботі з професійного самовдосконалення, які утворюють орієнтовну основу дій з розвитку власної особистості. На третьому – актуалізуються мотиви професійного самовдосконалення безпосередньо за допомогою конкретних ситуацій самовдосконалення [7].

Сутнісними компонентами, що відображають специфіку реалізації професійного саморозвитку фахівця спеціальної освіти, на нашу думку, є:

- самопізнання – інтелектуальне осмислення сутності власних рис та якостей, особливостей перебігу пізнавальних процесів;
- самовизначення – спрямованість на визначення своїх здібностей, можливостей, системи цінностей, прагнень та намірів;
- самоорганізація – цілеспрямована регуляція навчально-практичних дій (самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка);
- самовиховання – свідоме, активне формування власних професійних, моральних, естетичних знань, умінь та навичок; вироблення вольових якостей відповідно до обраного професійного ідеалу;
- самоактуалізація – постійне виявлення і розвиток особистісних потенційних можливостей та їх реалізація;
- самовдосконалення як процес підвищення рівня власної професійної компетенції.

Як бачимо, важливими компонентами професійно-особистісного саморозвитку фахівця спеціальної освіти є самопізнання, самовизначення, самоорганізація, самовиховання, самоактуалізація та самовдосконалення.

Окремо хочемо зупинитися на самоорганізації. Даний компонент професійного саморозвитку фахівця спеціальної освіти полягає у прогнозуванні результатів професійної діяльності, правил організації власних дій і власного ставлення, де зафіксовані значущі для нього цінності. Особливості такої організації виявляються в таких функціях:

– цілепокладання, що визначає специфіку професійної діяльності, соціальної поведінки, забезпечує становлення життєвих цілей, бажань, прагнень як основи професійного формування;

– рефлексії, яка полягає в творчому підході до життєдіяльності, спрямованій на усвідомлення та перетворення себе та довколишніх;

– активної взаємодії, що допомагає фахівцю підсилити власні сили, отримати емоційну наснагу, позитивні враження;

– нормативній, яка ґрунтується на певних вимогах, нормах, що встановлюються між учасниками професійного процесу; підтримує позитивну рівновагу в системі об'єкт-суб'єктної взаємодії, а також зумовлює дотримання правових, доброзичливих стосунків [4].

Система зазначених функцій відображає різноманіття професійних завдань, підкреслює багатоаспектність змісту діяльності, невід'ємною складовою якої є професійний саморозвиток.

Отже, на підставі аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що професійний саморозвиток – найважливіший компонент професійної діяльності, компонент системи особистісного саморозвитку людини, базова складова професійної компетентності фахівця спеціальної освіти.

Професійний саморозвиток фахівця спеціальної освіти розуміється як безперервний, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом удосконалення професійно значущих якостей, умінь та навичок, реалізації творчих здібностей відповідно до професійних вимог з метою досягнення значних результатів діяльності.

В основі професійного саморозвитку фахівців спеціальної освіти лежать механізми самоприйняття та самопрогнозування, які не втрачають свого значення протягом тривалого періоду і слугують підґрунтям для подальшого розвитку.

Здатність фахівців спеціальної освіти до професійного саморозвитку ми також розглядаємо як результат фахової підготовки у закладі вищої освіти, який полягає у сформованості основ професійного саморозвитку, що в подальшому слугуватиме умовою успішної професійної діяльності.

Нових наукових пошуків потребує виявлення шляхів активізації професійного саморозвитку фахівців спеціальної освіти.

#### *Список використаних джерел:*

1. Ковальчук В. А. Професійний саморозвиток фахівця як педагогічна проблема *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця* : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 10–20.
2. Паршук С.М. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. Вип. 9. Ч. 1. С. 191–196.
3. Піддячий В. М. Обґрунтування моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип.1. С. 108–114.

4. Піддячий В. М. Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. праць / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків : НТУ «ХП», 2015. Вип. 43 (47). С. 272–281.
5. Соколовська С. М. Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток» особистості. *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця* : монографія / за ред. В. А. КОВАЛЬЧУК. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 20–38.
6. Шустова Н. Ю. Формування основ професійного саморозвитку вчителя як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень* : зб. наук. праць. / редкол.: Р.С. Гуревич (голова) та ін. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 6 (9). С. 279–282.
7. Шустова Н. Ю. Формування здатності майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 47. С. 305–308.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
ЗА ПРОФЕСІЄЮ «КРАВЕЦЬ» У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Людмила Гогусь*

майстер виробничого навчання,  
викладач спецдисциплін,  
Державний професійно-технічний навчальний заклад  
«Тернопільське вище професійне училище  
сфери послуг та туризму»,  
E-mail: [ludmilagogus@gmail.com](mailto:ludmilagogus@gmail.com)

*Оксана Сампара*

методист,  
Державний професійно-технічний навчальний заклад  
«Тернопільське вище професійне училище  
сфери послуг та туризму»,  
E-mail: [oksanasampara69@gmail.com](mailto:oksanasampara69@gmail.com)

Інклюзивна освіта є частиною концепції соціального залучення (соціальної інклюзії) до активного і продуктивного життя, дає змогу самореалізуватися, отримати професію. А значить – на рівні з усіма приносити користь державі та суспільству. Здобувачі освіти з порушенням слуху складають різнорідну групу: глухі від народження, оглухлі, зі зниженим слухом тощо. Світова педагогічна практика свідчить, що учні з порушеннями слуху можуть навчатися в різноманітних освітніх закладах. Наразі близько третини глухих дітей навчається у спеціальних освітніх закладах, близько двох третин учнів з порушеннями слуху різної тяжкості навчаються у звичайних освітніх закладах (у тому числі і за спеціальними програмами та в окремих класах) [1].

Серед здобувачів професійної освіти ДПТНЗ «Тернопільське ВПУ сфери послуг та туризму» є учні з вадами слуху, які вступили на навчання після спеціального навчального закладу. Дівчата і хлопці обирають професію «Кравець» тому, що училище дає якісну професійну підготовку, а затребуваність професії – працевлаштування після закінчення навчання. Ще одним вагомим фактором у виборі професії «Кравець» є набуті вміння та початкові навички з виконання ручних і машинних робіт, так як у спеціалізованих загальноосвітніх закладах на достатньому рівні викладають кравецьку справу. Здобувачі освіти з порушенням слуху мають бажання здобувати професію, сумлінні у навчанні, на уроках, зазвичай, дуже уважні. На достатньому рівні володіють математичними навичками, що є важливим для вивчення основ конструювання одягу. Вміють працювати з підручником, як з одним із джерел отримання інформації, електронними ресурсами. Серйозні порушення словесної мови, а тим більше її повна відсутність, негативно впливають на зорове сприйняття, на розвиток не тільки словесно –логічного, а й наочного мислення, а також на інші пізнавальні процеси.

Учні з вадами слуху мають обмежений словникових запас слів. Відмічається недостатнє розуміння зверненого до учня усного мовлення, а також писемного, як на рівні окремих слів, так і словосполучень, речень, текстів [2].

Працюючи з такими учнями важливо використовувати різні методи, прийоми й організаційні форми виховання і навчання, враховувати особливості усіх здобувачів освіти, стежити за тим, аби вони отримували інформацію у повному обсязі. Забезпечення доступності освітнього середовища професійно-технічного закладу для учнів з порушенням слуху покладено на досвідчених педагогів та майстрів виробничого навчання, проте,

проблемою є відсутність перекладачів жестової мови. За час роботи педагоги засвоїли деякі жести, які дозволяють пояснювати технологічну послідовність виготовлення виробів, повідомити технічні умови на обробку вузлів, деталей. Майстер виробничого навчання має можливість практично показати виконання трудових прийомів, тоді, як викладач, не завжди спроможний пояснити значення спеціальних термінів. Відсутність сурдоперекладу робить навчання недостатньо повноцінним. Здобувачі освіти засвоюють основні поняття, проте, немає можливості в повному обсязі опанувати матеріал професійно-теоретичної підготовки. Особливо виникали труднощі при проведенні лабораторно-практичних робіт з матеріалознавства.

Доступність до інформаційних технологій має особливо велике значення в системі професійного навчання глухих і слабочуючих учнів з властивими їм комунікативними обмеженнями. Цей фактор посилюється і тим, що у зв'язку з компенсаторною активізацією діяльності у слабочуючих учнів зорове сприйняття інформації набуває провідну роль, а в системі інформаційних технологій візуальний канал передачі інформації займає центральне місце [3].

Використання педагогами сервісів G Suite, а саме Classroom, стало провідним при впровадженні інклюзивної освіти. Нові освітні технології частково модифікували традиційні форми навчально-методичного забезпечення, що вплинуло на якість освітнього процесу. Як приклад, створення електронного зошита для лабораторно-практичних робіт з предмета «Матеріалознавство» для підготовки кваліфікованих робітників за професією «Кравець» 2–3 розрядів, розроблений відповідно до Державного стандарту професійно-технічної освіти ДСПТО. У зошиті враховано компетентнісний підхід до викладання навчального матеріалу з врахуванням потреб учнів з особливими потребами. Кожна робота містить теоретичний матеріал відповідної теми, вказівки щодо виконання роботи та наявні матеріали, обладнання. Для глибшого засвоєння матеріалу до кожної лабораторно – практичної роботи додається посилання на відео через QR-код. До кожної лабораторно – практичної роботи знято відео ходу роботи з проведенням досліджень, спостережень із сурдоперекладом. Усі лабораторно-практичні роботи є у вільному доступі на Ютуб каналі Тернопільського ВПУ сфери послуг та туризму. Проведення лабораторно-практичних робіт із використанням відеоуроків із сурдоперекладом під час освітнього процесу дозволяє створити необхідні умови для формування фахових компетенцій для учнів із вадами слуху, необхідних майбутньому кваліфікованому робітнику за професією «Кравець».

Створення і розвиток інклюзивного освітнього середовища у професійних навчальних закладах вимагає удосконалення організаційно-методичного механізму, саме: створення умов для повноцінного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (учні з порушенням слуху); розробка та впровадження в освітній процес електронного навчально-методичного контенту з сурдоперекладом; забезпечення підтримки педагогів шляхом їх співпраці з сурдоперекладачами; розробка траєкторії індивідуальної підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

#### Список використаних джерел:

1. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок». 2019. 306 с. URL: [https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20\(Kolupaieva\\_Taranchenko\).pdf](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20(Kolupaieva_Taranchenko).pdf) (дата звернення: 15.09.2022).
2. Інклюзивна освіта : веб-сайт. URL: <http://inkluzivnaosvita.blogspot.com/> (дата звернення: 15.09.2022).

3. Шеремет Б. Г., Лещій Н. П. Інформаційні технології в навчанні глухих та слабочуючих дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 23. С. 295–298. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2013\\_23\\_88](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_88) (дата звернення: 15.09.2022).



## СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ (НІМЕЦЬКОЇ) МОВИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Ірина Голочинська**

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

*«Педагогічно доцільно створене навчальне середовище  
є тим коригувальним оточенням,  
у якому відбуваються всі позитивні процеси щодо виправлення вад».*  
Л.С. Віготський

Сьогодні відкриває щоденно все нові перспективи в інклюзивній освіті для організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Посадовці та прості люди докладають безліч зусиль, щоб зрозуміти переваги та недоліки спеціальної чи інтегрованої освіти; створюють кращі умови для їхнього життя та навчання; реалізують світовий досвід та знання.

Практика європейських країн, США, Канади свідчить, що діти з особливостями психофізичного розвитку можуть одержувати освіту не лише у спеціальних, відокремлених від загальної освіти закладах, а й у загальноосвітніх школах за моделлю інтегрованої чи інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг дітям незалежно від рівня їхнього розвитку [2].

З власного педагогічного досвіду, можу сказати, що яку б мову не вивчали школярі, вона повинна бути зорієнтована на забезпечення усіх потреб людини, щоб надати можливість дитині розвиватися та пізнавати світ.

У своїй доповіді Т. Шерстюк зазначає, що вивчення іноземної мови у шкільному віці, потрібне всім дітям, незалежно від їхніх стартових здібностей, оскільки воно, по-перше, справляє безперечний позитивний вплив на розвиток психічних функцій дитини — її пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви тощо, що стимулює вплив на розвиток загальних мовних здібностей дитини та оволодіння рідною мовою; по-друге, раннє навчання іноземної мови має велике практичне значення стосовно якості засвоєння першою іноземною мовою, створюючи базу для продовження вивчення її на середніх і старших класах; по-третє, воно має виховну інформативну цінність, що виявляється у більш ранньому входженні дитини в загальнолюдську культуру через спілкування на новій для неї мові [6].

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що зміни неможливі без застосування на уроках інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуації вибору, вільному обміні думками тощо.

Як впровадити сучасні інформаційні технології у практику навчально-виховного процесу, адже це один із найважливіших чинників успішності молоді людини. Розв'язання цієї проблеми можливе шляхом експериментальних умінь, дослідницької проєктної діяльності учнів на уроках та в позаурочний час.

Невід'ємною складовою сучасного уроку є комп'ютерні технології, що формують певною мірою мовну, мовленнєву та орфографічну компетенції, а також орфографічну компетенції учнів. На мою думку використання інформаційних та комунікативних технологій (ІКТ) в навчальному процесі оживляє сучасного школяра та є актуальною

проблемою шкільної освіти вцілому. За допомогою ІКТ школяр з особливими освітніми потребами отримує можливість не лише навчатися, але й поринути у Всесвіт.

Людина, яка обирає шлях педагога, повинна досконало розуміти, що усі, як дорослі так і школярі – особливі, певною мірою непередбачувані постаті, здатні на помилку, а також творчі особистості.

Аналізуючи сучасного школяра, а особливо учнів з особливими освітніми потребами, слід наголосити, що в сучасному світі вчитель не може залишатися лише педагогом, який навчає. Сучасний вчитель - це людина, яка здатна проявляти філософські здібності; психолог, який може допомогти без особливих зусиль; людина, яка може впевнено крокувати до поставленої мети разом із своїми учнями з вірою в життя, дитину та саму себе.

Говорячи про сучасність, варто пам'ятати і покликання сучасної школи застосовувати модель навчання, яка базується на формах діалогічного спілкування, партнерської взаємодії. Власне таким навчання є інтерактивне навчання.

Як зазначає К. Шапочка, у сучасній методичній літературі вирізняють чотири основні підходи до організації навчально-виховного процесу з іноземної мови:

1. Оволодіння іноземною мовою як сформованість реакцій на іншомовні стимули.
2. Інтуїтивно-свідомий підхід передбачає оволодіння іноземною мовою значення і правил оперування ними.
3. Свідомий пізнавальний підхід спрямовує діяльність дитини передусім на засвоєння правил застосування лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань.
4. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається водночас з оволодінням їхнього комунікативно-мовленнєвою функцією [2].

Слід також зазначити, що вивчення іноземних мов вимагає від учнів у особливими освітніми потребами більших зусиль та викликає безліч труднощів. Як вже було раніше зазначено, кожна дитина – індивідуальність із своїми труднощами. В практиці можна помітити, що найбільше труднощів в учнів виникає при вивченні лексичних та граматичних конструкцій. Учні з вадами мови важко вдається фонетичний матеріал, а в подальшому й висловлення власної думки. Особливою складовою уроків іноземної мови є аудіювання, яке потребує чималих зусиль зі сторони учнів.

Але навчання іноземній мові дітей з різноманітними вадами здоров'я в сучасному світі є надзвичайно актуальним власне тому, що основне завдання полягає не лише в тому, щоб подати навчальний матеріал, але й навчити учнів вчитися самостійно, а отримані знання використовувати у повсякденному житті.

Коротко підсумовуючи вище описане, зазначу, що заняття іноземної мови із дітьми з особливими освітніми висуває на перший план розвиток мислення, пам'яті, мови, активізації пізнавальної діяльності, збагачення дитини знаннями про навколишній світ, а практичне володіння мовою – не метою, а засіб вирішення цього завдання.

Задля ефективного реалізації цієї мети педагог повинен знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи загальний рівень розвитку дитини та особливості її психологічного стану. Найголовніше, що вчитель має зробити, це створити сприятливий емоційний клімат в класі, для того щоб дитині було комфортно працювати. Використовуючи інформаційно-комунікаційні технології дитина з особливими освітніми потребами із задоволенням та бажанням вивчає німецьку мову. Використання ігрових програм, SMART-дошки, перегляд відеофільмів допомагає дитині швидше та легше запам'ятовувати запропонований вчителем матеріал, що допомагає розширити кругозір та засвоїти мінімальний лексичний та граматичний матеріал, завдяки цьому у дитини виникає відчуття того, що її зусилля не марні.

Під час використання мультимедіа знання набуваються різними каналами сприйняття тому краще засвоюються, запам'ятовуються. Поєднання ІКТ та сучасних педагогічних технологій стимулює пізнавальний інтерес до іноземної мови, створюючи умови для мотивації до її вивчення, сприяють підвищенню ефективності навчання і самонавчання, підвищенню якості освіти.

Сучасна людина повинна мати критичне мислення, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, працювати в команді, бути здатною приймати рішення, активно використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології.

Отже, своїм найголовнішим завданням на уроках німецької мови вбачаю створення умов для розвитку комплексу рис характеру, які забезпечать інформаційно-комунікативну компетентність та соціальну адаптованість випускника, здатного орієнтуватися в суспільстві, отримувати інформацію та керувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства.

Опрацювавши досвід сучасних науковців, з метою пошуку змін у навчанні, які б дали якісний результат досягнень учнів, почала використовувати інформаційно-комунікативні технології на уроках та у позаурочній роботі з учнями. Вважаю, що ІКТ як багатофункціональний засіб може забезпечити формування і прояв ключових компетентностей учнями, насамперед, пізнавальної діяльності.

Сьогодні кожен вчитель мріє, щоб його спілкування з учнями було вражаючим, мотивуючим, емоційним, а найголовніше – тим багажем знань та умінь, яке б стало для учнів орієнтиром у житті. Мислення кожної людини і дитини, зокрема, тісно пов'язане з світом подій, у якому вона перебуває та розвивається.

Кожен етап уроку вимагає від учителя координування, спрямування, організації навчального процесу. Навальний матеріал «розповідає» або повністю або частково комп'ютер, що дає можливість чергувати різноманітні методичні прийоми, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу дітьми з особливими освітніми потребами.

Працюючи в інклюзивних класах з дітьми з особливими освітніми потребами, дійшла висновку, що там, де використовувалися інформаційно-комунікаційні технології, навчально-виховний процес відзначався такими перевагами:

- краще сприймався матеріал учнями;
- зростала зацікавленість;
- скорочувалися види робіт, які втомлюють учнів;
- забезпечувалися умови та формування самооцінки учня та його самостійної роботи.

При повторенні на початку уроку в комп'ютерному варіанті я використовую будь-який формат (текст, зображення, пазл): тестування, розвиткові ігри. В результаті всі учні включені в розумову діяльність, готові до сприймання нового матеріалу.

Зокрема, при вивченні будови речення у німецькій мові використовую різноманітні вправи, що сприяють швидкості та ефективності засвоєння нового матеріалу.

Thema: «Satzbau»

Творче моделювання: побудувати речення, опираючись на запитання.

1. Wer?
2. Was macht?
3. Wem?
4. Wann?
5. Warum?
5. Wie?
7. Was?
8. Wohin?

*Наприклад:*

1. Er

2. gab
3. seiner Freundin
4. gestern Abend
5. zum Abschied
6. schnell
7. noch einen Kuss
8. auf dem Mund

Особливе захоплення в учнів мають тестові завдання, які пропонуються на узагальнення та систематизацію знань. Усі учні виконують тестові завдання різних форм та отримують комп'ютерну оцінку. Великий інтерес викликають в учнів завдання в програмах Wordwall oder LearningsApps.org, які я складаю самостійно або пропоную уже створені колегами. Такий вид роботи зручний тим, що учні одразу бачать свої помилки та можуть їх виправити або обговорити.

Виходячи з усього вище згаданого, слід зазначити важливість використання інтерактивної моделі навчально-виховного процесу, яка передбачає використання інтерактивних технологій для різних форм організації навчання.

Модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають перегляду та пошуку нових рішень щодо навчання іноземної мови на різних рівнях. Учні з особливими освітніми потребами мають різні здібності і можливості, але всі школярі бажають, щоб їхні відмінності поважали, щоб їх розуміли і цінували як вчителі, так й інші школярі. Таким чином, учитель, зокрема іноземної мови, має бути обізнаний із можливими проявами відмінностей у навчанні та поведінці дітей, які належать до певної категорії, працювати в постійному контакті з психологами, усвідомлювати особливості кожної категорії й адаптувати методику навчання [6].

Завдяки інклюзивному навчанню дитина з особливими освітніми потребами має можливість оволодіти принаймні елементарним рівнем іноземної мови, це дає можливість соціалізуватися в сучасному суспільстві та не мати труднощів у спілкуванні з однолітками. Навчити дитину з особливими освітніми потребами іноземній мові – це складний та тривалий процес, але результат цього процесу може ще раз довести, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм своєчасно надати необхідну освітню допомогу.

#### Список використаних джерел:

1. Голочинська І. Сучасні методи викладання іноземної (німецької) мови. *Інновації в освітті: реалії та перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25 лист. 2021 р. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. 346 с.
2. Засенко В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрямки державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29. URL: <http://csnukr.in.ua/articles/147120.pdf/> (дата звернення: 29.10.2022).
3. Казачінер О. С. Методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у післядипломній освіті. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. 2017. № 2. С. 124–128.
4. Чиж С. Г. Інтерактивні шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2017. Вип. 75 (3). С. 149–153. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2017\\_75%283%29\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%283%29_32) (дата звернення: 31.10.2022).
5. Шапочка К. А. Підготовка вчителів іноземної мови до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Центр міжнародного наукового співробітництва* : веб-сайт. URL: <http://int-konf.org/ru/2014/suchasnij-sotsiokulturnij-prostir-2014-17-19-09-2014-r/877->

[kandidat-pedagogichnikh-nauk-shapochka-k-apidgotovka-vchiteliv-inozemnoji-movi-do-roboti-z-ditmiz-osoblivimi-osvitnimi-potrebami](#) (дата звернення: 31.10.2022).

6. Шерстюк Т.І. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови школярами з особливими освітніми потребами. *На урок* : веб-сайт. <https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-cuchasni-pidhodi-do-vivchennya-inozemno-movi-shkolyarami-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-272204.html> (дата звернення: 29.10.2022).

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ

**Галина Гончаровська**

кандидат психологічних наук, викладач  
кафедри психології розвитку та консультування,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [galja\\_from\\_ua@ukr.net](mailto:galja_from_ua@ukr.net)

**Оксана Корміло**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри психології розвитку та консультування,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [0305\\_oksana@ukr.net](mailto:0305_oksana@ukr.net)

**Руслана Чіп**

кандидат психологічних наук, викладач  
кафедри психології розвитку та консультування,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ruslanachip@ukr.net](mailto:ruslanachip@ukr.net)

У реаліях сьогодення постає питання інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, що становить складну проблему. Позитивне роз'яснення цієї проблеми має важливе значення для суспільства, оскільки кожна дитина, а особливо з психофізичними вадами, маючи потенційні можливості повноцінного розвитку як особистості, потребує якомога ширших контактів із навколишнім світом.

У зв'язку з новими соціальними вимогами, відповідними стратегічними змінами розвитку освіти України та загальноосвітніми тенденціями, сьогодні, постає необхідність перегляду вимог до системи медико-психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, спрямованої на створення сприятливих умов для успішної соціально-психологічної адаптації дитини в соціумі, її повноцінного і гармонійного розвитку [1; 2]. Комплексний підхід до реабілітації забезпечує захист психічного і соціального здоров'я дитини, створює умови, які не тільки сприяють розвитку її індивідуальності, а й забезпечує формування у неї готовності до самотійного життя в суспільстві. [3].

Реабілітаційний супровід – комплекс супутніх з навчанням медичних, фізичних, психологічних, логопедичних, рекреаційних, соціальних послуг, які надаються в паралельному режимі, скоординовано з навчанням, з узгодженням педагогічних та реабілітаційних пріоритетів та служать створенню спеціальних умов для навчання і соціалізації, включаючи індивідуалізацію програм, підбір і припасування допоміжних пристроїв, доступність приміщень, адаптацію середовища [2].

Проблема реабілітації дітей з особливими освітніми потребами та надання психологічної підтримки їх батькам гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції дітей з порушеннями у розвитку першими почали займатися дефектологи (Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, І.Марковська, В.Мачихіна, М. Певзнер, Т. Сак, С. Тарасюк, У. Ульяновка, Н. Ципіна та ін.). Науковці та практики активно вивчали

особливості надання допомоги дітям різних нозологій і в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, В. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, О. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К. Корольова, М. Раттер та ін.).

Дослідники даної проблематики, виходячи з положень теорій про провідну роль мотивації як основного стимулу активності особистості, вказують на нерозривний зв'язок з нею психічної діяльності. У дітей дошкільного і молодшого шкільного віку існують гнучкі динамічні зв'язки і їм притаманна значна пластичність нервової системи, відтак, вченими обґрунтовується необхідність комплексного підходу до медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей психофізичними порушеннями (К. Семенова, О. Мастюкова, М. Смуґлін; К. Семенова, Н. Махмудова; Л. Бадалян; В. Козявкін; W. Phelps, B. Bobath, F. Rathe; F. Niethard; Т. Проскуріна, М. Сварник та ін.). Найбільш широко реабілітацією хворих, зокрема, на ДЦП дітей займалися медики (F. Niethard, V. Vojta, K. Bobath, A. Peto та ін.). Зокрема, F. Niethard описав основні, широко розповсюджені в світі методи лікування ДЦП: лікування положенням тіла (K. Bobath); рефлексотерапію (V. Vojta); кондуктивну терапію (A. Peto) [1; 2].

Система професійної діяльності медиків, психологів та педагогів в процесі реабілітації скерована на створення умов для позитивного розвитку взаємин дітей та дорослих, психологічний та психічний розвиток дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку [4]. Основна мета реабілітаційної роботи – створення максимально комфортних умов, які дають змогу повною мірою реалізувати здібності та схильності дитини; корекція соціально-емоційних порушень, пізнавальної діяльності, спілкування та створення умов для розкриття її особистісного потенціалу; формування адекватної самооцінки й прагнення до самореалізації через широке застосування досягнень медицини та психології [2].

Створення індивідуального плану реабілітації – це один з найважливіших етапів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою створення комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками складання плану надання реабілітаційних послуг, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших.

Передбачається, що реалізація плану реабілітації сприятиме налагодженню психологічного контакту дитини з оточуючими, сприятиме її самопізнанню та самовихованню, активізує та стимулює пізнавальну діяльність та забезпечить розвиток емоційно-вольової сфери, дрібної моторики рук, навчання комунікативної та невербальної поведінки, навичок співпраці дитини з ровесниками та батьками.

Мета реабілітації реалізується завдяки забезпеченню наступних завдань:

- активізація пізнавальної потреби дітей (розвиток усіх психічних процесів: уява, пам'ять, мислення, сприймання);
- розвиток мотиваційного компоненту особистості;
- формування вміння до спроможності відволікатись від власних емоційних переживань і сприйняти емоційний стан іншої людини;
- розвиток емоційно-вольової регуляції, що проявляється у поведінці;
- розкриття індивідуальних особистісних та творчих здібностей;
- розвиток рухової сфери та сенсорних функцій;
- розширення і уточнення уявлень про навколишнє середовище;
- корекція мовленнєвого розвитку;
- навчання самостійності та навичкам самообслуговування.

Індивідуальний план надання психологічної реабілітації містить умовно чотири розділи: *діагностичний; корекційно-розвивальний; консультаційний та прогностичний*. Змістове наповнення кожного розділу враховує психологічні особливості дітей з порушеннями у розвитку. Діагностика особливостей психічного розвитку можлива лише за умови всестороннього обстеження дитини. При цьому важливо зібрати первинний анамнез дитини, вивчити історію її розвитку, здійснити діагностику пізнавального, емоційного, особистісного розвитку та мовлення дитини.

*Корекційно-розвивальна робота* спрямована на формування усвідомлення дитиною своїх емоцій, потреб і бажань, позитивного образу Я, вольових дій, самовираження та розвиток ігрових навичок, а також на формування усвідомлення свого оточення та його значення у своєму житті, ідентичності та на розширення репертуару соціальних ролей [4].

Одним із напрямків реабілітації є *консультація батьків*. Досвід, який дитина набуває в колі родини, визначає її індивідуальну поведінку, життєві цінності. Від того, які взаємини в сім'ї, залежить розвиток самосвідомості дитини, її психічний стан, можливість фізичної та соціальної адаптації. Психологічна підтримка батьків, яка проходить у формі індивідуальних консультацій, спрямована більше на практичні рекомендації у взаємодії батьків, педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами. Батьків та педагогів, які працюють із даною категорією дітей слід навчити розуміти внутрішній світ особливої дитини, прийняти її з усіма перевагами та недоліками, потрібно забезпечити інформаційною підтримкою щодо потенційних можливостей дитини, її перспективу у різних аспектах життєдіяльності.

*Прогностичний блок* містить фактори розвитку дітей, серед яких будуть зазначені як сприятливі фактори, так і не сприятливі. Завдяки прогностичному блоку ми можемо простежити систему прогностичних критеріїв та опорних ознак, завдяки яким відбуватиметься гармонійний розвиток дитини. Прогностика ґрунтується на принципах спеціальних дидактичних матеріалів, які покладені в основу для створення корекційної програми розвитку. Перше у чому полягає прогностична частина плану це визначення потенційних можливостей дітей, визначення їх можливостей до навчання, набуття нових вмінь та навичок, необхідних для інтеграції в дитячий колектив, здобуття відповідної освіти, професії, а також формування готовності долати різні життєві труднощі, спрямовувати зусилля, щоб контролювати гнів і роздратування, здійснюючи самоконтроль.

Для реалізації корекційного змісту індивідуального плану реабілітації рекомендується організовувати заняття у формі ігрових занять з використанням рольових ігор, психодрами, психогімнастики, ігор-драматизацій, терапевтичних методик, арттерапії, музикотерапії тощо. Шляхом програвання спеціально підібраних психологом вправ, діти мають можливість відпрацювати певні особистісні якості та уміння [4]. На кожному занятті передбачається довільне поєднання вправ, спрямованих на опрацювання психокорекційного змісту плану. Це забезпечить можливість психологу вільно і творчо підійти до його реалізації, врахувати індивідуальні особливості дитини та її потенційні можливості.

Оскільки особистість формується під впливом оточуючого середовища в процесі свідомої діяльності й спілкування, важливо в процесі реабілітації створити безпечні умови, в яких дитина могла б досліджувати себе. Самооцінка або відчуття цінності себе розвивається у дітей в таких умовах, де дорослий безумовно приймає дитину, активно слухає її переживання і потреби, надає допомогу, коли це необхідно, підтримує успіхи, допомагає конструктивно.

#### *Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
2. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : метод. посіб. / уклад.: А. Луговський, М. Сварник. Львів : Колесо, 2008. 144 с.



3. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 3–6.
4. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвиткова складова у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 21 черв. 2018 р. Київ : ТОВ «Задруга», 2018. С. 83–87.
5. Карпенко З. С. Психокорекція розвитку дитини. Івано-Франківськ : Фірма «ЛІК», 1994. 132 с.
6. Чеботарьова О. В. Особливості здійснення індивідуального навчання в домашніх умовах. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 14–17.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Мар'яна Гринців*

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри соціальної педагогіки  
та корекційної освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка,

E-mail: [linaandtima123@gmail.com](mailto:linaandtima123@gmail.com)

Сьогодні в Україні набирає потужних обертів освітня реформа, невід'ємною частиною якої є інклюзивна складова. Обраний напрям на створення гідних умов навчання для дітей з особливими потребами є кроком до запровадження європейських принципів та стандартів життя. Доступність якісної освіти на всіх її рівнях є вагомим складовою та передумовою забезпечення прав та рівних можливостей у житті кожної дитини з особливими потребами, а відтак і однією з базових цінностей, що їх обстоює ЮНІСЕФ в усьому світі [1].

Впродовж останніх десятиліть чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. На сьогодні дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12 % від загальної чисельності дітей у країні. Кількість дітей, які охоплені інклюзивною освітою з кожним роком стає все більшою. Тому пошук підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти є важливим державним питанням [2].

Аналіз наукової літератури показав, що проблема здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами перебуває в центрі уваги багатьох учених. Одними з перших були: В. Андрущенко, М. Ярмаченко, Е. Андреева, В. Бондар, Т. Ілляшенко, А. Колупасва, Н. Сабат, Є. Ярьська-Смирнова, О. Акімова. Значний внесок у формування нових підходів до організації інклюзивного освітнього простору в закладах освіти зробили: К. Островська, О. Ферт, М. Синьов, Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, Г. Шевцов, тощо.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх дітей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Отримані поза соціумом знання і вміння не можуть допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства.

Сьогодні діти з особливими освітніми потребами активно включаються в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення [3].

Одним з аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в закладі освіти. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії.

На думку К. Островської інклюзивна освіта, починаючи із закладу дошкільної освіти, має великі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей;
- ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами;
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- розвиток проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;
- у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків із здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

Позитивний вплив має інклюзивний простір і для інших, здорових дітей. Вони вчаться: природньо сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з дітьми, які відрізняються від них; співробітництву; поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим [3].

Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі у розвитку дитини є батьки, лікарі-педіатри, вихователі, вчителі. Тому дуже важливо, щоб вони незволікали, нечекали на спонтанне усунення порушення, а звернулися до фахівців. Для цього батькам непотрібно жодних скерувань та дозволів. Вони можуть відвідати інклюзивно-ресурсний центр з власної ініціативи. Чим раніше дитина отримає необхідну допомогу (педагогічну, психологічну, медичну), тим легше буде структура її дефекту, тим краще вона розвиватиметься. Важливо, щоб вихователі і вчителі вчасно помічали проблеми поведінки дітей, труднощі, і радили батькам відвідати спеціалістів, які допоможуть визначити проблему та її причини. Саме вони допоможуть визначити, що спричинило труднощі чи порушення у розвитку дитини, порадять, які умови створити у сім'ї, закладі освіти; нададуть корекційну допомогу. Приймати рішення про заклад для дитини з психофізичними порушеннями мають батьки разом із фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів.

При цьому необхідно врахувати дуже багато чинників, зокрема: категорія аномального розвитку; вік дитини; конкретний діагноз; наявність супутніх відхилень; стан соматичного здоров'я; інтелектуальний ступінь; особливості психічного та фізичного розвитку; потреби та можливості дитини.

Тобто, варто обирати заклад з урахуванням суто індивідуальних особливостей розвитку дитини та потреб родини.

Інклюзивне навчання в закладах освіти вимагають створення спеціальних умов з метою забезпечення виконання корекційно-розвиткового та навчально-виховного процесів дітей з особливими освітніми потребами.

Наказом Міністерства охорони здоров'я України затверджено, що інклюзивне навчання та виховання може бути запроваджено для наступних категорій дітей: з порушеннями інтелектуального розвитку; з затримкою психічного розвитку; з важкими порушеннями мовлення; з порушеннями зору; з порушеннями слуху; з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; з емоційно-вольовими порушеннями та аутичним спектром.

Основними цілями інклюзивної освіти є:

- 1) створення безбар'єрного середовища у навчанні (відкритість і доступність як для дітей, так і для дорослих (чим більше учасників навчального процесу – управління освіти, методичні центри, загальноосвітні, спеціальні та вищі навчальні заклади, інститут післядипломної педагогічної освіти, батьківські та громадські організації тощо – тим успішнішою буде дитина); технічне оснащення навчальних закладів; розробка спеціальних навчальних курсів для педагогів, спрямованих на розвиток їх взаємодії з дітьми із особливими потребами; спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітньому навчальному закладі);

- 2) розуміння специфічних чинників, від яких залежить ефективність інклюзії для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;
- 3) розуміння ролі індивідуальних асистентів;
- 4) визнання необхідності і ефективності невеликих індивідуальних бесід з дитиною [3].

Для дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти мають бути створені відповідні умови. До них відноситься: регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення освітнього процесу; спеціально підготовлений для роботи з «особливими» дітьми кадровий ресурс інклюзивного навчального закладу; матеріально-технічна база для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних і корекційних занять, спортивна зала, тощо); адаптовані навчальні плани й програми занять, складені спеціалістами, педагогами; необхідний роздатковий і дидактичний матеріал для занять із дітьми.

Робота в інклюзивному середовищі освіти вважає С. Миронова, має відповідати наступним принципам [4, с. 54]: визнання факту, що кожна дитина – це особистість; забезпечення персоналізації індивідуальних розвивальних програм, тобто складання програм з урахуванням потреб окремо узяті дитини в рамках спільної активної діяльності і загальних цілей навчального закладу; накопичення цінного методичного досвіду для надання дітям підтримки в навчанні, розвитку і активній участі в житті; відповідна диференціація стратегій навчання для забезпечення доступу до загального навчального плану, що відповідає віку дитини; забезпечення постійної адаптації закладу освіти до потреб дитини.

У закладах освіти планування корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку передбачає знання наступних чинників: особливості дітей з відхиленнями в розвитку; соціальні чинники розвитку; форми, методи, прийоми фізичної, розумової, етичної, трудової, естетичної, екологічної освіти; нормативні показники функціонального і психічного розвитку дитини; основи індивідуального підходу до дітей з урахуванням їх мотивації, здібностей і схильностей; основи психотерапевтичної роботи, закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій, технологій корекційно-розвиткового навчання

Інклюзивний підхід сприяє вирішенню проблем освіти, виховання і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Обмежені можливості здоров'я не означають обмежені можливості. Інклюзивна освіта передбачає індивідуалізацію навчання і комплексний соціальний та психолого-педагогічний супровід дитини.

Теоретичне обґрунтування проблеми організації інклюзивного навчання у закладах освіти дозволяє стверджувати про те, що основою інклюзивної освіти в Україні можуть стати центри розвитку дитини, які повинні мати для цього суттєвий потенціал, а саме: висококваліфіковані кадри, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання (корекційні педагоги, психологи, логопеди, соціальні працівники, тощо); незначну кількість дітей у класах, що дозволить здійснювати індивідуальний підхід до кожного; досвід соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку у суспільство.

Тому на часі розробка теоретичної моделі інклюзивного простору в закладах освіти, результатом якої має стати розвиток здібностей дитини, створення системи підтримки, орієнтування на «функціональну норму» при організації навчання, а також залучення батьків до процесу навчання та виховання своїх дітей [1, с. 54].

Отже, інклюзія – це спосіб мислення та дії, який дає змогу кожній особі почуватися в соціумі прийнятою, цінною та захищеною. Тому інклюзивна освіта в Україні набуває розвитку на всіх її рівнях, удосконалюється нормативно-правова база, специфіка діяльності

фахівців соціально-педагогічної сфери у закладах освіти, широкої поінформованості набуває серед населення, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань і практичних умінь.

*Список використаних джерел:*

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. Вип. 15. С. 39–42.
2. Дегтяр Г. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1 (49). С. 250–255.
3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василашко І. П.; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. Київ: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. 96 с.
4. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 236 с.

## СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ДЦП ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Ірина Грубар**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [hruabar@ukr.net](mailto:hruabar@ukr.net)

**Надія Грабик**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ngrabyk@gmail.com](mailto:ngrabyk@gmail.com)

**Ольга Гулька**

викладач кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
E-mail: [olhahulka@ukr.net](mailto:olhahulka@ukr.net)

У розвинутих країнах світу реалізація проблем соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями, насамперед із діагнозом «дитячий церебральний параліч» (далі – ДЦП), є пріоритетним напрямом наукових досліджень. За останні роки ця патологія виходить на одне з перших місць в усіх країнах світу. В Україні вона становить близько 41,9 % від загальної кількості дітей із вродженими вадами розвитку та щор. реєструють близько 3000 нових випадків [1; 2].

Проблема керування фізичним станом дітей із ЦП є однією з актуальніших педагогічних, біологічних і соціальних проблем, оскільки від її розв'язання значною мірою залежить успіх у наданні дитині з ЦП можливості повноцінно жити та активно співпрацювати з іншою частиною суспільства [3; 4].

Щоб виховати конкурентоспроможну на ринку праці, обізнану в сучасних умовах та фізично розвинену особистість, педагогічний процес має враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, залишаючи право на її особистісні риси. Необхідно створити умови, які б не тільки впливали на рівень розвитку рухових умінь та навичок, а й виховували у дитини потребу самостійно займатися фізичними вправами, сприймати навчальний матеріал як систему, спрямовану на її фізичне удосконалення [2; 3; 4].

У дітей, які страждають на ДЦП, зустрічаються різноманітні порушення: рухові, інтелектуальні, мовні, розлади інших функцій. З порушенням опорно-рухового апарату руйнується увесь хід моторного розвитку. Це пов'язано з тим, що всі важливі функції організму – дихання, кровообіг, ковтання, переміщення тіла в просторі, реалізуються скорочуванням нервово-м'язового апарату. Рухові порушення при дитячому церебральному паралічі є основним дефектом і являють собою аномалію моторного розвитку, яка без відповідної корекції негативно впливає на формування нервово-психічних функцій дитини.

Рухові розлади у дітей з ДЦП можуть проявлятися по різному: паралічі та парези, порушення м'язового тону та координації рухів мимовільних рухів (гіперкінезів), які можуть поєднуватися одне з іншим. ДЦП має різні форми, які відрізняються локалізацією та специфікою рухових порушень. Особливість рухових порушень у дітей із ДЦП полягає не тільки в труднощах або в неможливості виконання рухів, а й у слабкості їх відчуття.

Слабкість відчуття своїх рухів та труднощі в діях з предметами є причиною недостатності активного дотику, впізнання на дотик. Це вказує на порушення центру стереогнозу і ще більше ускладнює розвиток цілеспрямованих практичних дій і відображається на психічному та фізичному розвитку дитини [1; 2; 6; 10].

Фізичне виховання дитини з ДЦП ставить таку ж мету, що і для здорової дитини, однак має корекційні завдання. Ефективним способом корекції та компенсації недоліків фізичного розвитку, функціональних та моторних порушень дітей з ДЦП є використання засобів, форм і методів фізичного виховання, адекватних їх функціональним і руховим можливостям. Тому, саме заняття фізичними вправами, виступають найефективнішим засобом фізичної і соціальної адаптації та соціалізації таких дітей.

Одним з основних завдань у фізичному вихованні дітей з церебральними паралічами є завдання, пов'язані з формуванням рухових функцій, в тому числі можливості до самостійного пересування, самообслуговування і т. д. У даній категорії дітей значна затримка розвитку, його ступінь визначає подальший прогноз становлення особистості дитини [4; 7].

Проте, для досягнення кращих результатів та виявлення наявних недоліків, потрібно, здійснити комплексний науковий аналіз засобів, які використовуються а також вивчити вплив фізичних навантажень на рухову, фізичну й психічну сфери учнів. Визначити методи і методики, які б успішно використовувались у процесі їх фізичного виховання з метою їхньої соціалізації та адаптації у суспільство [8; 9].

Вище сказане, зумовлює актуальність вивчення проблеми, використання засобів фізичного виховання у соціальній адаптації дітей з церебральним паралічем.

На сьогоднішній день сформовано головні напрями реалізації соціально адаптаційних заходів у роботі з дітьми, які мають обмежені функціональні можливості внаслідок захворювання на церебральний параліч: соціально-діяльнісні; психологічні; фізичні.

Соціально-діяльнісний напрям передбачає реалізацію комплексу заходів, спрямованих на адаптацію хворих до життя в умовах тяжкої вади, чіткий розподіл таких заходів у часі та між виконавчими структурами, – тільки за умови комплексного застосування різноманітних методик і процедур із лікування, професійної орієнтації, соціально-психологічної допомоги, а також апеляція до особистості хворого, виховання в нього вольових якостей, цілеспрямованості можна отримати певний успіх. При цьому на різних етапах онтогенезу дитини питома вага того або іншого заходу змінюється [1; 5; 7].

Психологічний напрям, на думку деяких дослідників [4; 5; 9], займає важливе місце в комплексі заходів для дітей шкільного віку з ЦП. Це пов'язано з тим, що саме в зазначений віковий період закладаються основні соціальні зв'язки, відбувається становлення, професійне самовизначення особистості, розпочинається його трудовий шлях. Від успіху соціально-адаптаційних і реабілітаційних заходів залежить подальша життєдіяльність дітей із ЦП [3, 6].

Водночас виявлено, що досліджень, спрямованих на вивчення психологічних чинників соціальної адаптації й реабілітації дітей молодшого шкільного віку з ЦП, дуже мало. Наявні дані дають підставу виокремити деякі чинники, що визначають успіх соціально-діяльнісної адаптації: внутрішні (стан емоційно-вольової сфери, ступінь інтелектуальної неповносправності) та зовнішні (наявність психолого-педагогічної дії й взаємодії, вплив батьків або опікунів) [2; 4].

Бадалян Л. О. зазначає, що ефективність соціалізації дітей пришвидшується при реалізації комплексного підходу, передусім одночасного використання засобів і методів фізичного виховання.

Труднощі рухових порушень у школярів із церебральним паралічем виявляються на уроках фізичної культури. Виконання фізичних вправ ускладнене, оскільки учні не можуть правильно відтворити вихідні положення, зберегти стійкість у статичній позі, виконати

вправи з потрібною амплітудою, здійснити рухи в потрібному темпі, узгодити рухи рук, тулуба і ніг.

У цих учнів можуть виникати проблеми під час виконання вправ з різними предметами: утруднені захват й утримання предметів різної форми та величини, порушена точність передачі і кидка та ін. Порушення рухової сфери ускладнює, а часом робить неможливими біг, стрибки, лазіння тощо.

Часто в дітей із церебральним паралічем під час виконання вправ спостерігається порушення дихання; воно стає поверховим, аритмічним, що ще більше заважає фізичній діяльності. На початкових етапах навчання виокремлюється значна група учнів, котрі внаслідок рухових порушень не можуть у заданому темпі пройти залом в загальній шерензі, виконати елементарні вправи з предметами, вправи на швидкість і координацію рухів [11; 12].

Для розв'язання проблеми рекомендується широко використовувати засоби фізичного виховання: на думку 30 % респондентів, успіх таких заходів залежить від точності діагнозу, результатів тестування й вибору на їх основі результатів найраціональніших методик. Основу останніх повинні складати фізичні вправи на корекцію постави та оволодіння життєво важливими руховими діями (35 % респондентів), на розвиток психомоторики (30 %), ігри, спорт і рекреативну діяльність (21 %), збільшення сили (14 %). Із наведеного переліку найбільша кількість дослідників надає перевагу рухливим та спортивним іграм [6; 7; 8], деякі – гімнастичним вправам на м'ячі й із м'ячом, з обтяженнями, загальнорозвиваючим вправам із предметами та без предметів, дихальним вправам, плаванню, розвитку ритмічності, рівноваги, гнучкості, сили за допомогою тренажерів, швидкості й витривалості за допомогою елементів спортивних ігор [5].

Серед методів організації занять фізичними вправами вирізняються, принаймні, два основних – суворо регламентованої вправи та ігровий метод. При цьому зазначається [6; 8], що рухливі ігри мають перевагу над суворо дозованими вправами, яка полягає в наявності ініціативи, фантазії, творчості, емоційному забарвленні, стимулюванні рухової активності, вони не потребують спеціальної підготовленості тих, хто займається, тощо. Водночас встановлено, що більшість (71 %) дітей із ЦП, хоча й цікавляться ігровою та спортивною діяльністю, проте не мають змоги брати в ній участь (68 %) у зв'язку з низьким шансом бути учасником процесу (47 %); при цьому тільки 13 % таких дітей мали комплексні, а саме фізичні та психічні обмеження.

Спільним у більшості методик педагогічного управління психофізичним станом дітей із ДЦП залишається підхід до їх розробки. Зокрема, за класифікацією [4] всі методики можна поділити на три групи: філогенетичної спрямованості, такі, що враховують переважно онтогенетичні особливості розвитку організму; аналітичного характеру, які спрямовані на формування й тренування окремих рухів. При цьому принципами змістової частини будь-якої методики є регулярність, систематичність і безперервність застосування фізичних вправ; сувора індивідуалізація вправ; урахування стадій захворювання, його важкості, вік дитини та психічний розвиток. Пропонується також комплексне використання засобів фізичного виховання й фізіотерапевтичних методів [8; 9; 10].

З іншого боку, останнім часом з'являються дослідження, що дають змогу по-іншому подивитися на проблему соціалізації дітей із ЦП у процесі занять фізичними вправами. Зокрема, пропонується незалежно від нозологічних порушень опорно-рухового апарату об'єднувати їх в одну групу, оскільки всі вони мають спільні прояви: контрактуру, патологічний м'язовий тонус, локальні й генералізовані органічні порушення в координації роботи м'язів. У зв'язку з таким підходом запропоновано комплекси засобів і методів, які дають змогу поетапно досягати певних позитивних змін у діяльності опорно-рухового апарату хворої дитини. При цьому для створення в неї правильної біомеханічної характеристики певного руху (рухової дії) потрібно повністю відмовитися від вільного



виконання фізичних вправ, що має місце в загальноприйнятих методиках лікувальної фізичної культури [8; 11; 12].

Отже, аналіз наявних досліджень вказує на невирішеність і неузгодженість ряду питань пов'язаних із змістом педагогічного впливу на стан адаптації дітей із ЦП у процесі фізичного виховання як важливого засобу їх соціальної інтеграції.

Водночас наявні дослідження практично не відображають сучасних тенденцій розвитку галузі фізичної культури. Останні вже сьогодні спрямовані на вдосконалення системи педагогічного управління, що передбачає використання генетично зумовлених ознак дітей з особливими потребами.

Ураховуючи зазначене, розроблення ефективних технологій педагогічного впливу на стан соціалізації дітей із ЦП у процесі фізичного виховання в спеціальних навчальних закладах передбачає розв'язання викладених вище завдань та формування на основі цього відповідних організаційних, змістових і контрольних-нормативних основ процесу фізичного виховання.

Тому в системі соціальної адаптації дітей із ЦП фізичне виховання посідає провідне місце. Підходи до формування організаційних, змістових й контрольних-діагностичних основ фізичного виховання дітей із ЦП є неоднозначними. Водночас відсутнє їх теоретико-методичне обґрунтування.

Чинні методики педагогічного управління психофізичним станом дітей із ЦП у процесі фізичного виховання практично не враховують сучасних тенденцій розвитку відповідної галузі науки, оскільки недосліджені питання, пов'язані з використанням генетичних маркерів як критеріїв для формування змісту складових частин педагогічного управління.

Враховуючи, що фізична культура і спорт є потужним джерелом відновлення стану здоров'я, корекції або компенсації вроджених та набутих вад розвитку, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство, в програмі освіти інвалідів важливу увагу слід приділяти фізкультурно реабілітаційному супроводу інтегрованого навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Комплексною системою передбачено залучення дітей із ДЦП до систематичних занять фізичною культурою з метою розкриття їх потенційних можливостей, підвищення розумової та фізичної працездатності, корекції та компенсації відхилень у розвитку, а також соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Таким чином, діти з ДЦП мають різні дефекти з самого народження і в силу вказаних причин не можуть розвиватися гармонійно; провідне місце в системі соціальної адаптації дітей із ЦП займає фізичне виховання, що сприяє підвищенню якості життя дітей з церебральним паралічем, в першу чергу, за рахунок їх повноцінної соціалізації. Соціальна інтеграція (інтеграція в суспільство) передбачає соціальну адаптацію дитини з обмеженими можливостями здоров'я в загальну систему соціальних відносин і взаємодій, перш за все в рамках того освітнього середовища, в яке вона інтегрується.

#### *Список використаних джерел:*

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. А. Детские церебральные параличи : учебн. пособ. Киев : Здоров'я, 2017. 328 с.
2. Кашуба В., Чухловіна В. Технологія корекції рухових порушень у дітей молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2017. № 2. С. 177–182.
3. Кривошлик Ю. М., Марченко О. К. Корекція рухових порушень при дитячому церебральному паралічі засобами фізичної реабілітації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2013. № 3. С. 72–75.
4. Буховець Б. О., Романчук О. П. Оцінка психофізичного стану дітей при корекції рухових порушень. *Психологічні, педагогічні і медико-біологічні аспекти фізичного виховання і*

спорту : матеріали 6-ї Міжнар. електрон. наук.- практи. конф., 20–24 квітн. 2015 р. Одеса, 2015. С. 329–333.

5. Грицюк В. І. Активізація корекційно\_виховної роботи в допоміжній школі засобами рухливих ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2000. 17 с.
6. Гузій О. В. Комплексна фізична реабілітація учнів 13–15 років з церебральним паралічем другої групи важкості захворювання : дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Львівський держ. ін-т фізичної культури. Львів, 2002. 169 с.
7. Єфіменко Н. Н. Сермеєв Б. В. Зміст та методика заняття фізкультурою з дітьми з ДЦП. 2001. 148 с.
8. Єфіменко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушенням опорно-рухового апарату. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 315 с.
9. Семенова К. А. Лікування рухових порушень при ДЦП. Обґрунтування метода динамічної пропріорецептивної корекції для лікування хворих на ДЦП в резидуальній стадії захворювання. 1999. 225 с.
10. Карепов Г. В. Лечебная физическая культура и физиотерапия в системе реабилитации больных травматической болезнью спинного мозга : учебн. пособ. Киев : Здоровья, 1991. 184 с.
11. Ковалёва Ю. А. Развитие локомоторной функции у детей младшего школьного возраста с церебральным параличом средствами адаптивной физической культуры. URL: <http://www.dissercat.com/rasvitie/lokomotornoj.funk> (дата обращения: 31.10.2022).
12. Співак Б. Г., Вітензон А. С. Клініко-біомеханічні передумови корекції ходи хворих на ДЦП за рахунок стимуляції м'язів. *Протезування*. 2016. С. 65–73.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Галина Груць**

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

Відповідно до стратегічних завдань, які нині стоять перед сучасною освітою (гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу, формування життєвої компетентності учнів, забезпечення конкурентоздатності випускників навчальних закладів тощо), розробляються нові підходи, форми і технології здобуття освіти усіма категоріями школярів: нормотиповими, девіантними й обдарованими дітьми, а також дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ) або з обмеженими можливостями життєдіяльності (далі – ОМЖ).

Тож сьогодні перед кожним закладом загальної середньої освіти постає проблема створення такого інклюзивного освітнього середовища, яке дозволить ефективно залучати та включати в освітній процес усіх його учасників, гармонізувати процеси навчання, виховання, формування, розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У Законі України «Про освіту» (2018 р.) інклюзивне освітнє середовище розглядається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей.

Проблемі з'ясування сутності, структури, характеристики освітнього середовища навчального закладу для дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності (ОМЖ) й особливими освітніми потребами (далі – ООП) присвячені праці В. Бондаря, В. Засенка, В. Коваленко, А. Колупаєвої, О. Нагорної, Н. Шматко та ін.

Серед першочергових кроків щодо створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмова від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формування в школі атмосфери, заснованої на ідеях інклюзії; розбудова школи як громади; зосередження на співпраці, а не на конкуренції; прищеплення віри в свої сили кожному члену шкільного колективу [4]. Мета цього середовища – орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини.

Ураховуючи сучасне розуміння поняття освіта в інклюзивній педагогіці, В. Коваленко розглядає освітнє середовище як систему корекційного впливу на перебіг розвитку учня з особливими освітніми потребами шляхом створення спеціальних умов (організаційних, просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), які сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, уміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви [1].

Натомість В. Ясвін розглядає освітнє середовище як систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [3]. Таким чином дослідник акцентує увагу саме на аспекті педагогічного впливу, як детермінованого процесу розвитку культурного середовища школи й особистості в ньому. Для того щоб освітнє середовище мало розвивальний ефект, воно передовсім повинно забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів). Цей комплекс, на думку В.А. Ясвіна, містить три структурних компоненти:

- просторово-предметний компонент – архітектурна організація життєвого простору;

- соціальний компонент – особливості суб'єктів освітнього процесу; комунікаційна сфера (стиль спілкування й викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів навчання);

- психодидактичний компонент – змістовна сфера (концепції навчання і виховання, навчальні програми, навчальний план, підручники й навчальні посібники та ін.) і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу [3].

Отже, організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП передбачає адаптацію та модифікацію просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів освітнього середовища.

Зрозуміло, що діти з ОМЗ (глухі, незрячі, з порушеннями опорно-рухового апарату (дитячий церебральний параліч), із синдромом Дауна, розладами аутистичного спектру, ментальними порушеннями) потребують різної підтримки, і в якісному, й у кількісному відношенні. Важливо, щоб в інклюзивних умовах були забезпечені: корекційний вплив; адаптація навчального матеріалу; звуковий режим; візуальний режим; адаптація процесу викладення матеріалу, виконання завдань та системи перевірки засвоєння матеріалу.

Отже, модифікація та адаптація – це стратегії спрощення програми викладання, для того щоб дитина з ООП засвоювала ті самі теми, що і її однокласники. Відмінність модифікації від адаптації полягає у рівні засвоєння знань дитиною. У першому випадку (модифікація) він може не відповідати віковим особливостям учнів класу, а в другому (адаптація) зміст навчання і рівень його засвоєння буде таким самим, як і у всьому класі.

Тож освітнє середовище вважається інклюзивним при наявності таких ознак:

- спланований та організований фізичний простір, у якому діти можуть безпечно пересуватися під час групових й індивідуальних занять;
- наявність сприятливого соціального, морально-психологічного та психо-емоційного клімату;
- естетизація освітнього середовища;
- створення умов для співпраці дітей, а також надання одне одному допомоги задля досягнення позитивного результату;
- педагогічна підтримка і захист кожної дитини.

Варто зазначити, що зміни у трактуванні питань інвалідності спричинили появу нового підходу до філософії дизайну закладів загальної середньої освіти, який від самого початку процесу проектування враховував би потреби всіх користувачів. Цей підхід з часом набув міжнародного визнання і закріпився як концепція «універсального дизайну».

Такою концепцією передбачено, що вчитель інтерпретує курикулум з метою забезпечення потреби кожної дитини без подальших модифікацій. Така організація навчальної діяльності включає можливості для застосування множинних способів подання матеріалу, організації та залучення всіх учасників освітнього процесу.

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху. На основі всебічного аналізу джерел з цієї проблеми Д. МакГрегор і Фогельсберг наводять такі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

- в інклюзивному середовищі діти з обмеженими можливостями демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;
- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;
- діти з особливими потребами навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються;
- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи.

Працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного; – дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та нормотиповими зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі.

Дослідження підтверджують, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі. Це особливо справедливо в ситуації, коли діти відвідують місцеву школу у своєму районі й мають більше можливостей бачитися з друзями після уроків.

Аргументи на користь перебування учнів в інклюзивному освітньому середовищі незаперечні. Тому супротивне твердження про те, що решта дітей отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи опиняються у менш сприятливих соціальних умовах, важко назвати аргументованим.

Український досвід впровадження інклюзії актуалізував також проблему відсутності розуміння комунікативної та загальної інклюзивної культури у соціумі, зокрема, у батьків, які мають дітей з нормотиповим розвитком, а також у вчителів, які у своїй педагогічній діяльності не мали досвіду взаємодії з особами, що мають обмежені можливості життєдіяльності, і припускали, що їхнє навчання можливе лише в спеціальних освітніх закладах, медико-педагогічних та соціально-реабілітаційних центрах тощо. Окрім того, українці назагал досі мало обізнані про можливості взаємодії, засоби комунікації з особами з ОМЖ, спостерігається відсутність знань про логістику формування доступного середовища у різних фахівців: архітекторів, будівельників, управлінців, які повинні створювати нову або реконструювати стару архітектуру будівель і створювати умови для відпочинку, дозвілля, пересування людей з ОМЖ.

Зрештою, і досі багато батьків не хочуть, щоб їх нормотипові діти навчалися або перебували з дітьми з ООП в єдиному просторі: ігровому, освітньому, культурно-дозвільневому. Це свідчить про недостатній рівень сформованості комунікативної інклюзивної культури. А відтак це негативно впливає на розвиток інклюзивного простору й на створення сприятливого інклюзивного середовища у соціумі.

Тому загальна інклюзивна культура має бути сформована у кожній людині, незалежно від місця роботи чи проживання. Інклюзивна культура як компонент загальної є свідченням рівня вихованості, освіченості, ерудованості особистості, проявом її моральних і духовних якостей щодо осіб з ОМЖ та ООП.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі учні незалежно від своєї освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти.

#### Список використаних джерел:

1. Коваленко В. Є. Компоненти освітнього середовища як фактор емоційного розвитку розумово відсталих школярів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2012. Вип. 27, т. IX (42), додаток 1. С. 287–296.
2. Лупарт Д. Шкільна реформа у Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. Київ : КУМД. 2007. 57 с.
3. Ясвін В. А. Освітнє середовище: від моделювання до проектування. Москва : Сенс, 2001. 365 с.
4. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 19.

## ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Оксана Гуцал**  
практичний психолог,  
навчально-виховний комплекс № 2 м. Хмельницький,  
E-mail: [gyzal.k@gmail.com](mailto:gyzal.k@gmail.com)

*«Особистість виховується Особистістю.  
Благородна людина виховується  
Благородною Людиною.  
Любов виховується Любов'ю.  
Доброта виховується Добротою.  
Серце виховується Серцем».*  
*Ш. Амонашвілі*

Війна стала стресом для найбільш уразливішої верстви населення, дітей з особливими освітніми потребами. Внаслідок військових дій на формування особистості впливають негативні руйнівні фактори. Відбувається реакція на ситуацію, в якій є загроза життю людини, або її здоров'ю. Психологічні травми порушують нормативну організацію психіки і можуть зумовити межові (тимчасове відчуття дискомфорту) або клінічні стани (зниження імунітету, втрата працездатності, порушення когнітивних процесів). Реакції на кризову ситуацію у дітей різних вікових категорій є різними. Відповідно до таких ситуацій є різними й ризики, а також потреби виходу з них. Під час кризової ситуації здобувачі освіти можуть відчувати власну провину за події, що відбулися. У них виникають страхи, знижується рівень комунікації або, навпаки, вони проявляють надмірну турботу про захист та порятунок людей.

Є різні форми арт-терапії: ліплення, колаж, розмальовка улюблених зображень, поробки з ниток та тканин, будь-які тканинні і ниткові аплікації [3].

В школі з дітьми, я проводжу заняття з арт-терапії, а саме, робота з кольоровою манкою, робота з відбитками готових природних форм (листя, трава): створення композиції «Різнобарвна осінь», техніки: краплетерапію («Квіткова галявина»), «Продовж малюнок»; ниткографію – створення малюнку «Де я живу? Мій будинок», «Долоньки», пальчикове малювання «Дерево», монотипію, створення композиції «Космічні простори», сюжетної композиції, поробка з вати «Сніговик» [2].

Для зняття емоційного напруження та при стресі, перебуваючи в укритті під час повітряної тривоги, ми проводжу з дітьми вправи «Чотири стихії» та техніки заземлення.

*Чотири стихії:*

- Земля (необхідно сісти на стілець, спина рівно, руки на колінах і відчутти як ноги міцно притискаються до землі, насолодіться відчуттям стійкості та сили)
- Вода (концентруйте свою увагу на сльозі в роті, пригадайте, щось смачне, що ви любите їсти)
- Повітря (дихальні вправи)
- Вогонь (пригадайте приємну подію з вашого життя, яка наповнить вас приємними відчуттями та впевненістю [5].

Техніки заземлення при стресі. Важливо задіяти всі органи чуття:

1. Обрати п'ять речей, які ти можеш бачити.
2. Відчутти тактильно 4 речі.
3. Звернути увагу на три речі, які можеш почути.
4. Дві речі, яких можеш відчутти запах.
5. Одну річ, яку можеш скуштувати, наприклад цукерку [5].

Для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами ми також застосовуємо скаффолдинг для створення умов для підвищення успішності кожного учня. Це стратегія, яка дає можливість дитині з особливими освітніми потребами зосереджуватись на розв'язанні проблеми, виконанні завдання або досягненні поставлених цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль чи можливостей за допомогою педагогічної підтримки. Для цього дитина має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво.

Принципи скаффолдингу, визначені Джеромом Брунером зі співавторами, для педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами:

1. *Привернути увагу.* Педагог повинен зацікавити учня і орієнтувати на дотримання правил виконання завдання. Пропоную дітям методики Нумікон, Newmego, сюжетні картки, складання пазл тварин, їхньої місцевості, карти з географії, математичні пазли, мнемосхеми, картки Мемогу.

2. *Обмежити свободу дій.* Вчитель спрощує завдання, скоротивши кількість дій, необхідних для вирішення. Пропонуємо учневі зосередитися на одному, або кількох кроках – головних.

3. *Утримувати увагу.* Оскільки учням властиво відволікатися на сторонні предмети і явища, педагог, дотримуючись поставленої мети, налаштовує на її досягнення зусилля учня. Для розвитку уваги застосовую стимільний матеріал коректурної проби та кінезіологічні вправи.

4. *Наголошувати на важливих деталях.* Вчитель звертає увагу учня на значимі деталі завдання, орієнтуючись на певну послідовність (алгоритм) дій. Для дітей з РАС застосовуємо картки Ресс.

5. *Не допускати фрустрації учня.* Ми працюємо з дітьми так, щоб вони відчували підтримку, але не були залежними від вчителів та асистентів вчителів, вміли працювати самостійно.

6. *Демонструвати рішення.* Вчитель має показати рішення завдання, для того, щоб учень розумів, чого від нього чекають. Також педагог може попросити учня пояснити, яким він бачить рішення, і спробувати його реалізувати. Потім вчитель може повторити рішення, яке продемонстрував учень, але у більш досконалішій формі. Після цього настане черга учня повторити дії вчителя вже ефективніше, ніж при першій спробі [1].

В аспекті реалізації стратегії скаффолдингу є різноманітні види педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами, у в своїй роботі ми використовуємо наступні:

1. *Вербальна підтримка* – може бути не лише прямою (заохочення) «Ти молодець, так швидко сьогодні написав, пригадав», «Ти так швидко сьогодні впорався з виконанням завдання», а й непрямою, не адресною: «Увесь клас скоро впорається», «Це не так складно, як здається».

2. *Підказки через міміку, жести, вказівки, рухи тіла.* підтримка через міміку (рухи м'язів обличчя, наприклад, підморгування, вираз здивування та показ позитивних емоцій), жести (схвалення, підбадьорювання), вказівки, рухи тіла (добррозичливість). Ми разом з асистентами вчителів створюємо ситуацію успіху, даруємо дітям жетони подяки, застосовуємо шкалу самооцінювання, дитина сама може себе оцінити, як працювала протягом уроку, що було важко, що зробила сама, а що за допомогою асистента вчителя.

3. *Фізична підтримка* – можна писати, малювати чи конструювати щось з учнем разом «рука в руці». До прикладу, застосовую малювання обома руками для міжпівкульної взаємодії.

4. *Моделювання* – демонстрація виконання завдання. Цей вид педагогічної підтримки полягає у спільному дослідженні та демонстрації об'єктів, функцій, процесів або явищ за допомогою їх спрощеної імітації. Наприклад, застосування для пояснення інформації про

явища природи, сутність якогось поняття або розв'язання завдання макету, іграшки, моделі. Це може бути глобус у вигляді пазлів, що розбираються і є демонстрацією частин пластів земної кори; або знаходження на глобусі різних країн; іграшки та макети транспорту, фотографії з демонструванням етапів або станів явища природи тощо.

5. *Диференціація матеріалів*, до прикладу, коли всі аналізують певні поняття та створюють таблиці, ми даємо дитині з ООП замальовувати картинку на основі отриманого досвіду. Також, за потреби, важливо дати варіанти подання матеріалу (словесно, візуально, піктограмами).

6. *Візуальний стимул*. Цей вид педагогічної підтримки полягає у застосуванні візуальних стимулів – картинок, піктограм, символів, письмових підказок, що сприяють ефективному засвоєнню та відтворенню інформації та формуванню нормативної поведінки. Ми застосовуємо візуалізацію розкладу уроків, правил поведінки, правил дорожнього руху, правил написання та формул для розв'язання задач, правил поведінки у школі, це допомагає генералізувати поняття у процесі конкретно-наочного мислення (наприклад, завдання співвідносити зображення та предмет) та уникнути стресу [1].

Для дітей складаємо описові розповіді. Роботу проводимо в три етапи:

I. Демонструємо учням схему за певною лексичною темою і пояснює зміст умовних позначень.

II. Даємо дітям зразок описового оповідання за певною лексичною темою.

III. Самостійне складання учнем описової розповіді за опорною схемою.

Застосовуємо блоки-квадрати в умовній наочній схемі при моделюванні сюжету, які позначають окремі фрагменти розповіді. Вони заповнюються зображеннями персонажів та значущими об'єктами, які відповідають кожному із послідовних фрагментів-епізодів. Складання цієї схеми дозволяє дітям встановити логічність і взаємозв'язок основних смислових ланок висловлювання. До прикладу, необхідно скласти розповідь про пору р.. Також використовуємо колаж, представлений у формі листа картону (щільного паперу, магнітної дошки), на яку наклеюються або кріпляться різні картинки, літери, геометричні фігури, цифри. Завдання колажу – пов'язати усі картинки, літери, геометричні фігури, цифри між собою. Внаслідок цього відбувається відпрацювання сюжетного методу запам'ятовування. До прикладу, скласти розповідь про прочитаний твір з опорою на підказки [4].

Як вчити дитину з ООП на дистанційному навчанні? Якщо є інтернет, гаджети, якщо дитина може навчатися і вона не тривожиться. Якщо інтернету або гаджетів немає, ми домовляємось з командою про те, що будемо відправляти певні завдання батькам, обов'язково консультивати їх, як потрібно виконувати завдання, і залишатися з ними на зв'язку для того, щоби розуміти, чи виконують батьки наші рекомендації і як саме виконують. Також ми телефонуємо самій дитині, якщо вона може з нами поспілкуватися. Телефонуюмо батькам, щоби підтримувати їх, казати, що їм усе вдасться.

Обов'язково потрібно визначити навантаження для дитини й розробити новий режим дня на тиждень. Цей режим дня потрібно разом із батьками візуалізувати із дитиною. Так вона буде розуміти, що буде в понеділок, які будуть уроки у вівторок.

1. Прагнення дитини до виконання завдань повинно оцінюватись позитивно та підкріплюватись словами дорослого.

2. Консультації з батьками дитини з ООП. Треба визначити розклад консультацій, прописати його на тиждень.

3. Як задавати домашнє завдання. Усе це вирішує команда, адже діти різні й індивідуальний підхід до дітей теж різний.

4. Написати труднощі, з якими стикається дитина, чого вона не може зробити, а також сильні сторони – що вона може зробити. Наприклад, є ученє, який не може сидіти біля комп'ютера, але може стоячи займатися 15 хвилин і необхідно дозволити йому стояти [4].



Пам'ятаємо, що діяльність дитини з особливими освітніми потребами оцінюється не лише з позиції набутих знань, а насамперед з позиції прогресивного розвитку. Отже, для успішної реалізації освітнього процесу надзвичайно важливим є: залучення батьків, консультування їх щодо особливостей виконання запропонованих завдань, повторення та актуалізація раніше вивченого матеріалу, урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до стану її здоров'я, моніторинг динаміки втомлюваності, дотримання охоронного режиму, позитивні емоції педагогів та батьків [2].

Сподіваємося, що дана стаття буде корисною для педагогічних працівників, психологів, корекційних педагогів, асистентів вчителів загальноосвітніх навчальних закладів освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами.

*Список використаних джерел:*

1. Павлюх В. Скаффолдинг як стратегія підтримки учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. URL: [https://znayshov.com/FR/15708/mv\\_58-335-341.pdf](https://znayshov.com/FR/15708/mv_58-335-341.pdf) (дата звернення: 31.10.2022).
2. Марковська М.. Коротка пам'ятка для вчителів, які працюють із дітьми під час війни. 9 правил: Нова українська школа : веб-сайт. 2022. URL: <https://nus.org.ua/articles/korotka-pam-yatka-dlya-vchyteliv-yaki-pratsyuyut-iz-ditmy-pid-chas-vijny-9-pravyl/> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану: аналіз ситуації на Рівненщині та рекомендації педагогам. Департамент освіти і науки Рівненської облдержадміністрації : веб-сайт. 2022. URL: <https://www.rvosvita.org.ua/news/navchannia-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-umovakh-voiennoho-stanu-analiz-sytuatsii-na-rivnenshchyni-ta-rekomendatsii-pedahoham> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Підлубна Н. Особливості роботи педагогів та їх асистентів з дітьми, які мають ООП, в умовах ЗЗСО і ЗДО. Куп'янський інклюзивно-ресурсний центр Куп'янської міської ради Харківської області. 2020.
5. Допомога дітям та молоді з особливими потребами у надзвичайних ситуаціях : тренінг від ізраїльських фахівців (в рамках проекту «Оборона дітей України», який реалізує Науковий Ліцей ім. Чурюмова спільно з ВГО «Поруч». Партнери: Міністерство освіти і науки України та Інститут соціальної та політичної психології). 2022. Науковий Ліцей ім. Чурюмова : YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=utONaki-Mmo> (дата звернення: 31.10.2022).

## ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА У ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Антоніна Данко*

молодший науковий співробітник  
відділу економіки та управління загальною середньою освітою,  
Інститут Педагогіки Національної академії педагогічних наук України,  
E-mail: [antoninadanko@gmail.com](mailto:antoninadanko@gmail.com)

Дана стаття присвячена актуальній проблемі педагогіки партнерства та її ролі в профілактиці тривожності серед учнівської молоді, адже саме якісна взаємодія (партнерство) між батьками, учнями та школою повинна забезпечувати збереження психологічного здоров'я та рівноваги учнями. Освіта загалом завжди була в центрі уваги, оскільки діти—це майбутнє кожної держави, і від якості їхньої освіти залежить те, яким це майбутнє буде. Важливою складовою виховного потенціалу школи є педагогіка партнерства, співпраця головних суб'єктів навчально-виховного процесу для досягнення його основної мети – формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного приймати та реалізовувати свої права і створювати інновації. Педагогіка партнерства прийшла на зміну звичній нам моделі, авторитарній. Її призначення – у вільному розвитку неповторної особистості в усіх її індивідуальних здатностях в атмосфері гуманізму і демократії. При якійсній взаємодії, високому рівні відповідальності кожного з цієї ланки ми отримуємо здорове суспільство, емоційно стійких учнів, і самі будемо почуватись комфортно в соціумі. Надзвичайно важливим та актуальним завданням для нашої держави є створення нового освітнього простору, запровадження безпечного і інклюзивного освітнього середовища та інклюзивної освіти. Сьогодні, як ніколи раніше, доречно привертати увагу саме до інклюзивної освіти, оскільки за період війни в Україні різко збільшилась кількість людей, які мають певні обмеження чи пережили травмуючі події. А це в свою чергу передбачає стійкі партнерські відносини та взаємодію між учнем-вчителями-батьками та адміністрацією, іншими учасниками освітнього процесу, місцевою спільнотою, а також інклюзивно-ресурсними центрами, які надають ефективне методичне забезпечення для супроводу дітей відповідної категорії. Якщо ж цей зв'язок і партнерство є недосконалим, ми отримуємо вразливих учнів, з підвищеною тривожністю.

Метою даного дослідження є висвітлення сутності педагогіки партнерства в закладі освіти, особливо дітей з особливими освітніми проблемами, окреслення важливості створення інклюзивного освітнього середовища в усіх закладах освіти на засадах педагогіки партнерства.

Формування особистості починається з дитинства і, захистивши всі свої права, закріплені Конституцією України, ми маємо замислюватись над тим, як саме реалізувати все так, щоб охопити усі верстви населення та змогти задовольнити потреби кожної людини, врахувавши їх особливості розвитку та зростання. Саме тому ми маємо говорити про те, що освіта в Україні має бути всеохоплюючою та до- ступною і здійснюватися на засадах педагогіки партнерства.

Педагогіка партнерства важлива і незамінна з огляду на те, що, по-перше, сприяє створенню атмосфери, в якій найкраще розкривається потенціал дитини з особливими освітніми потребами, формується й реалізується його індивідуальна освітня траєкторія; по-друге, партнерство задовольняє потребу в значимості й приналежності та зменшує рівень стресу, що, зрештою, допомагає працювати ефективніше; по-третє, такий формат стосунків найкраще готує дітей до майбутньої професійної діяльності і ролі активного громадянина в суспільстві. Педагогіка партнерства чутлива до внутрішнього світу учня, до його особистісних вподобань та індивідуальних особливостей, нахилів. Головне, що об'єднує

учнів і вчителів при навчанні – досягнення загальної мети, участь у покращенні навколишнього життя. І велику роль тут відіграє рівень тривожності учнів, адже з надмірною тривожністю важко зосереджуватись на вивчення предметів, особливо в наш час, коли більшість учнів вимушено переміщені до інших міст, або й країн, а це означає, що відсутня нормальна соціалізація, перервалися зв'язки з друзями, що згубно вплинуло на дітей, особливо на підлітків. Необхідно постійно досліджувати і аналізувати рівень загальної тривожності учнів та її наслідки (фрустрація потреби в досягненні успіху, рівень страху самовираження як наслідок пережитого стресу, невпевненість, боязнь перевірки знань та страх не відповідати очікуванням оточуючих, а також рівень фізіологічного опору стресу).

На базі Ліцею № 142 м. Києва було проведено дослідження на визначення рівня тривожності серед учнів підліткового віку, яке включало блок питань на виявлення: загальної тривожності, переживання соціального стресу, страху самовираження, страх ситуації перевірки знань, що є надзвичайно важливим для зростання емоційно стійкої особистості, здатної бути толерантною до дітей з ООП.

#### *Синдромальний аналіз результатів*

1. Загальна тривожність у школі-загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя закладу: висока загальна тривожність учнів не відзначена. Підвищена тривожність спостерігається у 21 % учнів. Серед хлопчиків цей рівень дещо нижчий, ніж серед дівчат.

2. Переживають підвищений соціальний стрес – 11 % учнів. Це емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед з однолітками). Серед хлопців цей показник суттєво вищий ніж серед дівчат.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху, тобто несприятлива психологічна атмосфера, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату, відзначена в 4 % опитаних.

4. Високий страх самовираження відчувають 4 % учнів, завищені показники в – 7 %. Цим дітям властиві негативні емоційні переживання ситуації, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрація своїх істинних можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань виявлено в 11 % опитаних. Це негативне ставлення й переживання стану тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх відчувають 14 % опитаних. Джерело такого страху в несформованому вмінні оцінювати свої вчинки з погляду моралі, що лежить в основі почуття відповідальності (формується в молодшому шкільному віці). Ці діти орієнтовані на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, а також тривожаться із приводу оцінок; можливий страх запізнення в школу.

7. Низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуації стресогенного характеру, які підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища. Ці характеристики властиві 4 % дітей.

8. Проблеми й страхи в стосунках з вчителями, загальна негативна емоційна атмосфера відносин з дорослими в школі, що знижує рівень успішності дитини виявлено в 11 % учнів. В основі такого страху лежить боязнь отримати помилку та бути осміяним. Такі діти більш за все бояться відповідати біля дошки, де проявляється їхня беззахисність. Деякі з них, можливо панічно бояться помилитися при приготуванні домашнього завдання, особливо під впливом педантичних батьків.

Отримані результати показали, що рівень тривожності серед учнів не високий, проте є учні, які потребують посиленої уваги та більш довірливих відносин між ними та вчителями. Цих дітей потрібно постійно зацікавлювати, підтримувати словесно, таким чином сприяти їх активній соціалізації. При порушенні поведінкових навичок рекомендовано педагогам

підвищувати рейтинг учнів серед однолітків створюючи ситуації успіху, доручати відповідальні посади в колективі.

На основі отриманих результатів можна надати такі узагальнені *рекомендації щодо встановлення довірливих відносин на засадах педагогіки партнерства в закладі загальної середньої освіти, а саме:*

- постійно зацікавлювати, підтримувати, проводити рухливі ігри, музичні і спортивні заходи, театралізовані спектаклі тощо;
- сприяти соціалізації, надавати допомогу у встановленні контактів з однолітками, відпрацьовувати поведінкові навички, підвищувати рейтинг серед дітей класу, створюючи ситуації успіху, якщо можливо, доручати відповідальні посади в колективі;
- розвивати потребу в успіху, досягненні високого результату;
- виходячи з інтересів учнів та здібностей, давати доручення, обов'язково перевіряти виконання й хвалити перед всім класом, підкреслюючи найменше досягнення;
- вчити переборювати страх самовираження використовуючи індивідуальні завдання (виступи перед класом, участь у конкурсах, пов'язаних із творчим підходом і проявом індивідуальності);
- при проведенні фронтального опитування враховувати високий страх перевірки знань та намагатися поменше викликати таких учнів до дошки, даючи можливість письмової відповіді, тому що їхнє хвилювання може відбитися на успішності виконання завдання та значно знизити показник їх успішності.

У дітей з високим страхом не відповідати очікуванням навколишніх, можливо, є почуття провини, неповноцінності. Вони дуже гостро переживають негативну оцінку з боку оточення і швидко звикають до неї. Спілкування з такими учнями рекомендується будувати в більш м'якій, некритичній манері, усіляко підтримуючи їх і підвищуючи самооцінку, хвалити при всіх, критикувати дуже тактовно й наодинці.

Діти, що мають занижені показники опірності стресу, мають потребу в консультації педіатра. У них висока тривожність, імовірно, мають місце соматичні прояви. Можливо, необхідний курс масажу, відвідування басейну, загартовуючі процедури й загальнозміцнююча фітотерапія.

Як відомо, у сучасних закладах загальної середньої освіти навчаються діти з найрізноманітніших груп, чимало з них мають особливі освітні потреби. До числа дітей з особливими освітніми проблемами належать не лише учні з обмеженими можливостями, але й учні, які мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища, ті, кого незалежно від причини зараховують до групи ризику, а також обдаровані діти. Тож більшість інновацій у практиці навчання мають забезпечити оптимальні можливості кожної дитини, зважаючи на індивідуальні освітні та інші потреби, навчання всіх на якісному рівні, створення для кожного траєкторії індивідуального розвитку. Школу можна назвати ефективною лише у тому випадку, коли кожна дитина має змогу успішно навчатися і розвиватися.

Необхідно при цьому пам'ятати, що всі учні мають потребу в м'якому, доброзичливому ставленні, відкритому спілкуванні з педагогами на засадах партнерства, тому необхідно всіляко будити активність в учнях, підкреслювати мотиваційні компоненти діяльності, а також формувати більш високу зацікавленість у результатах, підвищувати почуття відповідальності через систему виховних заходів

Розмірковуючи над тим, якою б хотілося бачити Україну, то, вважаємо, що насамперед необхідно врахувати особливості кожного з нас, адже ми народжуємось, зростаємо, навчаємось, вбираємо знання та досвід від тих, хто став для нас авторитетним і при цьому прагнемо бути захищеними, відчувати себе реалізованими в своїй країні, бути впевненими в своєму майбутньому. А це можливо за умови відчуття рівності в своїх правах, можливостях та однаковому доступі до всіх ресурсів.

Педагогіка партнерства є ключовим елементом у створенні інклюзивного середовища, де всі учні, і діти з ООП, зможуть максимально розвивати свій потенціал, відчуватимуть підтримку та почуватимуть себе щасливими та захищеними [1], тому інклюзивна освіта потребує неабияких зусиль в першу чергу від педагогічних працівників, оскільки саме вони повинні перекваліфікуватись, дотримуватись принципу толерантності, поваги до індивідуальних особливостей учнів, неупередженості та недопущення дискримінації.

Саме педагогіка партнерства відіграє значну роль у створенні нового освітнього простору, безпечного інклюзивного освітнього середовища, що є надзвичайно важливим та актуальним завданням для нашої держави, особливо в умовах війни та післявоєнної відбудови держави.

Варто зазначити, що важливим кроком на шляху до розвитку інклюзії стало створення мережі Інклюзивно-ресурсних центрів, які замінили психолого-медико-педагогічні консультації, що дало змогу дітям отримати кваліфікований супровід за місцем проживання вже від народження. Такі центри проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають корекційно-розвиткові послуги, забезпечують системний та кваліфікований супровід дітей з особливими освітніми проблемами. Станом на 2022 рік працює велика кількість таких центрів в усіх областях України, створено мобільні центри та філії інклюзивно-ресурсних центрів. Звернутись до таких центрів можна незалежно від наявності в дитини інвалідності чи встановленого діагнозу. Для того, щоб отримати доступ до послуг, необхідно зайти на спеціальний портал та обрати найближчий до вас інклюзивно-ресурсний центр та записатись на консультацію.

Плануючи свою діяльність у сучасному освітньому просторі за новітніми особистісно-орієнтованими технологіями, вчитель і керівник закладу загальної середньої освіти повинні орієнтуватися на дослідження, напрацювання великих педагогів-гуманістів, сучасні досягнення науки і педагогічної практики та постійно шукати відповіді у командній творчій діяльності на засадах педагогіки партнерства. Навчання і розвиток учнів, зокрема з ООП, на засадах педагогіки партнерства неможливе без психолого-педагогічного супроводу і це має бути завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність якої складатиметься із взаємопов'язаних компонентів: систематичного моніторингу психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її розвитку; створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного розвитку дітей з ООП в соціумі; систематичної допомоги дітям з ООП у вигляді консультування з фахівцями, логопедичної корекції, психологічної підтримки тощо; систематичної допомоги батькам дітей з ООП та залучення їх до спільної командної роботи; організації життєдіяльності дітей з ООП в соціумі з урахуванням їх можливостей.

*Список використаних джерел:*

1. Шиленкова Л. В. Проект «Педагогіка партнерства – інноваційний підхід до функціонування та перспектив розвитку інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти». Урок.ОСВІТА.UA : веб-сайт. URL: <https://urok.osvita.ua/materials/osvita-ditey-ooop/pedagogika-partnerstva-innovacijnij-pidhid-do-funkcionuvanna-ta-perspektiv-rozvitku-inkluzivnoi-osviti-v-zakladah-zagalnoi-serednoi-osviti/> (дата звернення 31.10.2022).

## СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Аліна Драгунова*

вихователь вищої категорії,  
педагогічне звання «вихователь методист»,  
вихователь інклюзивної групи,  
Антонівський ясла-сад № 4 комбінованого типу  
з логопедичними групами  
Херсонської міської ради,  
E-mail: [alinadrahunova80@gmail.com](mailto:alinadrahunova80@gmail.com)

*«Коли інклюзивне навчання буде повністю опановане, ми зможемо відмовитись від ідеї, що всі діти для того, щоб приносити користь суспільству, мають бути схожими один на одного. Замість цього ми будемо шукати і підтримувати таланти, властиві всім людям. Ми починаємо розглядати нетипові способи, щоб виховувати корисних членів суспільства, і в процесі цієї роботи ми зможемо дати всім дітям відчуття того, що вони потрібні».*  
Норман Кунц

Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. 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. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

На сучасному етапі термін «інклюзивне навчання» є новим для нашого суспільства, тому що протягом тривалого періоду існував принцип, що дітям з ООП слід навчатися в спеціалізованих закладах освіти. Вони були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками, сусідами, рідними з нормальним розвитком, їм відмовляли у зарахуванні до закладів загальної середньої освіти та доступі до загальноосвітньої навчальної програми. Фактично, такі діти зростали дезадаптованими до соціуму.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей формування інклюзивного освітнього середовища та визначенні його переваги для всієї категорії дітей. Реалізація даної мети вимагає визначення сутності й ознак інклюзивного освітнього середовища, а також стану дослідження даної проблеми.

Активні наукові розробки проблеми інклюзивного навчання з'явилися в середині 80-х років минулого століття.

Визначний психолог Л. Виготський вважав, що навчання дитини у спеціальному закладі відбувається у вузькому, обмеженому колі колективу, у маленькому замкненому світі, де все пристосоване до дефекту. Саме йому належить ідея спільного навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків в одному закладі. Саме Л. Виготський робив наголос на тому, що у навчанні та вихованні дітей із психофізичними вадами за основу потрібно брати сильні сторони дитини, її компетенції, а не діагноз. Педагог повинен звертати увагу не на те, чого у дитини немає, а на те, що у неї є і на що можна спертися, виховуючи з неї повноцінну людину.

Аналіз праць В. Сухомлинського свідчить про те, що майже в усіх своїх роботах учений звертав особливу увагу на необхідність використання принципу індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими потребами. «Конкретна наша робота, – зазначав дослідник, – полягає у визначенні причин біди в кожному окремому випадку, необхідності знайти кожній дитині посильну розумову працю, доступні для неї шляхи подолання

труднощів, захопити її цікавою роботою, завдяки якій вона могла б розвиватись інтелектуально» [1, с. 55–61].

Василь Сухомлинський наголошував на тому, що не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Розумово відсталі діти не повинні бути покинуті самі на себе, а розвиватися у таких же умовах, що й нормальні діти. Великий український педагог доречно зауважував, що колектив може стати виховним середовищем тільки в тому разі, коли він створюється під час спілкування і спільної діяльності, яка дає кожному радість і насолоду, розвиває його інтереси і здібності, коли є освічений педагог, який любить дітей.

Проблему навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та шляхи її вирішення в Україні досліджували А. Колупаєва, М. Сварник, В. Синьова, Н. Софій, А. Шевцова та ін. У своїх працях вони зазначають потребу у зміні підходів до організації надання освітніх послуг дітям з ООП та необхідності впровадження нових форм освіти, які сприятимуть їх інтеграції у суспільство. Серед них особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта.

Враховуючи вимоги часу та з метою забезпечення права осіб з ООП на освіту законодавцями були внесені зміни до Закону України «Про освіту» та розроблена і затверджена концепція «Нової української школи». Цими документами визначено, що одним із напрямків реформування освітньої галузі в Україні є впровадження інклюзивної освіти. Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;

- розвиток інклюзивного середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами [2].

Закон України «Про освіту» вперше і чітко прописує поняття інклюзивне середовище. Це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [2]. Тобто, це має бути комфортне середовище, в якому всі діти разом навчаються, а заклад готовий у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливі умови для розвитку її потенціалу.

Рівень підтримки, вияв толерантності у ставленні до дітей з особливими потребами, здатність надавати їм якісну та доступну освіту є показником розвитку суспільства.

У доповненні до Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено, що у всіх типах закладів дошкільної освіти за умов реалізації права дітей на дошкільну освіту враховуються особливі освітні потреби у навчанні і вихованні кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами відповідно до принципів інклюзивної освіти [3].

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому особливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками.

Важлива роль у формуванні інклюзивного освітнього середовища, підвищення рівня обізнаності суспільства з питань інклюзії, розуміння переваг та розвитку позитивного ставлення до впровадження інклюзивної освіти батьків, відводиться і фахівцям новостворених інклюзивно-ресурсних центрів, які мають проводити інформаційно-просвітницьку діяльність серед громадськості, надавати методичну допомогу педагогічним працівникам закладів освіти щодо організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Безпосередньо педагогічні працівники Центрів мають брати участь у командах супроводу закладів освіти, у створенні індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а, надаючи звіт про комплексну оцінку психолого-педагогічного розвитку дитини, безпосередньо визначати її подальший освітній маршрут та

саме ті розумні пристосування, які мають бути забезпечені задля реалізації її права на освіту [4].

Завдання дорослих забезпечити всім дітям повноцінне дитинство, надати кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створити умови для всебічного розвитку дошкільника.

Концепція розвитку інклюзивної освіти відображає одну з головних законів сучасної освіти про те, що всі діти є цінними й активними членами суспільства. Головною метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти у відповідності до можливостей і здібностей за місцем проживання [5].

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Залучення дітей з особливими потребами до освітнього процесу закладу дошкільної освіти змінює установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей, урахування особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в освітній роботі. Інклюзивне (інтегроване) навчання в закладах дошкільної освіти вимагає створення спеціальних умов організації освітнього середовища.

Форма надання допомоги дитині з ООП в дошкільному віці може бути різною: індивідуальні, диференційовані, групові, масові (залучення родин до проведення свят у закладі дошкільної освіти, будинку, вулиці, міста; створення кабінетів психологічного розвантаження, консультпунктів тощо). А також створення та залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища, яке є основним засобом розвитку особистості дитини, джерелом її знань і досвіду.

Освітнє середовище найвпливовіший засіб виховання і навчання, у якому відбувається соціалізація дитини дошкільного віку. Воно має відповідати потребам і можливостям кожної дитини, забезпечувати адекватні умови й можливості для отримання нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, а також ранню соціалізацію.

Видатні педагоги висловлювали свої думки стосовно створення освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами: Ж.-Ж. Руссо стверджував, що для того, щоб виховання було ефективним, необхідно для кожної особистості створювати особливе розвивальне середовище, яке б установлювало рівновагу між її реальними можливостями й природними потребами; К. Крутім вважає, що змістові характеристики освітнього середовища ЗДО визначаються тими внутрішніми завданнями, які він ставить перед собою [6, с. 4–9]. О. Запорожець зазначав, що зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та її становлення.

Отже, серед основних характеристик освітнього середовища визначають його розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Розвивальне середовище дошкільників має слугувати інтересам і потребам дитини, збагачувати розвиток специфічних видів діяльності, забезпечувати зону найближчого розвитку дитини, спонукати робити свідомий вибір, ухвалювати самостійні рішення, розвивати творчі здібності, а також формувати особистісні якості дошкільників та життєвий досвід.

Створення інклюзивного середовища, в якому всі діти мають можливість брати активну участь в освітньому процесі, одержувати якісну освіту та успішно інтегруватись у суспільство, є ключовою проблемою ЮНЕСКО (Програма «Освіта для всіх»).

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище це таке, де всі діти незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загальної спільноти [7, с. 44-46].



Як зазначає Т. Зубарева, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), життєдіяльності в освітньому закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців.

Отже, інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти це комплекс психолого-педагогічних та матеріально-технічних умов, що забезпечують інтеграцію життя дітей з ООП у закладі дошкільної освіти, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють подальшому становленню та соціалізації її особистості.

У психолого-педагогічній науці визначено основні компоненти інклюзивного середовища (безбар'єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання), а також критерії його успішного розвитку (збільшення в освітньому закладі не лише частки дітей з особливими потребами, але й здорових однолітків), рівні можливості в отриманні педагогічної корекції і психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість і доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для батьків.

Сучасними ученими (Є. Гончарова, Т. Зубарева, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко) визначено основні ознаки середовища:

1) ціннісне ставлення дошкільного закладу до організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з ООП, наявність ресурсного забезпечення життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію індивідуальних здібностей;

2) створення сприятливого психологічного та емоційного клімату в закладі дошкільної освіти до залучення дітей з ООП в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);

3) організація партнерської взаємодія з батьками вихованців;

4) задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з ООП та врахування інтересів здорових однолітків; створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату;

5) створення індивідуально-орієнтованих програм, урахуваючи внесення змін щодо можливостей кожної дитини;

6) система діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з ООП; моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти [7, с. 46].

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій

Провідними принципами інклюзивного освітнього середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей, індивідуалізація та диференціація освітнього процесу, його модернізація; єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів), комунікативного (залучення дітей до різних форм спілкування) розвитку, гуманні стосунки з кожною дитиною, підтримка її самостійності та активності, партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (організація такої взаємодії передбачає зустрічі з батьками, бесіди, консультації, інформаційну підтримку, складання індивідуальної програми розвитку з урахуванням запитів сім'ї, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, організацію зустрічей із фахівцями тощо).

Інклюзія це цілеспрямований систематичний процес, який потребує обережного впровадження і контролю, а також передбачає значну підготовчу роботу: створення

позитивних психологічних умов, адаптація фізіологічного середовища, адаптація матеріалів, розвивальних програм, спеціальних технічних засобів навчання, програмове забезпечення, яке буде сприяти включенню дитини з ООП в освітнє середовище. Крім зазначеного, необхідним є розроблення методичних та дидактичних посібників, виробництво, розроблення і монтаж деякого обладнання (сенсорна кімната, або кімната для психологічного розвантаження, спеціальний спортивний і навчальний інвентар та ін.).

Попередня робота має проводитися з батьками самої дитини з ООП перед тим, як дитина потрапить у дитячий садок і в подальшому на основі педагогіки партнерства.

На превентивному етапі інклюзії під час роботи з дитиною мають місце і заходи для запобігання її дезадаптації в ЗДО, а також виконання всіх інших функцій соціально-педагогічного патронату (розвивальної, організаторської, виховної, консультативної, прогностичної, діагностичної, запобіжно-профілактичної, корекційно-реабілітаційної) [7, с. 45–46].

Користь перебування дитини з освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі незаперечна: адаптація до життя в суспільстві, можливість позбутися почуття ізольованості, зникнення соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, відчуття прийняття та визнання в дитячому колективі. Така взаємодія дітей з ООП та здоровими однолітками сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку.

Водночас решта дітей від перебування в інклюзивному освітньому середовищі отримують стільки ж користі, стільки й діти з особливими освітніми потребами [7]. Із раннього віку діти починають розуміти те, з якими труднощами стикаються люди, які мають проблеми розвитку, стають чутливими до потреб інших, толерантніше сприймають людські відмінності, вчаться підтримувати один одного, позитивно взаємодіяти.

Спільна діяльність дітей допомагає педагогам краще усвідомити ефективність певних освітніх технологій, визначити спільні сторони та специфічні потреби кожної дитини. Дуже важливо в інклюзивній групі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливими освітніми потребами можливість самоствердитися, набути певних навичок соціальної поведінки.

Освітня взаємодія в інклюзивній групі здійснюється за допомогою таких методів, як бесіда, переконання, розгляд проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри, перегляд спеціально відібраних відеосюжетів, мультфільмів форми спільної діяльності, моделювання соціальних відносин, формування комунікативної поведінки.

В нашому закладі створений спеціально організований освітній простір – ресурсна кімната, спрямований на гармонійний, емоційний, психічний та фізичний розвиток дитини, групи дітей з особливими освітніми потребами. Організація простору в ресурсній кімнаті відбувається завдяки розділенню його на зони: навчально-пізнавальну та побутово-практичну.

До навчально-пізнавальної зони відноситься: робоче місце вихователя, індивідуальні місця для навчання (парти), місце для групових та індивідуальних занять, сенсорний куток, ігрова зона.

Простір побутово-практичної зони обладнується кухнею та їдальнею. У цій зоні діти здобувають і засвоюють навички самообслуговування, які допоможуть їм адаптуватися та інтегруватися у суспільство.

Робоче місце вихователя обладнано комп'ютерним, мультимедійним і демонстраційним оснащенням, меблями, допоміжними засобами та матеріалами.

Індивідуальні місця дітей – навчальні парти, стільці регулюються за висотою, висота має бути виставлена індивідуально для кожного вихованця, щоб запобігти негативному впливу на опорно-руховий апарат дитини. Для дітей з порушеннями в роботі опорно-

рухового апарату застосовується стіл-парта, що дає можливість дитині приймати участь в усіх навчально-виховних процесах.

Місце для групових та індивідуальних занять обладнано меблями спеціального призначення, корекційними засобами навчання і спеціальними тренажерами, а також столом і стільцями для групової роботи.

Сенсорний куточок в ресурсній кімнаті створений з метою релаксації і для проведення корекційної роботи психолога. Використання піскотерапії, обладнання для мозочкової стимуляції, обладнання для сенсорної стимуляції дозволяє зняти психоемоційне напруження, розвивати та вдосконалювати сенсорні, вестибулярні і рухові можливості дітей.

Ігрова зона – це місце для творчості та ігор. Куточок для творчості наповнений мольбертами, наборами для творчості, фарбами, розмальовками, наборами для ліплення. Все це слугує чудовим інструментом для розвитку творчого потенціалу, фантазії, уяви, а також розвантаженню нервової системи.

Підбір дидактичних та розвиваючих іграшок для ресурсної кімнати здійснюється з урахуванням індивідуальних та особливих освітніх потреб вихованців. Настільні ігри, конструктори, головоломки, мозаїки, шнурівки і соціально-комунікативні іграшки сприяють розвитку дрібної та загальної моторики, координації рухів, логічного мислення, пам'яті, уважності і інтелектуальних можливостей учнів. Здобування нових знань, освоєння нових навичок, формування правильних еталонів найкраще діти засвоюють в ігровій формі.

В ігровій зоні ресурсної кімнати панує невимушена, творча, пізнавально-розважальна атмосфера, в такому середовищі найоптимальніше встановлювати та налагоджувати зв'язок педагога з дітьми і дітей між собою. Ігрова діяльність спонукає дітей до комунікації, вчить їх грати в команді, що безумовно має значний вплив на загальний, психічний і емоційний стан дитини, допомагає оволодіти та засвоїти навички спілкування і поведінки в суспільстві.

Резюмуючи зазначимо: створення інклюзивного освітнього середовища є гнучкою й індивідуалізованою системою, що передбачає:

- 1) пристосування фізичного середовища, відповідне навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення;
- 2) підготовку педагогів, професійне співробітництво в інклюзивній групі (вихователі, асистенти вихователів, фахівці, батьки);
- 3) позитивний клімат у груповому середовищі (вихователі, діти, батьки);
- 4) адаптація та оптимізація методів та змісту навчання, індивідуальної програми дитини з особливими освітніми потребами;
- 5) забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу;
- 6) створення освітніх програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

Продовженням інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти є створення та залучення дитини з ООП до інклюзивного середовища початкової школи на основі принципу наступності та спадкоємності.

#### *Список використаних джерел:*

1. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірка наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. 2008. Вип. 21. С. 55–61.
2. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 30. С. 1.
3. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липн. 2001 р. № 2628-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. С. 259.

4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12 липн. 2017 р. № 545 (із змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпн. 2018№ 617). *Урядовий кур'єр*. 2017. № 137.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Загальні положення. URL: <https://studfiles.net/preview/5242153/page:16/> (дата звернення: 31.10.2022).
6. Крутій К. Л. Освітній простір спільний для педагогів і дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 1. С. 4–9.
7. Калініченко І. О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПОСТТРАВМАТИЧНО ВИПАДАЛИ ВНАСЛІДОК ВОЄННИХ ДІЙ

**Людмила Завацька**

кандидат педагогічних наук, професор,  
директорка Навчально-наукового інституту  
психології та соціальної роботи,  
Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка,  
E-mail: [lzavatska2016@gmail.com](mailto:lzavatska2016@gmail.com)

Досвід переживання травмуючих подій під час воєнних дій впливає на кожну людину, проте спектр можливих реакцій і емоцій вельми широкий. Через війну люди можуть переживати трансформацію або руйнацію особистих цінностей, втрачають бачення майбутнього, життєві цілі. Переживання включають, але не обмежуються страхом та тривогою, дехто – впадає в заціпеніння або апатію, втрачає здатність піклуватися про себе та рідних. Через війну люди переживають втрату рідних, зазнають знущань та насильства щодо себе та рідних і це несе невідворотні зміни у їх психоемоційному стані.

Діти також зазнають емоційних стресових реакцій, відчувають фрустрацію, перебувають у стані травматичної кризи, гостро переживають втрату близьких, можуть відчувати дезорієнтацію та панічні атаки, що призводить до зростання ймовірності появи посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Проте психіка дітей та молодих людей має багато внутрішнього ресурсу для того, щоб справлятися зі стресом.

Наразі для того, щоб упевнитися, що дитина із досвідом переживання воєнних подій відновилася, потрібна коректна психіатрична та психологічна діагностика, та подальший соціально-психологічний супровід дітей та молоді із залученням батьків/опікунів, що має здійснюватися системно протягом такого періоду після травматичної події, що відповідає індивідуальній потребі кожної дитини чи молодої людини. Такий підхід допоможе дитині, підліткові чи молодій людині відреагувати на стрес, нормалізувати емоційний стан, відтак – попередити розвиток посттравматичного стресового розладу.

Наразі проблема переживання травмуючих подій стала актуальною для всіх дітей України. Тому після закінчення активних бойових дій в м. Чернігів постало питання розробки і впровадження проєкту щодо надання соціально-психологічної допомоги дітям та молоді, які впродовж активних бойових дій перебували в місті і мають ознаки посттравматичного стану. Проєкт реалізовується на базі та у приміщеннях Комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр №2» із залученням його фахівців. Партнерами проєкту є:

- приватний заклад освіти «МудрАнгелики» (проведення заходів на базі закладу із залученням учнів-підлітків до занять);

- відділення Клініки, дружньої до молоді (залучення фахівців, зокрема, психологів, педіатрів, до проведення заходів; співпраця в разі перенаправлення та подальшого супроводу);

- Чернігівський обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (залучення фахівців центру (психологів, соціальних працівників) коли це потрібно, а також співпраця в разі перенаправлення та подальшого супроводу);

- Обласний центр соціально-психологічної допомоги (залучення фахівців центру (психологів, соціальних працівників) під час проведення заходів за проєктом; співпраця в разі перенаправлення та подальшого супроводу);

- відділення Ювенальної превенції УПД ГУНП в Чернігівській області (залучення інспектора ювенальної превенції до проведення просвітницьких заходів).

*Мета проєкту:* покращити психоемоційний стан дітей та молоді м. Чернігова задля зменшення негативних наслідків травматичного досвіду, отриманого внаслідок воєнних дій, включаючи наслідки гендерного насилля.

*Завдання проєкту:* надати соціально-психологічну допомогу дітям та молоді м. Чернігова через індивідуальну та групову психологічну роботу у період з червня по грудень 2022 р.. Підвищити рівень знань дітей та молодих людей віком до 18 років щодо гендерно зумовленого насильства, та покращити навички отримання допомоги та надання підтримки постраждалим, в тому числі, свідків гендерно зумовленого насильства.

*Цільові групи проєкту:* діти та молодь віком 10-18 років (із залученням батьків/опікунів).

*Види діяльності (заходи) та ключові показники процесу.*

*Завдання 1.* Надати соціально-психологічну допомогу дітям та молоді через їх залучення до індивідуальної та групової соціально-психологічної роботи у період з червня по грудень 2022 р..

*Заходи:*

1.1. Психодіагностика посттравматичного стресового розладу, потреб та проблем, рівня знань щодо гендерно зумовленого насильства.

Вивчення потенційного впливу травматичних подій на дітей та підлітків здійснюється психологом з використанням таких методик: «Напівструктуроване інтерв'ю для оцінки травматичних переживань дітей» або «Батьківська анкета для оцінки травматичних переживань дітей», тест «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен).

У разі виявленого такого впливу, дитину буде обстежено на наявність симптомів ПТСР за методиками: «Дитячий модифікований варіант Місісіпської шкали оцінки посттравматичних реакцій» (М.Г. Магомедова), «Модифікована шкала оцінки впливу травматичної події для дітей -CRIES-8» [2].

Діагностика молоді від 16 до 18 років здійснюється з використанням методик «Шкала для клінічної діагностики ПТСР (CLINICAL-ADMINISTERED PTSD SCALE-CAPS), «Шкала оцінки впливу травматичної події» (IMPACT OF EVENT SCALE-R), тесту «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк).

Аналіз рівня знань щодо гендерно зумовленого насильства здійснюється з використанням анкети «3 питань насильства щодо дітей», а також анкет, розроблених перед проведенням групових тренінгових занять за Програмою модуля.

1.2. Психологічне консультування дітей із залученням батьків, та молодих людей, які постраждали внаслідок військових дій, з метою підвищення адаптаційних можливостей, пошуку внутрішніх ресурсів.

Психологічне консультування для батьків дітей, які постраждали внаслідок військових дій, підлітків від 14 років та молоді здійснюється в індивідуальній та груповій формі з використанням метафоричних асоціативних карток «COPE». Для дітей до 14 років разом з батьками передбачене індивідуальне консультування.

Психологічне консультування проводиться практичними психологами двічі на тиждень, 2 індивідуальні та 2 групові консультації щотижня.

1.3. Заняття із використанням арт-терапевтичних вправ та технік з метою нормалізації емоційного стану, профілактики психосоматичних проявів стресових реакцій та ПТСР.

Цикл групових та індивідуальних занять проводиться психологами з застосуванням тілесних технік (дихальні вправи, м'язова релаксація, кінезіологічні вправи), ізотерапевтичних вправ («Дерево сили» (Мехломакулу К.), «Каракулі», «Різнокольоровий слон і клітка проти виснаження» (Девід Макі), «Маяк», «Фортеця захисту» (Панасюк В.) та інші), нейрографіки, пісочної терапії, мандала-терапії, метафоричних асоціативних карток «Помагайко» (Назаревич В.), «Казкові герої» (Забаровська Л.), «COPE» та ін. [1].

Групові заняття для дітей/молоді проводяться психологами арт-терапевтами 1 раз на тиждень протягом 4 тижнів для кожної групи. Групи формуються відповідно до віку у кількості 8-12 осіб. Індивідуальні заняття – 2 години на тиждень.

**Завдання 2.** Підвищити рівень знань дітей, їх батьків та молодих людей віком до 18 років щодо гендерно зумовленого насильства, та покращити навички отримання допомоги та надання підтримки постраждалим та свідкам.

*Заходи:*

2.1. Налагодження взаємодії зі службами та фахівцями, що надають послуги у випадку гендерно зумовленого насильства на Чернігівщині та поза її межами. Зокрема, налагодження / посилення співпраці з:

- Ювенальною превенцією УПД ГУНП в Чернігівській області;
- Чернігівським обласним центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
- «Клінікою дружньою до молоді»;
- Обласним центром соціально-психологічної допомоги.

2.2. Серія просвітницьких заходів (тренінги, тематичні зустрічі із демонстрацією відео тощо) задля підвищення рівня знань щодо гендерно зумовленого насильства та джерела допомоги.

Проведення тренінгів за Програмою модуля для проведення тренінгових занять із молоддю «Позитивний підхід до сексуальності VS гендерне насильство», створеною БФ «Здоров'я жінки і планування сім'ї», та із використанням матеріалів Посібників Фонду «Репродуктивне здоров'я і відповідальна поведінка учнівської молоді», «Здоров'я молоді та його складові», інших тематичних матеріалів.

Просвітницькі заходи з переглядом відеоматеріалів, в тому числі AMAZE, та залученням фахівців, що надають послуги у випадку гендерно зумовленого насильства на Чернігівщині. Просвітницькі заходи проводяться раз на тиждень. Заплановано 24 заходи.

2.3. Забезпечення надання відповідних послуг постраждалим від гендерно зумовленого насильства (включаючи послуги із перенаправлення). Співпраця з фахівцями «Клініки дружньої до молоді», Ювенальної превенції УПД ГУНП в Чернігівській області, Чернігівського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Обласного центру соціально-психологічної допомоги, гінекологом, сексологом, психіатром.

Наразі є перші результати в реалізації проекту. Робота здійснюється відповідно до завдань:

*1. Психодіагностика посттравматичного стресового розладу.*

Загальна кількість дітей та молодих людей віком до 18 років, які пройшли діагностику – 204. Прояви посттравматичного стресового розладу відмічаються у 36 % продіагностованих осіб, найпоширенішими симптомами являються інтрузії як серед дітей так і серед молоді. Кожному надані рекомендації щодо результатів діагностики та у разі необхідності запропоновані консультативні та терапевтичні послуги, які надаються в рамках проекту.

*2. Психологічне консультування,* метою якого є підвищення адаптаційних можливостей, пошук внутрішніх ресурсів та опанування навичками надання першої психологічної допомоги, вже отримали 371 особа (24 консультації у груповій та 20 осіб в індивідуальній формі).

Найбільш популярними є групові консультації з тем: «Швидка психологічна самопомога», «Як відновити почуття безпеки», «Як захистити дитячу психіку під час війни», «Техніки заспокоєння та нормалізації емоційного стану». Високу зацікавленість в групових консультаціях виявляють батьки та опікуни дітей, постраждалих від воєнних дій, оскільки вони потребують знань щодо вікових особливостей переживання гострого стресу дітьми і надання їм емоційної підтримки, крім того дорослі стикаються з труднощами регуляції власного емоційного стану. Під час консультацій виявилось, що дорослі не знають

як, а тому бояться повідомляти дітям про смерть близьких, тому ця тема потребує особливої уваги і підтримки таких сімей. Для підлітків актуальними є теми саморегуляції емоційного стану та відновлення почуття безпеки.

Тематика запитів індивідуальних консультацій пов'язана з нестабільним емоційним станом клієнтів, міжособистісними стосунками, труднощами в побудові відносин з протилежною статтю, переживанням втрати. Троє осіб зверталися з запитом, пов'язаним з пережитою травмою насильства, тому крім наданих консультаційних послуг їм було рекомендовано звернутися до спеціалістів Обласного центру соціально-психологічної допомоги, з яким налагоджено плідну взаємодію.

3. *Заняття з використанням арт-терапевтичних вправ та технік з метою нормалізації емоційного стану, профілактики психосоматичних проявів стресових реакцій та посттравматичних станів* відвідали 94 дитини (14 занять). Дітям та підліткам подобається малювати, виліплювати, програвати та трансформувати власні емоції, пов'язані з травматичними подіями. Згідно з результатами вхідної та вихідної діагностики за допомогою «Колірного тесту Люшера» психоемоційний стан покращився у 69 % відсотків дітей та підлітків, залучених до занять. Аналіз анкет зворотного зв'язку учасників арт-терапевтичних занять вказує на те, що заняття корисними та цікавими були для 95 % учасників, умови проведення занять, забезпечення матеріалами та професійні якості арт-терапевта 100 % дітей оцінюють на відмінно. Покращенню настрою та психологічного самопочуття заняття сприяли у 70 % дітей, 30 % дітей вказують на можливе покращення. Батьки відмічають, що діти після циклу занять стали менш тривожними, впевненішими в собі та стали значно спокійніше реагувати на звук сирени повітряної тривоги. Бажаючих прийняти участь у заняттях виявилось більше ніж планувалося, тому кількість занять було збільшено.

Заходи проекту проходили на базі закладів та у приміщеннях партнерів проекту: КЗ «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр № 2», приватного закладу освіти «Мудр Ангелики», Київського ОЗЗСО ім. К. Светенка. До заходів залучалися спеціалісти та учні закладів. З листопада заплановані спільні заходи з «Клінікою дружньою до молоді».

Таким чином, досягненнями проекту можна вважати: підвищення знань та оволодіння навичками надання першої психологічної допомоги/самопомічі в гострих стресових ситуаціях, пов'язаних з воєнними діями; ефективну профілактику посттравматичного стресового розладу у дітей та підлітків завдяки заняттям з елементами арт-терапії та тілесним технікам та підвищення знань щодо гендерно зумовленого насильства, які дозволяють молоді будувати гармонійні взаємини з оточуючими та запобігати проявам насилля.

Завдяки проекту діти, які постраждали від воєнних дій, мають можливість спілкуватися, проводити час в комфортному емоційно безпечному середовищі однолітків, розвиваючи соціально важливі навички. Це можливість відволіктися від стресових подій та відновити свою внутрішню ресурсність, що надзвичайно важливо в умовах воєнного стану.

Наведені вище дані кількісних і якісних показників та індикаторів роботи проекту підтверджують ефективність досягнення мети та завдань проекту щодо соціально-психологічного супроводу дітей та підлітків, які постраждали внаслідок воєнних дій. Високі показники проявів посттравматичного стресу на початку занять у дітей та молоді та покращення психоемоційного стану після психотерапевтичних занять вказують на необхідність та доцільність подальшого функціонування проекту.

#### *Список використаних джерел:*

1. Богданов С., Залеська О. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : метод. посіб. для педагогів. Київ : Пульсари. 2018. 76 с.
2. Зубалій Н. П. Левочкина А. М. Основи психотерапії. Київ : МАУП, 2001. 160 с.
3. Лисенкова І. П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки.* 2018. № 3. С. 211–215.



## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Оксана Ігнатченко**

соціальний педагог II категорії,  
Кременецька класична гімназія,  
E-mail: [oksanka.ignatchenko@gmail.com](mailto:oksanka.ignatchenko@gmail.com)

**Олена Штогун**

практичний психолог I категорії,  
Кременецька класична гімназія,  
E-mail: [olenashtogun@gmail.com](mailto:olenashtogun@gmail.com)

Останнім часом усе більше батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) виявляють бажання, щоб їхні діти навчалися разом з однолітками. Недивно, що дитина може відчувати під час інтеграції певні труднощі, але для неї це буде необхідним досвідом, яким можна скористатися та застосувати у майбутньому. В нашій школі на даний момент навчається 4 дитини з особливими освітніми потребами, які залучені до інклюзивного навчання.

Ефективність інклюзивного навчання дітей із ООП залежить від якісного соціально-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу цих дітей. Основним завданням соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу в школі з інклюзивною формою навчання вважається підтримка комфортного освітнього соціального середовища, яке сприяє повному розкриттю та розвитку пізнавальних, особистісних і творчих ресурсів дитини. Соціальному педагогу слід підтримувати в дитині впевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності; запобігати різким змінам у психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини й реагувати на них

Власний досвід роботи з соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Нами розроблені та систематизовані матеріали соціально-педагогічного супроводу дітей з освітніми потребами за такими розділами:

1. Індивідуальні відомості дитини.
2. Консультативно-просвітницька робота.
3. Діагностично-корекційна робота.
4. Позаурочна робота.

Розглянемо більш детально зміст даних розділів.

### ***Відомості дитини***

1. *Банк даних дітей з ООС.*
2. *Витяг з протоколу засідання психолого-медико-педагогічної консультації.* Це документ, що формулюється фахівцями ІРЦ за результатами психолого-педагогічного вивчення дитини. У висновку ІРЦ описано особливості розвитку дитини, що допомагає педагогам у подальшій розробці індивідуальної програми розвитку
3. *Індивідуальна картка дитини з особливими освітніми потребами,* яка включає відомості про дитину, соціальну характеристику родини, категорію дитини за нозологією, сильні сторони дитини, можливі ризики та вказується хто є партнерами супроводу.
4. *Соціальний паспорт сім'ї.* Документ передбачає наступну інформацію: адресу, дані про батьків та родичів, матеріально-побутові умови сім'ї, які види державної допомоги отримує родина, якими пільгами користується та якої потребує допомоги.
5. *Характеристика учня.*
6. *Індивідуальна програма розвитку* – це документ, який загалом є контрактом між педагогічним колективом і батьками чи опікунами дитини. Що закріплює вимоги до

організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг і форм підтримки. Індивідуальну програму розвитку розробляє група фахівців, у склад якої входять: заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог, логопед та інші педагогічні працівники. Участь батьків у розробці ІПР є надзвичайно важливою. Батьки не тільки надають важливу інформацію про особливості розвитку дитини, інтереси, особливості вони узгоджують ІПР, підписуючи її.

Надзвичайно важливою є участь батьків у розробці індивідуальної програми розвитку. Батьки надають важливу інформацію про особливості розвитку дитини, інтереси, підписуючи її вони узгоджують ІПР.

### **Консультативно-просвітницька робота**

- *Консультативно-просвітницька робота серед батьків.* Велику увагу соціальний педагог має надати просвітницькій роботі з батьками. Батькам необхідно надавати поради щодо нагляду за дітьми, рекомендації щодо вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з вихованням, знайомити з досвідом інших батьків. Основні форми групової роботи з батьками: проведення семінарів, консультацій, лекцій, зборів. Індивідуальна форма (індивідуальне консультування, індивідуальні бесіди).

- *Консультативно-просвітницька робота серед педагогів.* Соціальний педагог надає рекомендації адміністрації, педагогам та асистентам, які працюють з такими дітьми. Це рекомендації, які стосуються як методів та особливостей організації навчального процесу, так і рекомендації стосовно оптимізації стосунків в учнівському колективі, формування позитивного ставлення до дитини.

- *Консультативно-просвітницька робота серед школярів.* Просвітницьку роботу варто проводити і з учнями. В цьому напрямі важливим є поширення пам'яток. Можна запропонувати учням таку гру: відчувати, як почувається однокласник. Якщо в нього є вади зору, можна усім зав'язати очі та попросити походити так. Якщо він не використовує мову через синдром Дауна чи аутизм – спробувати мовчки донести до інших свою думку. Якщо йдеться про дитину, в якій проблеми з координацією рухів, школярі можуть написати міні-есе лівою рукою (правші). Усі діти мають навчатися разом, незалежно від відмінностей, що існують між ними.

### **Діагностична робота**

Психологічна служба сприяє взаємодії навчального закладу, охорони здоров'я, сім'ї, соціального захисту, центрів служб для молоді. До результатів діагностики служба надає необхідну консультативну соціально-психологічну допомогу дітям, дає рекомендації або поради батькам, учителям з питань розвитку дітей

### **Корекційна робота**

Як невід'ємна частина будь-якого реабілітаційного процесу, соціальний педагог з особливими дітьми проводить певні заняття, враховуючи особливості та можливості учнів. За В.Сухомлинським, розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців. Саме тому основою корекційно-розвивальних занять соціального педагога із особливими дітьми мають бути вправи для розвитку моторики пальців і рук.

У нашій роботі на індивідуальних заняттях ми використовуємо такі вправи на розвиток дрібної моторики:

1. Ванни з крупами. Нехай дитина занурює руки у крупи, перебирає перемішані горох і квасолю, а потім і дрібніші крупи, пересипає їх з однієї посудини в іншу, розтирає в руках. Така ванна сприятиме розвитку координації пальчиків.

2. Ліплення із різних матеріалів (тісто, пластилін, глина). Ця гра принесе задоволення незалежно від результату. Окрім очевидного творчого самовираження, дитина розвиває гнучкість і рухливість пальців. Затверділі фігурки можна розфарбувати фарбами.

3. Пазли. Мозаїка. Яскраві картинки розвивають увагу, кмітливість, зір і дрібну моторику рук. При складанні різноманітних ігор – мозаїк покращується дрібна моторика рук малюка, розвивається кмітливість і творчі здібності.

4. Марії Монтессорі ігри – шнурювання розвивають сенсомоторну координацію, дрібну моторику рук, просторове орієнтування, сприяють розумінню понять «угорі», «внизу», «справа», «зліва», формують навички шнурювання (шнурювання, зав'язування шнурка на бант), сприяють розвитку мови, розвивають творчі здібності.

5. Ігри з прищіпками. Чіпляння прищіпок до картонних кружечків чи інших предметів розвиває дрібну моторику трьох основних пальців руки: великого, вказівного й середнього.

6. Ігри з гудзиками. Застібання гудзиків, перебирання пальцями намиста – прості й корисні вправи для розвитку дрібної моторики рук.

7. Ігри з піском.

8. Вирізання ножицями, малювання, розфарбовування, штрихування

9. Вправа «Резиночка». Для цієї вправи можна використовувати резинку для волосся діаметром 4-5 см. Усі пальці вставляються в резинку. Завдання в тому, щоб, рухаючи всіма пальцями пересунути резинку на 360 градусів спочатку в один, потім в інший бік. Виконується однією, потім іншою рукою.

### ***Позаурочна робота***

Учні з особливими освітніми потребами залучаються до позашкільної та позаурочної роботи відповідно до можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, з урахуванням їх побажань, віку, психофізичних особливостей та стану здоров'я.

Психолічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу і розвитку дитини, передбачена ІПР.

*Принципи на яких базується робота психолого-педагогічного супроводу:*

- командний підхід – комплексність психолого-педагогічного супроводу (супровід дитини з особливими освітніми потребами має здійснюватися на основі комплексного підходу: аналізу порушень функцій розвитку дитини);
- повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП;
- системність роботи (робота фахівців має відбуватись в системі, за якої кожна дія і стратегія члена команди відповідають не лише меті окремого спеціаліста, а й є засобом реалізації загальної мети психолого-педагогічного супроводу дитини);
- міжвідомча співпраця – узгодженість роботи (дії фахівців мають координуватись і узгоджуватись, має відбуватись постійне взаємо інформування про роботу кожного спеціаліста);
- неперервність супроводу (супровід має бути постійним і неперервним, починаючи з раннього віку і протягом дорослого життя);
- конфіденційність та дотримання етичних принципів;
- активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу та розроблення ІПР.
- дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення її прав;

Є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей.

*Основні напрямки корекційної роботи:*

- розвиток та корекція пізнавальних процесів;
- корекція самооцінки як важливої рушійної сили формування особистості;
- корекція емоційних порушень та патологічних рис характеру;
- запобігання психічним перевантаженням;
- полегшення процесу адаптації до умов ЗЗСО;

- розвиток емоційної лабільності;
- корекція міжособистісних взаємин у дитячому колективі;
- розвиток комунікативних навичок, позитивної соціальної комунікації.

У своїй роботі практичному психологу необхідно використовувати програми, рекомендовані МОН України для роботи з дітьми ООП, які представлені на офіційному сайті.

У ході корекційно-розвивальної роботи є обов'язковим: діагностика динаміки розвитку дитини при здійсненні корекційних впливів; обговорення з педагогами та батьками труднощів, що виникають, визначення шляхів їх вирішення.

При проведенні психокорекційної роботи доцільними будуть такі методи: вправи розвивального характеру (корекція та розвиток мислення, формування пізнавальної діяльності, пам'ять, довільні форми уваги і запам'ятовування; сюжетно-рольові ігри; елементи арт-терапії (ізо-, драмо-, казко-, музико-, кіно-, піско-, мульт-, фото -, пластилінової і т.д); психогімнастика.

Особливе значення у роботі психолога належить індивідуальному підходу до дитини: патологія, складність дефекту; рівень психофізичного та мовного розвитку; характер і тип темпераменту; комунікативні властивості, уміння дитини до якомога швидшої адаптації у середовищі однолітків та його комфортність; зацікавленість батьків.

Під час військових конфліктів однією з найуразливіших та незахищених категорій цивільного населення є діти та підлітки. На їхніх очах відбуваються страшні події, і більшість з дітей перебуває у стресі. Більшість з них не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення у безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або виявляють істерики під час сирен повітряної тривоги, відчувають постійний страх, розгубленість, тривогу та мають інші негативні психічні прояви. Слід пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми. Не зважаючи на складні обставини війни, варто пояснювати дітям у доступній формі щодо подій, які відбуваються навколо, сприяти формуванню у дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти у тому, що ворог зазнає поразки і незабаром усі повернемося до мирного життя.

Отже, практичний психолог у рамках психологічного супроводу в умовах інклюзивного закладу освіти здійснює такі види робіт:

1. Виконує психологічне обстеження дітей з особливостями психофізичного розвитку з метою виявлення їх соціального, когнітивного та психічного розвитку;
2. Попереджує виникнення дезадаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку;
3. Проводить роботу з гармонізації міжособистісних відносин дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх звичайними однолітками;
4. Розробляє конкретні рекомендації педагогічним працівникам, законним представникам щодо надання допомоги з питань розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
5. Проводить розвивальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, і, за необхідністю, з дітьми всієї групи;
6. Проводить роботу по формуванню навичок соціальної взаємодії тощо.

Соціально-психологічна робота з «особливою дитиною» спрямована на досягнення головної мети – підготувати її до самостійного життя. Однак нам, педагогам, потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше

дитина стане занадто залежною від неї. Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитись до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини. Практичний психолог і соціальний педагог нашого закладу сприяють розвиткові соціальних умінь школярів з особливими освітніми потребами, а також надають належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним і вчителям, допомагають долати складні життєві ситуації

*Список використаних джерел:*

1. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.10.2022).
2. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
3. Колупасва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
5. Колупасва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Сокольська Л. П. Робота соціального педагога в закладах освіти : конспект лекцій для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка та практична психологія». Хмельницький : ХНУ, 2006. 98 с.
7. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2014. № 1 (9). С. 109–113.
8. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / за ред. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 146 с.
9. Соціальний педагог : газета. 2019. № 9 (153). (Шкільний світ).
10. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник / автор. кол. ; за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
11. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посібник / Жук Т. та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
12. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої. Керівництво для тренерів / Софій Н. та ін. / за заг. ред. Н. Софій. Київ, 2018. 174 с. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-6-role-teachers-assistant-in-class-with-inclusive-education-main/> (дата звернення: 31.10.2022).
13. Психологічна допомога дітям з ООП в екстремальних ситуаціях (відео). *ITTEK* : YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RT9XoFyoMKc&list=PPSV> (дата звернення: 31.10.2022).

## ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

*Тамара Ілляшенко*

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

Поняття «діти з особливими освітніми потребами (ООП)» є досить широке і включає строкатий контингент, окремі представники якого суттєво відрізняються як за змістом своїх освітніх потреб, так і за способами їх задоволення. Тут мова піде про дітей з порушенням психофізичного розвитку, засади освіти, розвитку і соціальної адаптації яких склалися протягом кількох століть і є предметом спеціальної педагогіки і психології.

Чим далі впроваджується інклюзивне навчання цієї категорії дітей, тим стає очевиднішим, що воно пов'язане з переглядом багатьох усталених понять, який зачіпає не тільки методичні питання оцінки розвитку особи та побудови відповідного освітнього процесу, але й методологічні позиції, на яких стоїть вітчизняна педагогічна і спеціальна психологія. Ми зупинимось на питаннях психолого-педагогічної діагностики труднощів у навчанні осіб з ООП.

Впровадження інклюзивного навчання актуалізувало та прискорило перехід від медичної діагностики в системі освіти осіб з ООП, побудованій переважно на етіологічній основі, до психолого-педагогічної діагностики, яка в освіті давно на часі. Особливо актуальною психолого-педагогічна діагностика є для легких форм порушення психофізичного розвитку дітей, зокрема, для затримки психічного розвитку (ЗПР). Свого часу нами зверталася увага на непродуктивність використання у педагогічній практиці медичної типології діагнозу «ЗПР» і відповідно до цього діагнозу виокремлювалися психолого-педагогічні типи дітей з труднощами у навчанні: 1) діти з розладами регуляції навчальної діяльності, 2) діти з відставанням в інтелектуальному розвитку та достатніми передумовами наочності, 3) діти зі зниженою наочністю [1].

Важливим кроком до переходу на психолого-педагогічний діагноз стало впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ), зокрема, стосовно дітей і підлітків (МКФ-ДП), що надає пріоритет оцінці функціонування особи у соціумі, а не клінічним показникам, які у відносно легких випадках труднощів у навчанні не завжди вдається чітко класифікувати.

Сьогодні розроблення методичного забезпечення інклюзивного навчання, зокрема, оцінки освітніх труднощів дітей з ООП, виразно тяжіє до психолого-педагогічних критеріїв. У нещодавно розроблених колективом авторів «Методичних рекомендаціях для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» [2] нозологічні поняття не використовуються. Натомість зроблена спроба детального вивчення психолого-педагогічного, сенсорного та фізичного розвитку особи. Проголошена «індивідуальна модель підтримки» [2, с. 7] здобувача освіти як визначальна для інклюзивного освітнього середовища. Проте намагання слідувати цій моделі поки що тільки актуалізує проблеми, без розв'язання яких навряд чи можливе подальше розроблення критеріїв психолого-педагогічної діагностики, придатних для практичного використання.

Із змісту згаданих методичних рекомендацій можна зробити висновок, що оцінка розвитку особи не передбачає не тільки медичного, але й психолого-педагогічного діагнозу, а обмежується тільки переліком її індивідуальних особливостей, які зумовлюють її труднощі у навчанні. Такий підхід до комплексної оцінки розвитку особи збіднює знання про її стан і фактично відкидає далеко назад від сучасного розвитку спеціальної психології і педагогіки.

Усякий діагноз (у даному випадку йдеться про психолого-педагогічний діагноз) попри всю індивідуалізацію вивчення окремого випадку є узагальненням знань про типові прояви стану особи, дозволяє розглядати усі виявлені її особливості у взаємозв'язку з типовими та добирати обґрунтовані способи допомоги їй і будувати прогноз (очікувані результати втручання).

Обмеження вивчення окремого випадку слугує тій «індивідуальній моделі підтримки», на якій стоїть уся система інклюзивної освіти. Саме тут відбувається зіткнення вітчизняної методології і методики освіти осіб з ООП з тими методико-методологічними засадами, які несе з собою впровадження інклюзивної освіти. Конкретно це зіткнення яскраво проявляється як у підході до вивчення освітніх труднощів особи, так і в організаційно-методичних питаннях побудови процесу освіти осіб з ООП. Зокрема, обмеження вивчення індивідуального випадку труднощів у навчанні виключає можливість розроблення методики спеціальної освіти, яка також є узагальненням педагогічних знань, щільно пов'язаних з психолого-педагогічною діагностикою. Очевидно, саме тому впровадження інклюзивного навчання у нашій країні супроводжується таким категоричним неприйняттям спеціальних програм [3].

Фактично інклюзивна освіта, яка впроваджується у нашій країні, і вітчизняна спеціальна побудовані на різних методико-методологічних засадах і, як бачимо, багато в чому виключають одна одну. Насправді ж їм доведеться співіснувати, тому необхідно шукати в них чи виробляти і єдині прийнятні для обох засади, які дозволять реалізувати спільне для них завдання: забезпечення освіти і розвитку та соціальної інтеграції осіб з ООП.

Вироблення прийнятної для обох систем освіти осіб з ООП алгоритму психолого-педагогічної діагностики, насамперед, потребує чіткого визначення і узгодження вживаних понять. Сьогоднішнє захоплення евфемізмами стосовно дітей з порушеннями психофізичного розвитку дуже ускладнює використання важливих дефініцій у спеціальній психології і педагогіці, що є неприйнятним у вирішенні наукових питань. Особливо негативно це проявляється у практичних керівництвах. Саме такими є і згадані методичні рекомендації, де потребують уточнення і конкретизації поняття «освітні труднощі» і «навчальні труднощі», «інтелектуальні труднощі» і «когнітивні особливості».

Ще одне невирішене питання: методичні рекомендації, призначені для ІРЦ, повинні враховувати, що останні забезпечують психолого-педагогічну діагностику осіб з ООП не тільки для інклюзивної освіти, але й для спеціальної, тому її рівень не повинен знижуватися до обмеження вивчення індивідуального випадку, але констатувати типові особливості розвитку особи і відповідні їй освітні потреби, які задовольнятимуться з допомогою відповідної навчальної програми. Використання в ІРЦ різних засад психолого-педагогічної діагностики, які взаємно виключають одна одну, було б нонсенсом, тим більше, що у вітчизняних науково-методичних розробках з цього питання є достатній ресурс для визначення освітніх потреб осіб, які навчаються у системі інклюзивної освіти.

У вітчизняній психолого-педагогічній діагностиці системоутворювальним поняттям, яке дозволяє виокремлювати типологічні відмінності труднощів у навчанні, є научуваність як сукупність інтелектуальних властивостей, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності [4]. Інтелектуальний розвиток, зокрема, научуваність є основою для визначення освітніх потреб особи. Потреби, зумовлені сенсорними, мовленнєвими, фізичними, особистісними та іншими особливостями здобувача освіти, можуть набувати щораз іншої

ваги, виступаючи як первинні чи вторинні щодо потреб, зумовлених особливостями навчаності.

Згідно з вітчизняними засадами психолого-педагогічної діагностики навчаності виявляється з допомогою методики навчального експерименту [4; 5; 7; 8], який моделює процес навчання під час розв'язання обстежуваним пізнавальних завдань у взаємодії з психологом. Навчаність оцінюється за кількістю і якістю допомоги, необхідної обстежуваному для виконання пізнавального завдання, його усвідомленістю засвоєних дій та здатністю застосовувати здобутий досвід в аналогічних умовах. Усі ці показники характеризують зону найближчого розвитку обстежуваного [9] – найважливіший показник, який дозволяє будувати програму його навчання.

Зауважимо, що в інклюзивних умовах без виявлення зони найближчого розвитку учня з ООП навряд чи вдасться побудувати його індивідуальний навчальний план (ІНП), адекватний його можливостям. Тимчасом досі індивідуальна програма розвитку (ІПР) й (ІНП) дитини складаються у ході тривалого спостереження в умовах її навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком [10; 11, с. 174; 12] Вивчення дитини у таких умовах у кращому разі може дати відомості про рівень її актуального розвитку, а не про зону найближчого розвитку, яка відображає її дійсні можливості. Таким чином і навчання її у таких умовах йде за її розвитком, а не розвиток за навчанням, що суперечить основним положенням вітчизняної педагогічної і, зокрема, спеціальної психології.

Процес розв'язання пізнавального завдання обстежуваним створює умови для спостереження психологом ряду його психологічних особливостей, що гіпотетично зумовлюють його труднощі у навчанні, і планування подальшого поглибленого їх вивчення у взаємозв'язках, властивих окремій індивідуальності.

Психологічне вивчення індивідуальності з її освітніми потребами починається із запиту до ІРЦ. Запит відображає проблему, яка зумовлює потребу психолого-педагогічної оцінки розвитку особи. У нашому випадку йдеться про труднощі у навчанні. У них відображається увесь комплекс психологічних особливостей особи, що навчається. Саме ці психологічні особливості вивчаються в ІРЦ, який повинен дати відповідь на запит : розкрити причини труднощів особи у навчанні і сформулювати потреби, задоволення яких дозволить їх долати.

Труднощі у навчанні спостерігаються у процесі навчання психологом закладу освіти разом з педагогами, які працюють з учнем. Спостереження у закладі освіти є невід'ємною складовою у процесі психолого-педагогічної оцінки розвитку особи і вона є обов'язковою, а не такою, що здійснюється за побажанням батьків. Якості такого спостереження сприяло б розроблення методичних рекомендацій з цього питання.

Отже, підводячи підсумок обговорення психолого-педагогічної діагностики розвитку здобувачів освіти в ІРЦ, доводиться сказати, що це питання залишається сьогодні досить далеким від такого розв'язання, яке можна було б рекомендувати для практики.

По-перше, і це є визначальним, потребує упорядкування тих методологічних засад, на яких будується методика комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи в ІРЦ, визначення її освітніх труднощів та їх причин і необхідної підтримки в освітньому процесі.

По-друге, справжня індивідуальна модель підтримки особи в освітньому процесі передбачає вивчення багатьох показників у їхньому взаємозв'язку і взаємообумовленості, що дозволяє побачити конкретну індивідуальність з її проблемами і потребами. У методичних рекомендаціях з означеного питання, які сьогодні пропонуються, постає безліч розрізаних показників, за якими губиться конкретна особистість, що знов-таки свідчить про слабкість методологічних засад, на яких будується діагностика.

По-третє, методичні розробки з питань психолого-педагогічної діагностики, придатні для практики, повинні включати обґрунтування методичних прийомів та відповідного необхідного і достатнього переліку діагностичних методик, а також процедуру їх використання.



Список використаних джерел:

1. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.
2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад.: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін. Київ, 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 20.03.2022).
3. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 н. р. : лист Міністерства освіти і науки України від 30 серпн. 2021 р. № 1/9-436. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci> (дата звернення: 20.03.2022).
4. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. *Проблемы диагностики умственного развития*. Москва, 1975. С. 10–38.
5. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. Москва : МГУ, 1976. 211 с.
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1998. 185 с.
7. Обухівська А. Г. Методика психолого-педагогічного вивчення розвитку молодших дошкільників. *Virtus*. 2019. № 38. С. 60–65.
8. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с. (Дидактичний матеріал : комплект А і комплект Б (45 арк.)).
9. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей. Москва – Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с.
10. Створення індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / уклад.: Луценко І. В., Заєркова Н. В.; під заг. ред. Софій Н. З. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2015. 66 с.
11. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177.
12. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : «А.С.К.», 2012. 124 с.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ОВОЛОДІННЯ КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

**Олена Казачінер**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри здоров'я людини,  
реабілітології і спеціальної психології,  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди,  
E-mail: [elena.kazachiner@gmail.com](mailto:elena.kazachiner@gmail.com)

**Юрій Бойчук**

доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України,  
професор кафедри здоров'я людини,  
реабілітології і спеціальної психології, ректор,  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди,  
E-mail: [yurij.boychuk@gmail.com](mailto:yurij.boychuk@gmail.com)

На тлі активного формування та розвитку гуманістичної парадигми в освіті підготовка кваліфікованих фахівців у галузі корекційно-педагогічної діяльності, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці, є одним із пріоритетних напрямів розвитку системи вищої освіти в Україні. Особливої актуальності набуває питання розвитку професіоналізму педагогів, оскільки у складних суспільних умовах все більше зростає коло проблем, які потребують соціально-педагогічного вирішення: духовна деградація, несприятливий соціальний досвід, втрата ціннісних орієнтацій, деформація відносин у суспільстві та родині тощо.

Нині в умовах реформування освіти виникає нагальна потреба у пошуку нових шляхів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Такими шляхами є використання у педагогічній практиці арт-терапевтичних форм, методів та прийомів.

Унікальним методом розв'язання зазначених проблем є метод казкотерапії. Казкотерапія є одним із різновидів арт-терапії, який передбачає якісну професійну підготовку фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти до її впровадження. Використання казкотерапії дає змогу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості у складних життєвих ситуаціях. Результативність використання методу казкотерапії передбачає володіння ним на професійному рівні, що потребує підготовки кваліфікованих педагогів, здатних сприяти особистості в її становленні, розвитку та самореалізації, ефективно взаємодіяти з клієнтом з метою надання йому допомоги, оперативно реагувати на запити клієнта та підвищувати свою кваліфікацію в умовах швидких соціально-економічних змін.

Різноманітні аспекти підготовки фахівців до застосування казкотерапії були предметом наукових пошуків О. Василевської [1], Т. Зінкевич-Євстигнєєвої [2], Г. Локаревої [4], О. Філь [4; 5; 7; 8], О. Ставицької [6] та інших. Проте в Україні бракує підручників, посібників, практикумів, які б допомагали фахівцям не лише теоретично, а й практично оволодіти технологіями казкотерапії. Розроблені нами практикуми «Основи казкотерапії» та «Казкотерапія: поглиблений курс» є відповіддю на запити професійної освіти для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта», для вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкових класів, фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Здобувачі, що в майбутньому працюватимуть із практикумами під час навчальних занять, зможуть набути фахових компетентностей щодо:

- оволодіння теоретичними засадами казкотерапії,
- видів казок,
- особливостей складання та роботою над казками,
- форм роботи з казкою,
- особливостей використання казок у індивідуальній та груповій роботі,
- правил створення терапевтичної казки (універсальний алгоритм казки),
- оволодіння основними підходами до психолого-педагогічного аналізу казок (практикум «Основи казкотерапії» [3]).

Практикум «Казкотерапія: поглиблений курс» [4] передбачає поглиблене оволодіння казкотерапією у таких надзвичайно важливих та актуальних напрямках:

1) Етапи занурення в роботу з казкою. Створення казково-ігрового середовища для дітей.

2) «Спецефекти», що допомагають посилити цілющу силу казки; Здійснення діагностики методом казкотерапії.

3) Техніка «Шлях героя».

4) Особливості казки для роботи з психосоматичними захворюваннями.

5) Казкотерапія як спосіб створення наміру одужання.

6) Казка як засіб корекції небажаної поведінки у дітей.

7) Особливості написання казки для роботи зі стресом та страхами;

8) Казка як інструмент роботи з самотністю.

9) Методи казкотерапії в роботі з темою самосаботажу.

10) Робота з текстами в процесі психотерапії та психокорекції проживання кризових станів.

11) Використання готових казок та специфіка написання корекційних і терапевтичних казок для дітей і дорослих у ситуації горя.

12) Психокорекційні казки для роботи з дитячо-батьківськими стосунками; Казки для пошуку рішень.

13) Казка як спосіб моделювання майбутнього (інструмент для формування змін у житті або виходу зі складної ситуації).

14) Казкотерапія як можливість визначення (у професії, перевагах, бажаннях).

Позитивом пропонованих практикумів є розробка завдань різного формату та різного рівня складності. Ми не обмежуємо здобувачів у виборі казок для роботи та аналізу.

У практикумах реалізовано творчий підхід до роботи з казками терапевтичного спрямування різних видів, надано можливість здобувачам спробувати свої можливості під час аналізу казок, розробок корекційних занять та їх фрагментів.

Нами було також розроблено широкий спектр творчих цікавих завдань, спрямованих на поглиблене вивчення казкотерапевтичних технік, розробку корекційних занять та їх фрагментів тощо, а також необмеження тих, хто працюватиме з практикумом, у виборі та аналізі казок, художніх та мультиплікаційних фільмів, оповідань тощо. Усе це, на нашу думку, надасть можливість розширення літературного, читацького кругозору не лише фахівців, а й дітей, із якими працюють педагоги.

Ми не залишили поза увагою і загальні теоретичні аспекти казкотерапії, якими обов'язково мають оволодіти здобувачі вищої освіти за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта».

Таким чином, пропоновані нами практикуми «Основи казкотерапії» та «Казкотерапія: поглиблений курс» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта» є новинкою у системі підготовки фахівців та можуть бути

рекомендовані для впровадження у практику професійної підготовки майбутніх фахівців за цими напрямками.

*Список використаних джерел:*

1. Василевська О. І. Сучасні тенденції казкотерапії в роботі практичного психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки.* 2014. Вип. 44. С. 246–252.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. *Формы и методы работы со сказками.* Санкт-Петербург : Речь, 2006. 240 с.
3. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. Основи казкотерапії. Практикум для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта». Харків, 2022. 80 с.
4. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. Казкотерапія: поглиблений курс. Практикум для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта», для вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкових класів, фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Харків, 2022. 120 с.
5. Локарева Г. В., Філь О. В. Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. 416 с.
6. Методичні рекомендації з формування умінь оволодіння методом казкотерапії: для студ. денної та заоч. форми навчання спец. «Соціальна педагогіка» / уклад. О. В. Філь. Запоріжжя : ЗНУ, 2007. 47 с.
7. Ставицька О. Г. Технології казкотерапії у практиці психологічного консультування. *Психологічні перспективи.* 2012. Вип. 19. С. 228–236.
8. Філь О. В. Використання казкотерапевтичного тренінгу в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Педагогічні науки.* 2010. № 2 (13). С. 173–181.
9. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 20 с.

## СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Людмила Козак*

вихователь-методист,

Хмельницький заклад дошкільної освіти № 45 «Ялинка»,

E-mail: [ludockakozak@gmail.com](mailto:ludockakozak@gmail.com)

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників навчально-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. Психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини [6, с. 10].

У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку». І це закономірно, адже повноцінно розвивати дитину без активної участі й підтримки сім'ї неможливо. У педагогіці переважно предметом вивчення ставала система державної освіти, а особливості родинного виховання, тим паче дітей з особливими освітніми потребами, залишаються мало дослідженими. Тому сьогодні чималої актуальності набула проблема узагальнення й систематизації розрізнених відомостей про тенденції розвитку сімейного виховання. Формування особистості дитини, зокрема з аутистичними порушеннями, здійснюється як цілеспрямований, поетапний процес, що становить цілісну систему, сукупність динамічно пов'язаних компонентів (явищ, процесів, впливів, етапів), взаємодія яких породжує нову системну якість як корекційно-педагогічного виховання, так і виховання дитини в родині.

Педагоги ранньої психокорекційної допомоги разом із родинами продуктивно використовують сензитивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для ефективної їх корекції. При цьому на перший план висувається активна участь у процесі корекції батьків і членів родини. За своїми цілями й завданнями виховання дитини з особливими освітніми потребами збігається із загальними принципами педагогіки, але ці загальні завдання поєднуються зі спеціальними, що зумовлені характером психофізичного порушення. Основним завданням виховання такої дитини є компенсація дефекту розвитку та подолання його наслідків. Системний підхід до цієї проблематики дозволяє розглянути основні особливості проблем дитини зі спектром аутистичних порушень і складні життєві обставини, які впливають на кожного члена її родини; описати стадії адаптації сім'ї до життя з особливою дитиною, а також визначити способи співпраці сім'ї з педагогами, які допомагають організувати оптимальну допомогу дитині й родині загалом.

Поява дитини з особливими освітніми потребами для будь-якої сім'ї – вельми складний іспит, за якого сім'я потребує об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки близьких і друзів, кваліфікованої допомоги спеціалістів. Народження в сім'ї дитини з будь-якою психічною або фізичною вадою завжди створює складну ситуацію в родині та різко змінює буття і поведінку сім'ї – цінності, прагнення й реакції батьків та близьких родичів. Змінюються психологічний стан та орієнтири дорослих і дітей, виконання родинною виховної та моральної функції, взаємодія з соціальними інституціями та навколишнім світом. Жодна сім'я не хоче мати дитину-інваліда.

Тому, коли народжується дитина з особливими освітніми потребами, у батьків виникає відчуття провини, сорому, безнадійності й жалю до себе, а також прагнення в будь-який спосіб позбутися нестерпних переживань. Якщо розпач важко подолати, батьки можуть

зовсім відмовитися від дитини або відмовитися сприймати її хворою, або думати, що це – не їхня дитина. Їх охоплюють глибокий сум, почуття спустошеності й самотності, туга за звичайною дитиною як за чимось назавжди втраченим.

Поки тривають переживання батьків, поки вони починають помалу звикати до того, що не змогли мати здорову дитину, яку вони так чекали, їхня аутична дитина перебуває поруч і вимагає до себе, певна річ, постійної уваги.

Залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання родин, що мають дитину з особливими освітніми потребами (до яких належать й аутичні діти), вони поділяються на чотири групи: *перша група*: стиль виховання – *гіперопіка*, яка з часом може змінитися на гіперпротекцію (фобія втрати дитини): дитина є центром життєдіяльності сім'ї, тому комунікативні зв'язки з оточенням деформовані; батьки мають неадекватні уявлення про можливості дитини; у матері – гіпертрофоване почуття тривожності; систематичні подружні конфлікти, що можуть призвести до розлучення. Така сім'я чинить негативний вплив на формування особистості аутичної дитини, який може виявлятися в її егоцентризмі, постійній залежності від батьків, відсутності власної активності, заниженні самооцінки. *Друга група*: «холодні» стосунки з дитиною, *гіпопротекція*: зниження емоційних контактів, увага зосереджується на медичному аспекті проблеми, батьки ставлять завищені вимоги до медичного обслуговування, намагаються в такий спосіб компенсувати власний психологічний дискомфорт. Така сім'я сприяє формуванню в особистості дитини емоційної неврівноваженості, високої тривожності, нервово-психічного напруження, породжує комплекс неповноцінності, беззахисність, невпевненість у собі.

*Третя група*: стиль співпраці – *конструктивні й відповідальні стосунки з дитиною*: батьки усвідомили проблему, вірять в успіх, знають усі сильні аспекти особистості дитини, розвивають її самостійність. Батьки цієї групи зазвичай мають високий освітній рівень, виявляють постійний інтерес до організації корекційно-педагогічного розвитку дитини, підтримують прояви її самостійності, налагоджують контакти із зовнішнім світом. У такій сім'ї в дитини з розладами аутичного спектру розвивається почуття захищеності, впевненості в собі, потреби в активному встановленні міжособистісних стосунків не лише з найближчим оточенням, а й з соціальною дійсністю.

*Четверта група*: *репресивний стиль* сімейного спілкування: авторитарна батьківська позиція; песимізм; обмеження прав дитини; постійні вимоги дотримання певних правил, а в разі відмови можливі й фізичні покарання. У такій сім'ї в дитини формується афективноагресивна поведінка, плаксивість, підвищена збудливість, дратівливість [7, с. 142].

У сім'ях зазвичай мають місце змішані стилі спілкування. Корекційна ж робота з різними типами сімей, в яких є дитина з розладами аутичного спектру, має багато загальних закономірностей. Водночас у роботі з кожною сім'єю є певна специфіка.

Батьки дитини, які зіткнулись у своєму житті з подібним випробуванням, мають багато труднощів. Деформація позитивного життєвого стереотипу, що зумовлена народженням дитини з розладами аутичного спектру, несе з собою порушення, які можуть виявитися на соціальному, соматичному і психологічному рівнях. Сім'ї дітей з особливими освітніми потребами зазнають значного стресу від непередбачуваності поведінки дитини та пов'язаних з цим проблем у соціальному та міжособистісному спілкуванні. Для сімей із дітьми з розладами аутичного спектру реальними є такі чинники підвищеного ризику як невизначеність діагнозу, тяжкість і довготривалість хвороби, труднощі в тому, щоб відповідати суспільним нормам. Дослідження показують, що численні поразки аутичних дітей вкрай тяжко впливають на сім'ю, особливо на матір, а також на братів і сестер. У таких сім'ях нерідко послаблюються подружні стосунки, і з дорослішанням дітей ці проблеми не зменшуються. Для забезпечення успішного розвитку і виховання дитини з розладами аутичного спектру потрібні психологічний комфорт у сім'ї та її скоординоване функціонування. Суттєве значення має те, як складаються взаємини і взаємодія принаймні в

чотирьох складових: між самим подружжям, між батьками й дітьми, між братами й сестрами, якщо в родині зростають двоє та більше дітей, та взаємини зі старшими членами родини – бабусями й дідусями. Коли батьки «прийняли» ситуацію, вони починають планувати життя з урахуванням того, що в сім'ї виховується дитина з розладами аутичного спектру. У дорослих зменшується відчуття жалю, скорботи, посилюється інтерес до навколишнього світу, подій. Але все ж таки вони продовжують жити в умовах стресу, і дорослішання дитини, певна річ, пов'язане з новими проблемами. Перед батьками дитини з аутистичними порушеннями одним із головних завдань стає допомога легше адаптуватися до своєї хвороби за умови неможливості видужання.

Дитина із розладами аутичного спектру – це незвичайна дитина, особлива, вона грається з предметами не так, як це прийнято у світі людей. Їй незрозуміло і нецікаво те, що роблять звичайні діти. Вона не вмє (не хоче) підлаштовуватися до звичайних норм. Батьки мають учити дитину бути такою, як усі. Дитині важко збагнути цю науку, і тому вона весь час повинна повторювати засвоєні вирази і схеми дій. Якщо вона не робитиме цього, то забуде, як це робити, – і все це тому, що їй це нецікаво. Щоб навчити дитину з розладами аутичного спектру, її потрібно весь час зацікавлювати. Батьки часто не можуть зрозуміти, що потрібно їхній дитині, і тому намагаються налаштувати її на свій лад. Дитина начебто піддається, але оскільки це не її світ, вона виглядає в ньому незграбно та безглуздо. Небажання, а часто й нездатність такої дитини виразити те, чого вона хоче, призводить до того, що батьки розглядають її як істоту, яка не має інших потреб, окрім вітальних, і починають управляти нею, виходячи зі своїх уявлень про те, що добре, а що погано для неї. Слід пам'ятати, що ініціаторами залучення дитини у свій світ є батьки, і якщо вони не хочуть зламати свою дитину, то саме вони мають вийти за межі своїх жорстких стереотипів і спробувати сприйняти, зрозуміти ті знаки, що їх дитина видає як сигнали контакту. Батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами повинні навчитися входити у внутрішній світ своєї дитини, бачити і фіксувати найменші зміни в її діях і поведінці.

Найбільші проблеми випадають на долю матері, оскільки від самого народження дитини мати не отримує позитивних емоцій, безпосередньої радості спілкування. Дитина не посміхається до неї, не дивиться їй в очі, не любить сидіти на руках; іноді вона навіть не вирізняє її з-поміж інших людей, не віддає видимої переваги під час контакту з матір'ю. Зрозумілими тому є прояви в матері репресивності, драгівливості, емоційного й фізичного виснаження.

На повідомлення про дитину з розладами спектру аутизму батьки реагують по-різному. Батько сприймає повідомлення про хворобу дитини як інструментальну кризу. Він зазвичай реагує менш емоційно, ніж мати, частіше запитує про довгостроковість порушень, тобто батько більше стурбований соціальним статусом і майбутньою кар'єрою дитини. Батька більше засмучує, коли порушення дитини помітні зовні [3, с. 144].

Батько здебільшого уникає щоденного стресу, пов'язаного з вихованням дитини з розладами аутичного спектру, оскільки проводить багато часу на роботі, проте він також переймається почуттям провини, розчарування, хоч і не виявляє цього так явно, як мати. До того ж, батько стурбований тяжкістю стресу, якого зазнає його дружина. На нього покладаються особливі матеріальні тягарі стосовно забезпечення догляду за «важкою» дитиною, які стають дедалі гострішими, оскільки обіцяють бути довготривалими, фактично довічними. Реакція батька на дитину з може визначати реакцію інших членів родини, тобто є чіткий взаємозв'язок між рівнем прийняття дитини з боку батька і загальним ставленням до дитини в домі. Отже, реакція батька може бути визначальною для всієї родини. Поведінка батька може виявлятися або через залучення до виховання дитини, або й як цілковита відстороненість від цього. Від байдужості батька страждає не тільки розвиток дитини, а й загальний клімат у сім'ї. Якщо ж батько активно долучається до турбот про дитину, нагородою за це стають його власне задоволення та згуртування сім'ї. Подружжя від самого

початку повинно також усвідомлювати, що потреби є не лише в дитини, а й у них, і слід жити далі. Вони мають потребу в тому, щоби побути одне з одним наодинці; їм потрібні розваги, друзі, походи до кіно, театру; їм треба отримувати сексуальне задоволення і спілкуватися з іншими дітьми в сім'ї. Будь-яке обмеження нормального сімейного життя зашкодить як дитині з даним порушенням розвитку, так і її братам і сестрам, а також самим батькам.

Аутична дитина потребує дуже великої кількості часу, енергії та емоційних ресурсів. Попри все батьки не повинні вважати, що слід жертвувати геть усім на світі заради дитини з розладами аутичного спектру, і це має бути важким тягарем для надто турботливих рідних. Чоловік, позбавлений уваги дружини, може відчувати ненависть до дитини, на якій сконцентровано її увагу, – і навіть може залишити дім, аби знайти розраду на стороні. Брати й сестри можуть шукати вихід поза домом, в якому все підпорядковано задоволенню уявлюваних потреб дитини з розладами аутичного спектру [8, с. 64].

Батьки дітей з розладами аутичного спектру порушень нерідко звертаються по допомогу до фахівців лише після того, як відхилення в розвитку та поведінці дитини стають очевидними для всіх. Почувши встановлений діагноз, багато мам і тат почуваються безсилими та беззбройними, оскільки не знають, чим можна зарадити своїй дитині. Тому, працюючи з батьками цієї категорії дітей, треба знайомити їх з особливостями розвитку такої категорії дітей взагалі та їхньої дитини зокрема. Зрозумівши, чим конкретним відрізняється їхня дитина від інших, побачивши її «сильні» та «слабкі» аспекти, батьки можуть спільно з психологом і педагогом визначати рівень вимог до неї, обирати основні напрямки й форми роботи з нею. Батьки повинні зрозуміти, як складно жити їхній дитині у цьому світі, навчитися терпляче спостерігати за нею, помічати, інтерпретувати вголос кожне її слово і кожен її жест. Це допоможе розширити внутрішній світ маленької людини і підштовхне її до необхідності виражати свої думки, почуття та емоції словами. До того ж, батьки повинні зрозуміти, що їхня дитина – вельми ранима. Будь-яке мимоволі сказане дорослими слово може стати причиною «емоційної бурі». Саме тому батьки мають бути дуже обережними й делікатними у спілкуванні з дитиною.

Зовні дитина з розладами аутичного спектру здебільшого навіть не реагує на оточення.

Поводиться так, ніби вона одна чи перебуває «біля» дітей чи дорослих, але не з ними. Така дитина не допускає у свій внутрішній світ нікого. Іноді тільки за випадковою фразою, миттєвим рухом чи звуком можна здогадатися про її переживання, бажання та страхи. Ізвичайно, вихователь, навіть найдобріший та найчуйніший, не завжди має можливість вести постійний цілеспрямований нагляд за дитиною. Саме тому, щоби краще зрозуміти дитину та надати їй посильну допомогу в адаптації до дошкільного навчального закладу, дитячого колективу, педагогові слід працювати у тісній взаємодії з батьками. Для зміцнення контактів педагогів із батьками з метою надання ефективнішої допомоги дитині бажано, щоб його близькі якомога частіше відвідували групу дошкільного навчального закладу, до якого ходить дитина. Оскільки для дитини типовим є страх зміни обстановки, відриву від близьких, бажано, щоб на початку адаптації, мама (або тато, бабуся, дідусь) були поряд із дитиною. Саме спільними зусиллями корекційні педагоги і батьки можуть розвинути уяву дітей з розладами аутичного спектру, навчити їх ефективним способам спілкування з однолітками, а значить, адаптувати дитину до умов навколишнього світу.

До групових форми роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами відносять: дні відкритих дверей; анкетування; батьківські збори; тематичні консультації; інформаційно-методичні виставки; відкриті заняття; спільний перегляд відеоматеріалів з певної проблеми тощо.

Однією з важливих форм успішної співпраці із сім'ями є їх вивчення. Відомі різні методи визначення ресурсів, проблем і пріоритетів батьків та інших членів сім'ї, а також



розроблення на базі цих відомостей цілей для всієї родини. На основі соціально-системного підходу до вирішення таких проблем слід використовувати *метод опитування (анкетування) та інтерв'ювання*. Опитувальник – це приклад методу, за яким потреби сім'ї визначаються не фахівцем, а самою сім'єю. На підставі такого анкетування складається список потреб батьків. Істинне розуміння сімейної ситуації можливе лише завдяки бесідам із членами сім'ї про їхні ресурси та проблеми, а також завдяки довготривалим спостереженням.

*Індивідуальне консультування* має велике значення для роботи з батьками, оскільки дає змогу реалізувати диференційований підхід. Індивідуальні консультації проводять за запрошенням спеціаліста або на прохання батьків раз на тиждень у певний день. Консультувати батьків можна з таких питань: повідомлення про результати психолого-педагогічного обстеження дитини, особливості її розвитку, розкриття її сильних і слабких сторін – на початку навчального року; показ прийомів корекційної роботи з дитиною; інформування про успіхи дитини та ті проблеми, на які потрібно звернути увагу вдома; інформування батьків про різні аспекти розвитку і навчання дитини. Одним із завдань індивідуального консультування є навчання батьків способам співпраці з дитиною (ігри, читання, спілкування), не буде ефективною, якщо у ній не братимуть участь члени сім'ї.

У корекційній роботі з батьками фахівці повинні використовувати сучасні форми й методи роботи, враховувати індивідуальні особливості батьків, типи сімей, міжособистісні стосунки та стилі виховання. Робота фахівців і батьків з дитиною з розладами аутичного спектру має бути регулярною й довготривалою. Педагоги на лекціях, семінарах, заняттях, тренінгах і практикумах мають надавати теоретичні знання батькам і навчати їх відпрацьовувати техніки і способи роботи з дитиною з розладами аутичного спектру [2, с. 12].

Однією з сучасних нетрадиційних форм роботи є *технологія інтерактивного спілкування педагога з батькам*. Дана форма структурно складається з двох блоків: 1) інформаційно-батьківський, 2) корекційно-педагогічний. Сутність корекційної методики полягає не лише в забезпеченні осіб, котрі виховують аутичну дитину, порадами, як діяти в тій чи тій соціальній ситуації, а й у системному підході до аналізу подій, в яких брала участь така дитина, опрацюванні спільно з батьками питань, що їх треба вирішувати негайно; визначення ситуацій, компоненти яких провокують аутистичну поведінку. Методика передбачає у структурі інформаційного блоку не коментарі дорослих, а конкретні стислі дані про особливості поведінки дитини в конкретній соціальній ситуації, репрезентативно представленої в певному сценарії, де начебто було чітко прописано ролі всіх учасників ситуації, дані, які чинники посилювали аутистичну поведінку, а які сприяли її згасанню й подоланню.

У другому, корекційно-педагогічному, блоці методики дорослий визначає низку питань, з яких він потребує негайної допомоги. Педагог, відповідаючи на них, виконує аналітичну, пояснювальну, інформативну, корекційну, виховну, психокорекційну функції блоку. Якщо після відповідей спеціаліста у рідних або вихователів дитини знову виникають питання, вони надсилають їх на корекційно-педагогічний блок. Практично цією методикою можна забезпечити пряме термінове спілкування з батьками, де координуються й узгоджуються дії рідних і спеціалістів відносно тих чи тих складнощів, що виникають у соціальних ситуаціях. Особливо це необхідно тоді, коли батьки беруть дитину на відпочинок, на чому фахівці наполягають, адже дитині з розладами аутичного спектру, як і кожній дитині, необхідно максимально отримувати враження від навколишнього світу, всебічно розвивати своє світосприйняття. Важливо сформувати у дитини інтерес, смак до життя, разом із батьками та рідними досліджувати його, отримуючи позитивні емоції [2, с. 23].

Отже, враховуючи психологічний стан та особливу вразливість сім'ї дитини з розладами спектру аутизму, одним із важливих завдань є надання родині практичну

допомогу та інформаційну підтримку. Тільки комплексний підхід, заснований на тісній взаємодії фахівців дошкільного навального закладу та батьків, допоможе створити сприятливі умови для перебування дитини з РАС у дитячому колективі та забезпечить позитивні зміни у її розвитку та полегшить дитині доросле життя.

*Список використаних джерел:*

1. Білопола В. Організація роботи з дітьми з розладами аутичного спектра в умовах дитячого садка загального типу. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2015. № 8. С. 28.
2. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру : метод. посіб. / уклад.: Л. О. Прядко. Суми : НВВ СОШПО. 2016. 60 с.
3. Олійник Т. Зрозуміти і допомогти. Діти з аутизмом. *Психолог дошкілля*. 2015. № 1 (66). С. 7.
4. Ольшевська Ж., Мягих Н., Щербина З. Вихователю інклюзивної групи. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 144 с.
5. Скрипник Т. Аутична дитина в дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2014. № 12. С. 10.
6. Тарасун В. Аутологія : монографія. Київ : «МП Леся», 2014. 580 с.
7. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ

**Ярина Колодій**

студентка II-го р. навчання хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [kolodiy@chem-bio.com.ua](mailto:kolodiy@chem-bio.com.ua)

Якісне впровадження інклюзії у всі сфери життєдіяльності суспільства, зокрема в освіту, потребує впровадження гуманістичних цінностей, формування в соціумі толерантного ставлення до «інакшості», яке часто виявляється у різних можливостях людини, її здатності до самореалізації та самостійного розв'язування життєвих задач.

Поняття «толерантність» визначається як здатність людини поважати, сприймати та розуміти багате різноманіття культур нашого світу, форми самовираження та самовиявлення людської особистості іншої людини, навіть коли вони відрізняються від власних [1, с. 20]. З іншої сторони: толерантність є антиподом дискримінації, яка не має мати місце в громадянському суспільстві.

Розглядаючи поняття «толерантність» науковці вирізняють такі функції:

- *мотиваційна* – спонукає прийняти багатоманітність дійсності, сприйняти індивідуальність іншої людини, включає інтерес до позицій інших людей, прагнення до розширення контактів, діалогів, до конструктивної взаємодії з оточуючими;
- *інформаційна* – дозволяє отримати повноцінну інформацію про думки, позиції, ставлення інших людей, про ситуацію у різних ракурсах;
- *регулятивна* – впливає на встановлення і підтримання взаємин з оточуючими, дозволяє їх поглибити та стабілізувати;
- *адаптивна* – дозволяє пристосуватись до нових умов діяльності, до своїх партнерів, сформуванню стійке позитивне ставлення до співпраці [2].

Толерантність є необхідним чинником інклюзивної освіти, адже навчання дітей з особливими освітніми потребами поруч із здоровими дітьми часто є непростим, через ізолюваність і негативне ставлення однолітків. Тому педагог, як один з учасників формування особистості, впливає на рівень розвитку толерантності школярів. Для цього вчитель має створити в колективі сприятливу атмосферу, в якій панує доброта і розуміння, а упереджене і зверхнє ставлення до будь-кого з класу є неприпустимим. Коли вчитель власним прикладом показує доброзичливість і повагу до дитини з особливими освітніми потребами, тоді і учні будуть наслідувати його.

Щоб уникнути конфліктних ситуацій необхідно зближувати інтереси учнів при організації позакласної та позашкільної роботи. При правильній організації колективної творчої діяльності вчитель може захопити дітей спільною справою, зняти наявну міжособистісну напруженість у відносинах між усіма дітьми, розкрити їх кращі сторони. Колективна творча діяльність, спілкування дітей сприяють формуванню толерантності, якщо діти при цьому набувають досвіду гуманної, партнерської взаємодії з педагогом, своїми однолітками, старшими та молодшими. З цією метою педагогу необхідно регулювати відносини між дітьми, їх спілкування, спільні дії [3]. Відповідно, учитель має бути здатним організовувати толерантне освітнє середовище та формувати відповідні цінності у здобувачів освіти.

Результат такої діяльності учителя можна визначити через наявність ознак, притаманних толерантному освітньому середовищу: відкритість та прийняття усіх; стійкість до змін та різноманітних впливів; співпраця усіх учасників освітнього процесу; альтернативи під час навчання та комунікації; доступність до усіх заходів в закладі освіти.

Для вивчення особливостей формування готовності та здатності учителів здійснювати толерантний підхід до побудови освітнього середовища застосовують структурно-функціональні моделі. Одна з них це модель підготовки майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи, розроблена Надією Бирко (2014 р.). Вона зобразила структуру моделі через взаємодію чотирьох компонентів (цільового, організаційного, змістово-процесуального та результативного), які забезпечують досягнення мети й очікуваного результату дослідження – високого рівня готовності майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи. Провідну роль реалізації змістово-процесуального компонента моделі відведено розробці й апробації спецкурсу «Основи педагогіки толерантності», теоретичним підґрунтям якого є концептуальні засади ненасильницької взаємодії суб'єктів освітнього процесу, створення умов для розвитку толерантності учнів початкової школи в соціумі [4, с. 9].

Ще одна модель – це модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, розроблена Юлією Гордієнко (2017 р.). У процесі розробки моделі формування педагогічної толерантності дослідниця надала визначальну роль системному підходу. Цілісність моделі утворюють теоретико-методологічний, змістовий, методичний та практичний компоненти, між якими існують причинно-наслідкові зв'язки. Концепція моделі формування педагогічної толерантності відповідає основним положенням гуманістичної та гуманітарної парадигм освіти, а також низці методологічних підходів. Етапи формування педагогічної толерантності студентів (прогностичний, діагностичний, змістовий, процесуальний, результативний) відображають зміст компонентів розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів засобами іноземних мов: теоретико-методологічного, змістового, методичного та практичного [5, с. 11–12].

Найбільш ґрунтовною є модель, покладена в основу системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку, розроблена Валентиною Ляпуною (2017 р.). Названа модель передбачає не тільки наявність цільового і змістового компонентів, але і регламентує процесуально-психологічні умови, форми, методи, засоби та прогнозує результати. Реалізується в межах мотиваційно-ціннісного, фахово-збагачувального та рефлексивно-самостійного етапів [6, с. 233].

Остання модель, яка ґрунтується на вище сказаному матеріалі – це модель формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів, обґрунтована Лідією Чередник (2019 р.). Зміст моделі полягає у згрупуванні компонентів у три великі блоки: методологічний, організаційно-діяльнісний та результативний. Також використовуються низки теоретико-методологічних підходів, вибір яких зумовлювався особливостями предмету дослідження та опорою на останні досягнення педагогічної науки, зумовлені теоретичним обґрунтуванням нової освітньої парадигми. До таких підходів належать: аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний та ситуативний [7, с. 166, 168].

Аналіз даних моделей свідчить про важливість здійснення спеціальної підготовки майбутніх педагогів з метою формування у них не лише здатності застосовувати толерантний підхід у професійній діяльності, але й формувати її як цінність у своїх вихованців. Також важливо відзначити, формування толерантності як цінності здійснюється у процесі виховання, цілеспрямовано організованого вчителем у колективі класу. Цей толерантно орієнтований виховний процес заснований на здійсненні спільної діяльності вихователя та вихованців. Змістом толерантно орієнтованого виховного процесу є організація ситуацій міжособистісної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії, що здійснюється у системі «вчитель-учень» та «учень-учень». Суб'єкт-суб'єктність даного процесу забезпечується за допомогою організації різних форм спільної діяльності, до яких включаються учні та педагог. Також організація різних форм спільної діяльності учнів та

класного керівника сприяє формуванню у школяра певного рівня культури, адекватного поняттю «толерантність», внаслідок чого він сам стає транслятором цінностей у колектив класу, що так само пов'язано з проявом його суб'єктивності у виховному процесі.

Таким чином, в даних моделях, не зважаючи на різні підходи, автори роблять наголос на змісті підготовки майбутніх педагогів до впровадження толерантного підходу, виділяють її етапи, визначають результати. Однак єдиної ефективної моделі підготовки учителів до впровадження толерантності як цінності в учнівському колективі досі не запропоновано. Визначаємо дану проблему як одне із наших наступних пошукових завдань.

*Список використаної літератури:*

1. Лазуріна Н. П. Толерантність як складова соціальної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 39. С. 19–22.
2. Карпенко С., Кобилянська Н., Краєвська К. Формування толерантності до дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти*: матеріали конф. Житомир, 2018. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/12/blog-post22.html> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
4. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
5. Гордієнко Ю. А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 21 с.
6. Ляпунова В. А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04; 13.00.08 / Мелітопол. держ. пед. у-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2017. 341 с.
7. Чередник Л. М. Модель формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наукових праць. Запоріжжя: Класич. приват. ун-т, 2019. № 66, т. 2. С. 166–171.

*II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція  
«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.)*

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОНФІДЕЦІЙНОСТІ  
У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Яна Кострець**

студентка II-го р. навчання хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [kostrec20008@gmail.com](mailto:kostrec20008@gmail.com)

Конфіденційність та дотримання етичних принципів є одним із умов успішної роботи команди психолого-педагогічного супроводу здобувача із особливими освітніми потребами [1].

Незалежно від місця проживання, житлових умов, стану здоров'я жодна дитина з ООП не повинна зазнавати довільного чи незаконного зазіхання на недоторканність її приватного життя, сім'ї, житла та різних видів взаємодії з іншими людьми або незаконних нападок на її честь та репутацію. Як бачимо, конфіденційність не є новим поняттям в системі освіти та не стосується окремої категорії учнів.

Загалом в українському законодавстві одразу кілька законів регулюють питання надання інформації про фізичних та юридичних осіб: Закон України «Про інформацію» (регулює відносини щодо одержання і поширення інформації), Закон «Про захист персональних даних» (визначає захист і обробку персональних даних), Закон України «Про доступ до публічної інформації» (надає право на отримання інформації, що знаходиться у володінні розпорядників).

Збір і використання інформації також регулюється Регламентом (ЄС) 2018/1725 (про захист фізичних осіб стосовно обробки персональних даних інститутами, органами, службами та агентствами Союзу і про вільний рух таких даних), Регламентом Європейського Парламенту і Ради (ЄС) 2016/679 від 27 квітня 2016 р. про захист фізичних осіб у зв'язку з опрацюванням персональних даних і про вільний рух таких даних, норми GDPR (пункти 38 і 75).

Норми GDPR можуть бути застосовані не тільки до суб'єктів, що перебувають на території ЄС, але й до тих суб'єктів, що перебувають в інших країнах світу (стаття 3 Регламенту). Також важливо зазначити, що на території ЄС автоматично кожен має право на захист своїх даних по GDPR незалежно від громадянства.

У навчальних закладах з інклюзивним навчанням збирається, обробляється й зберігається декілька категорій конфіденційної інформації, серед якої: персональні дані учнів, їх батьків, працівників (будь-яка інформація, на підставі якої можна зрозуміти, про яку людину йдеться: прізвище, ім'я, по батькові, паспортні дані, місце реєстрації, місце проживання тощо); відомості про стан здоров'я учнів та працівників; результати комплексної діагностики учня в інклюзивно-ресурсному центрі та відповідні рекомендації; індивідуальний навчальний план з переліком необхідних адаптацій та модифікацій; згода на операції з персональними даними.

Надаючи свої персональні дані, батьки дають згоду на збір, обробку, систематизацію, накопичення, використання, розголошення (коли це необхідно і доцільно) і передачу їх.

У зв'язку із запровадженням Інформаційної системи управління освітою (далі – ІСУО) (постанова Кабінету Міністрів України від 13 липня 2011 р. № 752 «Про створення Єдиної державної електронної бази з питань освіти») батьки або особи, які їх замінюють, повинні бути ознайомлені з правами щодо місце знаходження та використання електронної бази персональних даних їхньої дитини. Навчальний заклад не має права без попередження батьків або осіб, які їх замінюють, заносити дані про дітей до єдиної електронної бази,

надавати будь-яку інформацію про дітей з цієї бази іншим особам або організаціям, крім випадків передбачених законодавством.

Для захисту персональних даних у закладах освіти адміністрація може: призначити відповідального за організацію обробки даних; визначити місце зберігання документів із даними; скласти список осіб, які працюють з даними.

Голова адміністрації закладу освіти має право надати вказівки, яку інформацію слід вважати конфіденційною. Якщо вказівок немає, команда психолого-педагогічного супроводу уповноважена самостійно вирішити це питання. У даний список доцільно включити відомості, які стосуються діагнозу та стану здоров'я (у деяких формах довідок, щоб не передавалися дані про здоров'я, можна вказувати не сам діагноз, а його шифр), інформацію про факт усиновлення (удочеріння) дитини, фінансовий стан та ін.

Адміністрація закладу освіти за необхідності може використовувати персональні дані учня для: персоналізації; ідентифікації користувача для здійснення оплати за харчування та навчання; інформування про особливості навчального процесу та позакласні заходи; встановлення зворотного зв'язку з батьками учнів; вдосконалення функціоналу і зручності навчання [4].

Конфіденційна інформація про особу учня може розголошуватися у випадку надання дозволу її батьками / опікунами, або надаватися відповідним органам правопорядку у разі її витребування.

Відповідно до частини другої Статті 14 Закону «Про захист персональних даних» поширення персональних даних без згоди суб'єкта або уповноваженої ним особи дозволяється у випадках, визначених законом, і лише (якщо це необхідно) в інтересах національної безпеки, економічного добробуту та прав людини. До таких законів ми можемо віднести, наприклад, податкове чи кримінальне законодавство, що надають право відповідним органам отримувати інформацію з обмеженим доступом для виконання своїх функцій [2].

Відмова батьків надати згоду на збір, обробку і використання персональних даних їхніх дітей унеможливує опрацювання таких даних у певних установах, зокрема, виготовлення документів про освіту.

Щоразу, під час обробки персональних даних, навчальний заклад повинен вживати заходів для забезпечення того, щоб особиста інформація як здобувачів освіти, так і працівників містила достовірну та оновлену інформацію щодо цілей, для яких вони були зібрані. Освітня установа повинна надавати можливість відмовитись від обробки персональних даних тим, кого вона стосується, якщо така обробка є необґрунтованою законодавством.

Запити на видалення персональних даних мають підлягати будь-якій правовій та етичній звітності, подання документів або збереження зобов'язань, що покладені на адміністрацію навчального закладу. Освітній заклад не має продавати, розповсюджувати або іншим чином поширювати персональні дані третім особам, за винятком випадків, які можуть бути передбачених даною політикою конфіденційності закладу освіти. Персональні дані можуть бути передані третім особам, які діють у ваших інтересах або від імені навчальної установи, для подальшої обробки у відповідності з певною метою. Ці треті сторони повинні укласти з навчальним закладом контракт про використання персональних даних лише для узгоджених цілей, із зобов'язанням не продавати і не розголошувати особисту інформацію іншим особам за винятком випадків, передбачених законом.

Персональні дані, надані батьками здобувача освіти, також можуть бути передані третій стороні у випадку, коли діяльність освітнього закладу або його частини і дані клієнтів, пов'язані з ним, продається, уступається або передається, і в цьому випадку освітні установи повинні вимагати від покупця поводитися з персональними даними у відповідності з Політикою Конфіденційності. Крім того, персональні дані можуть бути передані третій

стороні, якщо навчальний заклад зобов'язаний зробити це в силу чинного законодавства, суду, державного регулювання, або якщо таке розкриття є необхідне для підтримки будь-якого кримінального або іншого правового розслідування в нашій країні чи за кордоном [4].

Адміністрація навчального закладу повинна використовувати комплексну програму безпеки даних, що містить меркантильно обґрунтовані адміністративні, фізичні і технологічні заходи безпеки, для захисту особистої інформації здобувачів освіти від несанкціонованого доступу, використання, несанкціонованого або випадкового руйнування, зміни або розкриття.

Хоча адміністрація і приймає ці запобіжні заходи, немає гарантії безпеки інформації, що надається по інтернету або зберігається в базі даних. Навчальний заклад повинен брати на себе відповідальність за розповсюдження цих статистичних даних.

Роботодавець має право притягнути працівника за поширення відомостей, що охороняються законом, до дисциплінарної відповідальності, у тому числі звільнити. Але працівника не можна притягнути до відповідальності, якщо: 1) він не підписував документів про нерозголошення інформації, що охороняється законом; 2) у навчальному закладі немає локальних актів про захист такої інформації.

Запровадження дистанційного навчання спонукає навчальні заклади шукати інші види комунікацій для проведення освітнього процесу. Ці види тісно пов'язані з безпекою роботи, зокрема, використанням та обробкою персональних даних учнів.

Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти визначає, що під час дистанційного навчання освітній процес організовується з дотриманням вимог законодавства про захист персональних даних (частина 9 Положення). У листі МОН № 1/9-609 від 02.11.2020 р. «Щодо організації дистанційного навчання» наголошується, що всі учасники освітнього процесу мають дотримуватися вимог щодо захисту персональних даних учасників освітнього процесу в електронному освітньому середовищі.

Основним законом із питання захисту персональних даних в нашій державі є Закон України «Про захист персональних даних» і саме його потрібно брати за основу для роботи з персональними даними та їхнього захисту при дистанційному навчанні.

Рекомендуємо педагогам обирати для дистанційного навчання одну або дві освітні платформи, оскільки це полегшить учням, вчителям та батькам організацію навчання; обирати перевірені платформи від офіційних виробників та не надавати зайвих персональних даних учнів і вчителів; розробити низку правил щодо поведінки та безпеки в онлайн середовищі; встановлювати надійні паролі та антивірусні програмні забезпечення й регулярно їх оновлювати; створити окремий обліковий запис або окремого користувача для роботи з інформаційними платформами.

Заклад освіти має повідомити учнів та батьків, які персональні дані будуть оброблятися під час використання тієї чи іншої платформи для дистанційного навчання.

Захист персональних даних під час дистанційного навчання – це спільна робота педагогів, батьків та учнів. Тому чималу роль у тому, чи буде дистанційне навчання безпечним для дитини, відіграють батьки.

Рекомендуємо також батькам відслідковувати, що переглядають їхні діти в Інтернеті, активувати у гаджетах функцію батьківського контролю; встановити на усіх пристроях брандмауер та антивірусні програми; розповісти дітям про персональні дані, про небезпеку їхнього поширення і правила поводження з ними; регулювати інформацію про дітей, якою ділитесь в Інтернеті; звертати увагу на вік «цифрової згоди»; наголошувати дітям та підліткам на забороні повідомляти свої паролі доступу до різних персональних сторінок та акаунтів, друзям, родичам чи знайомим [3].

Таким чином, дотримання принципу конфіденційності у роботі із здобувачами освіти вимагається нормативно-правовою базою Україною і сприяє організації інклюзивного



освітнього середовища у закладі освіти. Важливе значення у збереженні персональних даних має профілактична робота із учнями.

*Список використаних джерел:*

1. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої. Керівництво для тренерів / Софій Н. та ін. / за заг. ред. Н. Софій. Київ, 2018. 174 с. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-6-role-teachers-assistant-in-class-with-inclusive-education-main/> (дата звернення: 31.10.2022).
2. Права людини у сфері охорони здоров'я : практ. посіб. URL: <https://cutt.ly/GKvX0lx> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Як захистити персональні дані під час дистанційного навчання: поради для педагогів, батьків та учнів. *Освітній омбудсмен України* : веб-сайт. URL: <https://eo.gov.ua/yak-zakhystyty-personalni-dani-pid-chas-dystantsiynoho-navchannia-porady-dlia-pedahohiv-batkiv-ta-uchniv/2021/01/20/> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Політика конфіденційності школи. *Школа I–III ступенів № 263 імені Євгена Коновальця* : веб-сайт. URL: <https://school263.kiev.ua/politika-konfsdenczijnosti/> (дата звернення: 31.10.2022).

II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція  
«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.)

## ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Інна Кравцова**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
E-mail: [adamivnainna@ukr.net](mailto:adamivnainna@ukr.net)

**Аліна Кравцова**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри початкової освіти,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
E-mail: [kravaluya@gmail.com](mailto:kravaluya@gmail.com)

Доповідь розкриває важливі аспекти формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку.

Актуальність поставленої проблеми серед дітей з особливими освітніми потребами пов'язана насамперед, з тим що чисельність підростаючого покоління, яке потребує корекційного навчання, неухильно зростає. На сьогодні таких дітей в Україні нараховується понад 1 млн., що становить 12 % від загальної чисельності дітей у країні. При цьому інклюзивною освітою охоплено лише 5 % дітей з інвалідністю.

Проблема освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні регулюється законодавством, базується на Конституції України та складається із Закону України «Про освіту» [1].

Серед наукових досліджень, де висвітлюються різні аспекти роботи з дітьми, які мають особливі потреби в інтегрованому освітньому середовищі, особливий інтерес мають наукові розробки М. Андрєвої, Ю. Богінської, А. Колупасової, О. Рассказової, М. Чайковського, які акцентують увагу педагогів на важливості формування емоційної культури у дітей в умовах інклюзивного навчання [5, с. 64].

«Культура» – термін багатозначний та багатоаспектний, умовно це генетичний код суспільства, друга штучна природа людини. Саме вона створює середовище для існування і спілкування кожного окремого індивідуума й суспільства загалом, визначає умови щодо цілісності, ідентичності, спроможності до самоусвідомлення, розвитку та самовдосконалення громадян [4, с. 15].

Усвідомлення емоційної культури як процесу соціалізації особистості безпосередньо вказує на те, що вона включає почуття, знання та інтереси, переконання й потреби, уміння й здібності для продуктивної діяльності та спілкування. Соціальне життя індивідуума з особливими освітніми потребами, передбачає, великий діапазон почуттів та їхніх відтінків, способів емоційного реагування на різні події, ставлення до людей і довколишньої дійсності; визначення цілей та бажань з точки зору емоційного навантаження; формулювання думок, ідей щодо оптимізації сприйняття навколишнього світу в різних проявах, духовному й матеріальному багатстві.

Науково доведено, що емоційна система дитини, як одна з найскладніших (будь-яка емоційна реакція мобілізує всі механізми психофізіології), насамперед є об'єктом досліджень із психології (П. Анохін, В. Вілюнас, Л. Виготський, О. Запорожець, К. Ізард, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Якобсон) [2].

У довідковій літературі з психології емоції (від лат. *emoveo* – «збуджую», «хвилюю») трактують як «психічне віддзеркалення у формі безпосереднього пристрасного переживання

життєвого змісту явищ і ситуацій, спричиненого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта» [5, с. 65].

Розглянувши наукові аспекти формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами, молодшого шкільного віку, можемо стверджувати, що емоційну культуру трактують як багатокомпонентну особистісну структуру, складові якої визначають залежно від пріоритетів науковця або провідного діяча. Так, В. Сухомлинський, пов'язуючи емоційну сферу людини з морально-етичними нормами, до ознак емоційної культури відносить такі: культуру відчуттів і сприйняття, культуру слова й емоційних станів; емоційну сприйнятливість світоглядних і моральних ідей, принципів, істин. Педагог, у своїх працях, неодноразово, висвітлював важливий аспект формування емоційної культури у дітей початкової школи, наприклад, в оповіданні «Глуха дівчинка» (2 клас).

Учений Т. Пашко акцентує увагу на особистісних якостях та психіці індивідуума. На його думку, структурними компонентами формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами є такі:

- когнітивний – знання сутності емоцій людини, факти щодо визначення природної емоційності індивідуума; знання способів формування навичок самоконтролю та саморегуляції, накопичення певного емоційного досвіду;
- емпатійний – уміння співпереживати, розуміти почуття інших, причини їх виникнення; емоційна чутливість, повага до почуттів інших. До складу цього компонента належать прагнення до прекрасного, бажання дарувати радість іншим, позитивне сприйняття світу загалом;
- рефлексивний – уміння розуміти свої емоції, пояснити причини їхньої появи; сформовані навички аналізувати будь-які прояви свого емоційного життя відповідно до набутих знань і досвіду;
- мотиваційний – наявність актуальної потреби в самоорганізації особистісних переживань, прагнення до стабільного та яскравого життя. Цей компонент зумовлюють переважно змістом емоційної складової ідеалу особистості;
- регулятивний – уміння управляти власними емоціями, визначати причини ускладнень у певних життєвих ситуаціях, які викликають негативні емоції, знаходити шляхи зміни життєвих обставин, викликати позитивні емоції, визначати стратегію і тактику власних дій, які мають забезпечити нормальний емоційний стан [4, с. 16].

Емоційна культура у дітей з особливими освітніми потребами є, насамперед, поєднанням емоційної компетентності й емоційної грамотності, де перша передбачає знання про емоції, емоційні типи, емоційні реакції у зв'язку з навичками їхнього визначення та аналізу, а друга – цілеспрямоване підвищення емоційної компетентності. Визнаючи необхідність виховання в інклюзивному середовищі, свідомого емоційного реагування на певні події, а також важливість соціальної спрямованості виховного процесу, пов'язують результативність виховання з формуванням соціокультурного, поведінкового, мотиваційного й етико-морального компонентів, які, на її думку, мають демонструвати:

- наявність емоційних реакцій щодо соціокультурних норм;
- свідомість емоційного реагування;
- відповідність емоцій вимогам до себе;
- відповідність емоційного реагування віковим особливостям [3].

О. Кулева зауважує, що структура емоційної культури у дітей початкової школи в умовах інклюзивної освіти, містить шість компонентів: мотиваційно-ціннісний (розуміння ролі та значення емоцій у світі; інтерес до сфери емоцій як стимул задоволення особистих потреб; прагнення проявити себе емоційно); емоційно-тезаурусний (обсяг знань про емоції та особливості їхніх проявів; способи й механізми емоційної регуляції; розуміння та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в емоційній поведінці); діяльнісно-поведінковий (уміння адекватно проявляти емоції; усвідомлення результату взаємодії за її характером;

уміння розпізнавати емоції власні та інших людей; уміння утримуватися від вияву негативних емоційних реакцій, емпатійність); оцінно-регулятивний (самооцінювання, самоконтроль емоційної поведінки; контроль власної діяльності щодо результату; уміння контролювати бурхливі емоції, бажання та вміння утриматися від конфлікту; спроможність до рефлексії; аналіз, порівняння результату діяльності з прогнозом та корекція) [4, с. 79].

Формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, у світлі сучасного розвитку суспільства, передусім є можливістю соціалізації дітей в мовах загальноосвітніх закладах з нерізко вираженими вадами психофізичного розвитку, які мають мовленнєві відхилення, зниження слуху чи зору, нескладні опорно-рухові вади, порушення емоційно-вольової сфери, за умови фахового психолого-педагогічного супроводу, які цілком можуть засвоювати культурний досвід у середовищі здорових однолітків.

Отже, емоційна культура – інтегративне, динамічне, особистісне утворення, яке забезпечує свідому реалізацію соціально схвалюваної адекватної емоційної поведінки з метою оптимізації соціальної комунікації та взаємодії. Високий рівень сформованості емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами, дозволяє їм адекватно сприймати й розуміти емоції та почуття інших людей, володіти навичками адекватної емоційної поведінки, розуміти причинно-наслідкові зв'язки щодо власних учинків та емоційних проявів, що є запорукою успіху у процесі соціалізації та адаптації до освітнього середовища.

*Список використаних джерел:*

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р., № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 31.10.2022).
2. Коломоець Т. Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання колекційної освіти. Сер. Педагогічні науки* : зб. наукових праць. 2019. Вип. 14. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/kolomojec-tg-vzajemodija-fahivciv-i-batkiv-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Колупаєва А. А. Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наукових праць. 2017. Вип. 13. С. 12–18. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711355/1/.pdf> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденцій розвитку* : матеріали міжрегіон. наук. практ. конф., 28 січ. 2011 р. Запоріжжя : КПУ, 2011. С. 15–17.
5. Чумакова А. А. Емоційна культура як педагогічний феномен: підходи, поняття, структура. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Педагогічні науки*. Запоріжжя : ЗНУ, 2019. № 1 (31). С. 63–71.

## ІНКЛЮЗИВНИЙ ТУРИЗМ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

**Оксана Кравченко**

доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету соціальної та психологічної освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
E-mail: [Okskravchenko@ukr.net](mailto:Okskravchenko@ukr.net)

Система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму являє собою комплекс взаємопов'язаних компонентів, орієнтованих на реалізацію визначених реабілітаційних цілей і виокремлення яких закладено в понятті «соціально-психологічна реабілітація» та змісті й спрямованості технології «інклюзивного туризму»: аналіз діагностичної інформації про дитину й оцінку її реабілітаційного потенціалу; прогнозування і розробка індивідуальних програм реабілітації; якісний характер реалізації корекційно-розвивальних і реабілітаційних програм, що вимагають участі в їх реалізації сім'ї, фахівців міждисциплінарної команди; урахування оздоровчого впливу природи, естетичний та культурний розвиток; моніторинг якості наданих впливів і оцінку ефективності реабілітації.

Для реалізації мети та завдань система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму передбачає такі *напрями*:

**1. Організаційно-управлінський** – створення умов для ефективної реалізації інноваційної системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму.

Завдання: розробка нормативно-правової бази діяльності на основі вітчизняного законодавства; розробка реабілітаційних послуг, що надаються дітям в умовах інклюзивного туризму; адаптація чинних програм, методик, технологій роботи з дітьми цієї категорії в умовах подорожі та відпочинку; розробка єдиної концепції соціально-психологічної реабілітації; розробка індивідуальних програм реабілітації на основі МКХ – ДП; забезпечення інформаційних умов реалізації системи, а також механізму соціального партнерства; забезпечення необхідних матеріально-технічних і фінансових умов реалізації системи; укладення реєстру туристичних об'єктів та домовленості про дозвіл моніторингу стосовно доступності; забезпечення необхідних кадрових умов; розробка програми мотивації співробітників на підвищення якості надання реабілітаційних послуг.

**2. Діагностичний напрям** – комплексна діагностика особливостей психофізичного стану дитини з інвалідністю.

Завдання: забезпечення комплексної діагностики і моніторинг особливостей психофізичного розвитку; розробка індивідуальних рекомендацій спеціальної допомоги і підтримки в умовах відпочинку та оздоровлення; координація діяльності закладів освіти, соціальних служб та закладів відпочинку чи туристичних об'єктів; моніторинг результатів реалізації індивідуальної програми реабілітації.

**3. Інформаційно-аналітичний напрям** – створення умов для якісного аналізу та переробки інформації, необхідної для реалізації програми.

Завдання: облік та соціальне паспортування дітей, які отримують послугу інклюзивного туризму; створення банку даних туристичних об'єктів та закладів відпочинку, програм реабілітації, методичних рекомендацій для інклюзивного туризму за нозологіями.

**4. Науково-методичний напрям** – узагальнення досвіду і наукові дослідження в рамках реалізації системи.

Завдання: виявлення проблем, суперечностей, загроз реалізації процесу; розробка і внесення коректив; аналіз, оцінка й узагальнення результатів реалізації; організація й

проведення конференцій, семінарів, круглих столів; публікація наукових видань; прогнозування і моделювання форм, методів і технологій.

5. *Консультативний напрям* – координація дій фахівців із розробки рекомендацій дитині, батькам та фахівцям.

Завдання: координація дій фахівців міждисциплінарної команди з реалізації індивідуальних програм реабілітації на основі МКХ – ДП; розробка рекомендацій батькам.

6. *Напрямок комплексної реабілітації за видами:*

6.1. Психологічна реабілітація – надання кваліфікованої психологічної та педагогічної допомоги дітям.

Завдання: забезпечення діагностики розвитку найвищих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мови, сприйняття), особливостей емоційно-вольового й особистісного розвитку дитини, його поведінки, психологічного мікроклімату в середовищі;

6.2. Освітня реабілітація – надання кваліфікованої психологічної та педагогічної допомоги дітям.

Завдання: розробка індивідуальної програми психолого-педагогічного аспекту реабілітації; консультування дітей та фахівців з питань розвитку, навчання, виховання; корекція порушень емоційно-вольової та особистісної сфер дитини; профілактика вторинних відхилень, деструкцій та деформацій у розвитку дитини і сімейних взаємовідносин; просвітницька і консультаційна діяльність.

6.3. Соціально-педагогічна реабілітація – створення умов для ефективної соціальної реабілітації дітей з інвалідністю як фактору їх успішної соціальної адаптації.

Завдання: розробка індивідуальної програми соціальної реабілітації дитини; моніторинг реалізації програми; формування в дитини навичок життєвої компетентності, у тому числі – культурно-гігієнічної, самообслуговування і соціально-побутової орієнтації, просторово-часової орієнтації, комунікаційної діяльності і свідомої регуляції власної поведінки, свідомого формування адекватних взаємовідносин зі світом як основи соціальної активності і соціальної мобільності; сприяння інтеграції і включення в соціум;

6.4. Сімейна реабілітація – соціально-психологічна допомога батькам у вихованні дітей шляхом спільної пізнавальної, культурної, рекреаційної, оздоровчої діяльності.

Завдання: формування і розвиток у дітей і їх батьків навичок адекватних міжособистісних відносин.

6.5. Рекреаційна реабілітація – створення умов для розвитку творчих здібностей дитини, реалізації можливості їх творчого самовираження в умовах дозвілля та відпочинку.

Завдання: розробка індивідуальної програми творчої реабілітації дитини; моніторинг результатів реалізації індивідуальної програми; організація творчої реабілітації через ізопарію, музикотерапію, хореографію і танцетерапію, ігротерапію, глинотерапію, а також під час занять у гуртках, творчих лабораторіях і колективах тощо; розробка програми загально організаційної творчої роботи, включаючи тематичні свята, народні й сімейні свята, фестивалі тощо; організація рекреаційних заходів в умовах відпочинку й оздоровлення; організація відвідування закладів культури, проведення колективних свят.

6.6. Медична реабілітація – надання кваліфікованої медико-соціальної допомоги дітям та їх батькам.

Завдання: вивчення стану здоров'я; розробка індивідуальної програми медичного аспекту реабілітації; надання якісних соціально-медичних послуг, відповідно до індивідуальної програми реабілітації; проведення здоров'язберігаючих заходів, що сприяють укріпленню здоров'я; використання традиційних та інноваційних методик реабілітації й оздоровлення, відповідно до індивідуальних показань; забезпечення соціально-медичного патронажу дитини і його батьків; моніторинг стану здоров'я дитини під час маршrutів.

6.7. Професійна та трудова реабілітація – створення умов для проведення соціально-трудова та професійної реабілітації.

Завдання: проведення профконсультування, навчання доступним професійним навичкам, у тому числі самообслуговування і соціальної поведінки; сприяння в організації праці на дому; сприяння у створенні робочих місць на дому.

6.8. Фізкультурно-спортивна реабілітація – створення умов для проведення соціальної реабілітації засобами фізичної культури і спорту.

Завдання: взаємодія з медичними працівниками з питань фізичного стану здоров'я, медичних протипоказань до того чи того виду спорту; формування й закріплення в дітей культурно-гігієнічних навичок, проведення занять лікувальної гімнастики, оздоровчого бігу та ходьби.

7. *Напрямок співпраці міждисциплінарної команди* – забезпечення умов комплексної допомоги дітям та їх батькам.

*Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Инвалидность детей с хронической соматической патологией / Корнев Н. М. и др. Харьков : Основа, 2002. 212 с.
3. Кравченко О. О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія. Умань : Візаві, 2022. 272 с.
4. Петренко Ю., Барабаш Ю. Характеристика змісту та напрямів соціальної реабілітації (адаптації) осіб зі стійкими фізичними, інтелектуальними та психічними порушеннями в інтернатних установах системи соціального захисту населення. *Україна: аспекти праці*. 2017. №3. URL: [http://uap.in.ua/download/all/Vy-pusky-2017-roku/UAP3\\_17\\_2.pdf](http://uap.in.ua/download/all/Vy-pusky-2017-roku/UAP3_17_2.pdf) (дата звернення: 31.10.2022).

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Діана Лемішка*

студентка IV-го р. навчання історичного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [diankalemishks@gmail.com](mailto:diankalemishks@gmail.com)

Традиційне тлумачення педагогічної освіти як процесу становлення вчителя не передбачає лише оволодіння певними професійними знаннями, вміннями та навичками, але й доповнюється новими, значно ширшими поняттями та поглядами на сучасну освіту, як і на процес професійного зростання майбутнього педагога.

Так, знання, вміння і навички виступають як діяльнісні характеристики професійної компетентності, які представлені в стандартах вищої освіти. Однак, формування професійних компетентностей є можливим завдяки наявності цілого ряду особистісних якостей: вимогливості до себе та учнів, мобільності, креативності, здатності до творчої діяльності, саморозвитку та самоосвіти [3, с. 71].

У зв'язку із цим, постає проблема підготовки майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. На теперішньому етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні, відбувається пошук нових засад для підготовки майбутнього учителя до роботи в умовах інклюзивного середовища. Зважаючи на перебудову свідомості теперішнього суспільства, змінюються орієнтири і стратегії навчального процесу. Адже, кожна дитина, не зважаючи на її фізичні чи розумові здібності має право на отримання належного рівня освіти. Реалізація цього аспекту потребує якісної підготовки майбутніх педагогів до організації та роботи в середовищі інклюзивного навчання в школі.

Пріоритетним принципом у формуванні майбутнього вчителя до роботи у системі психолого-педагогічного супроводу є розуміння основних потреб учнів та батьків. Адже основною ціллю педагогічної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами є формування гармонійної особистості, а також підготовка її до самостійного життя.

Невід'ємною складовою цього процесу також слугує нагляд за тим, щоб допомога та підтримка не була надмірною, тому що є імовірність того, що такий учень буде занадто залежати від неї. Для успіху слід вдумливо та з розумінням ставитися до всіх проблем, які виникатимуть, щоб це приносило користь.

Важливою умовою у процесі підготовки майбутнього спеціаліста до роботи в інклюзивному середовищі є формування професійно-ціннісних умінь, особистісних якостей та розвиток компетентностей.

Варто зазначити, що єдиної класифікації інклюзивних компетентностей педагогів у європейському освітньому просторі на сьогодні ще не укладено, але з цього приводу ведуться активні дискусії та дослідження. Загалом, усі компетентності прийнято розділяти на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності та загальні компетентності [5, с. 275].

Серед предметних компетентностей, що забезпечують реалізацію особистості педагога, виділяємо прогностувально-рефлексивну, акмесинергетичну і ціннісно-світоглядну [4, с. 16].

Щодо змісту професійної підготовки, С. Гончаренко, визначає її, як поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і умінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [2, с. 66].



Надзвичайно важливим для аргументування педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі у процесі підготовки майбутнього вчителя є свідоме обізнаність і розуміння проблем кожного учня. Психологічна готовність до роботи за фахом є результатом підготовки майбутнього педагога до роботи у закладі освіти. Навчання в університеті спрямоване на формування компетентнісної моделі особистості для майбутнього вчителя виступає показником до розвитку умінь для роботи в умовах інклюзивного навчання.

Базовими умовами для становлення особистісно- психологічної підготовки для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виступають такі складові, як: розвиток внутрішньої мотивації та самоаналіз, який здійснюється задля успішного проходження інклюзивного навчання; спрямованість на розуміння індивідуальності кожного учня, створення позитивних умов для успішної співпраці не тільки із вихованцями, а й з батьками.

Відомо, що категорія готовності майбутнього фахівця до певного виду професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти [1, с. 348].

Підготовка компетентного працівника до роботи та організації навчання в умовах інклюзивної освіти передбачає не лише оволодіння певними знаннями та навичками, а спрямована на розвиток моральних якостей, аналіз власних дій та виховання у собі почуття відповідальності, розуміння та поваги до усіх учасників психолого-педагогічного супроводу кожної дитини.

В структурі педагогічної діяльності виділяють не лише професійну компетентність, але й професійну майстерність та професійну зрілість педагога, що визначають рівень готовності до професійної діяльності, який формується у процесі підготовки і в результаті реалізації соціально-педагогічної діяльності [5, с. 276].

Під видами професійної діяльності і професійних компетентностей відносимо такі: дидактична (здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців);

- виховна (готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання);
- комунікативна (запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками);
- методична (готовність до планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання);

Під поняттям про формування готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі також розглядається взаємодія з учнями на рівні емпатії, тобто мається на увазі такий процес підготовки, який спрямовуватиметься на розвиток і становлення емоційної складової особистості вчителя, який вмє розуміти та співчувати, а також зможе підтримати і співчувати. Слід усвідомити те, що ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, який працюватиме з дітьми з особливими освітніми потребами, повинні спрямовуватися не лише на отриманні позитивних результатів від навчання, а й на розумінні своєї відповідальності, толерантного ставлення, здатності до самоконтролю, розвитку педагогічного оптимізму.

Виходячи з цього, розуміємо, що професійна готовність вчителя не тлумачиться лише предметними компетентностями, а й виражається у характеристиці свідомості кожного працівника, стилі його мовлення, психологічних характеристиках та виражає його мислення і професійне становище майбутнього вчителя.

Виділено такі складові професійної готовності:

- а) інформаційна обізнаність;
- б) володіння педагогічними технологіями;
- в) знання основ психології і корекційної педагогіки;
- г) знання індивідуальних відмінностей дітей;

- д) застосування варіативності у процесі навчання;
- е) знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Серед складових психологічної готовності виділено наступні:

- а) емоційне прийняття дітей з особливими освітніми потребами;
- б) залучення дітей з особливими освітніми потребами до діяльності на уроці;
- в) задоволеність власною педагогічною діяльністю [6].

Професійна підготовка майбутнього вчителя тісно пов'язана із формуванням толерантного ставлення до учнів, батьків, до всього навчально-виховного процесу вцілому, який спрямовується на розуміння і досягнення основних взаємозв'язків у системі інклюзивного навчання.

Таким чином, одним із найважливіших завдань сучасної вищої педагогічної освіти є проблема формування готовності майбутнього вчителя нового покоління, який здатен не тільки здійснювати корекцію у розвитку і навчанні дітей, а й сумлінно працювати над собою. Адже, ефективність інклюзивного навчання зумовлюється, насамперед кваліфікованою підготовкою майбутніх педагогів до роботи в закладі з інклюзивною освітою. Для того, щоб навчання набувало успіху, вчитель має володіти певними знаннями, навичками, вміннями. Професійна готовність майбутнього вчителя не повинна тлумачитися лише предметними компетентностями, а й має виражатися у психологічних характеристиках, які виражатимуть його мислення, професійне становище.

*Список використаних джерел:*

1. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–43). С. 7–12.
2. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна, Київ, 2000. С. 81–107.
3. Балицька В. Є., Савлук Л. І, Калетнік А. М. Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці. Вінниця, 2017. 115 с.
4. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://www.allbest.ru> (дата звернення: 31.10.2022).
5. Удич З. І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнар. форуму управлінської діяльності, 18–19 травня 2019 р. Тернопіль : Крок, 2019. С. 273–278.
6. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nzsp\\_2012\\_7\\_5.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzsp_2012_7_5.pdf) (дата звернення: 31.10.2022).

**Галина Луканська**  
старший викладач кафедри  
соціальної роботи та мовної підготовки,  
Придніпровський інститут ВНЗ  
«Міжрегіональна Академія Управління Персоналом»,  
E-mail: [galinamalcko@gmail.com](mailto:galinamalcko@gmail.com)

Одним з ключових факторів, що призводять до маргіналізації в освітньому просторі, є гендер. Незважаючи на ряд позитивних зрушень та сучасних тенденцій, що мають на меті забезпечення гендерної рівності, відомо, що менше 40 % країн світу надають дійсно рівний доступ хлопців та дівчат до освіти. Відповідно, 15 мільйонів дівчат в порівнянні з 10 мільйонами хлопців шкільного віку так і не отримують шансу навчитися читати та писати. Окрім того доступу до освіти зазвичай перешкоджають також й інші важливі фактори, такі як бідність, приналежність до певної етнічної чи мовної меншості та інвалідність. В результаті того, що досить часто при укладанні навчальних програм потреби та особливості дівчат з інвалідністю не враховуються, обираються неналежні стратегії боротьби з конкретними формами дискримінації та шкільного гендерного насильства, фокус зосереджується на зарахуванні, а не активному включенні в навчальний процес, відсутності належної підготовки викладачів, дівчата з інвалідністю залишаються відстороненими [9].

Спеціалісти міжнародної благодійної організації СВМ визначають інвалідність як відношення між проблемами зі здоров'ям людини та її оточенням (impairment + barrier = disability). Відповідно, якщо створюється сприятливе інклюзивне середовище, то інвалідність сама по собі виключає неспроможність та відокремленість (impairment + accessible environment = inclusion) [11]. Тож, відповідно, в даному випадку особливо гостро постає питання соціальної інклюзії – процесу, спрямованого на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального вилучення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя і добробуту відповідно до стандартів якості життя [1].

Інклюзивна освіта є одним чи не з найважливіших аспектів на шляху до створення суспільства з рівними правами та можливостями, необмеженим доступом та включенням у суспільне життя. За визначенням Комітету ООН з прав людей з інвалідністю (2016), під інклюзивною освітою розуміють: 1) фундаментальне право на освіту; 2) принцип, що цінує добробут здобувачів, гідність, самостійність та внесок у суспільство; 3) постійний процес усунення перешкод на шляху до освіти та сприяння реформам у сфері культури, політики та практики охоплення та включення в освітній процес всіх здобувачів [5]. Іншими словами, це означає, що здобувачі з особливими потребами навчаються разом зі своїми однолітками в звичайних класах з відсутністю будь-якої сегрегації, тобто розміщення їх в спеціальних аудиторіях тощо, а навпаки – з повною інтеграцією, тобто навчання в звичайних умовах, до яких вони можуть адаптуватися. При цьому переваги та позитивні результати подібної форми навчання мають як особи з інвалідністю, та і інші здобувачі

З метою визначення ефективності та успішності впровадження інклюзивної форми навчання ЮНЕСКО було розроблено ключові критерії її важливих складових. Окрім окресленої політики, визначеної структури та системи, практики, основні концепції проголошують:

- 1) інклюзія та справедливість є загальними принципами, якими керуються всі освітні політики, плани та практики;
- 2) національна навчальна програма та пов'язані з нею системи оцінювання розроблені таким чином аби ефективно відповідати потребам усіх здобувачів;

3) усі партнери, які працюють зі здобувачами та їхніми родинами, розуміють і підтримують загальні цілі політики сприяння інклюзії та справедливості в освіті;

4) створені системи для моніторингу присутності, участі та досягнень усіх здобувачів у системі освіти [5].

Зважаючи на вище викладене, важливість гендерної рівності як цілі інклюзивної освіти є очевидною. Це підтверджує також ряд документів розроблених агенціями ООН та іншими інституціями, метою яких є надання відповідних рекомендацій батькам, педагогам та державним установам. Так, зокрема, UNICEF визначає гендерну рівність як основу якісної освіти, зазначаючи при цьому, що коли всі діти мають доступ до якісної освіти, що базується на правах людини та гендерній рівності, це створює хвилю можливостей та позитивно впливає на майбутні покоління [10]. У 2000 р. світова спільнота під егідою UNESCO, як керівного органу руху «Освіта для всіх» під час Всесвітнього освітнього форуму в Дакарі, визначила шість ключових цілей освіти, що мають на меті задовольнити освітні потреби всіх дітей, молоді та дорослих. Всі вони зосереджені на забезпеченні рівності та інклюзії в освіті [7]. Рамкова програма дій «Освіта 2030» спрямована на забезпечення справедливості та інклюзії в освіті та з її допомогою шляхом усунення всіх форм ізоляції та маргіналізації, нерівності, вразливості та нерівності в доступі до освіти, участі, продовженні та завершенні освіти, а також у результатах навчання. Відповідно, до 2030 р. світ має на меті позбутися гендерної нерівності в освіті та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти та професійної підготовки вразливих груп населення, включаючи осіб з інвалідністю, представників корінного населення та дітей, що опинилися в складних життєвих обставинах. [6]. Тому гендерна рівність та інклюзія є життєво важливими для досягнення цих цілей, аби ніхто не залишився осторонь освіти. На необхідності забезпечення якісної освіти, зокрема для осіб з інвалідністю, наголошено в Конвенції про права осіб з інвалідністю, яка прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 р. та набрала чинності 3 травня 2008 р..

Останнім часом інтерес до даної тематики стрімко зростає, з'являється все більше досліджень, що вивчають комплексні перешкоди, з якими дівчата з інвалідністю зустрічаються в сім'ї, на суспільному та інституційному рівні, та які призводять до маргіналізації. До того ж, дослідження доводять, що хоча і хлопці, і дівчата переживають подібне соціальне виключення в школі, в подальшому на дівчат більше впливає соціально-культурне сприйняття їх навчання, працевлаштування, існують вищі показники сексуального насильства тощо. Коли дівчатам з інвалідністю відмовляють в доступі до освіти, існує висока вірогідність неможливості їх подальшого працевлаштування і, відповідно, зниження їх соціального статусу. Вони також неспроможні протистояти негативному сприйняттю їх інвалідності в своєму оточенні та ставати прикладом для наслідування, що суттєво для молодого покоління. Дівчата з інвалідністю, що не мають освіти, опиняються у підвищеному ризику фізичного та сексуального насилля, оскільки вони позбавлені можливості дізнатися про свої права та, відповідно, можливості повідомити про порушення цих прав [9].

Результати численних досліджень доводять важливість та необхідність інклюзивної освіти, зокрема, спостерігається досягнення кращих академічних результатів усіх здобувачів. Головною концепцією освіти є те, що вона має бути спрямована та відповідати різноманітним потребам усіх здобувачів, тому інклюзивна освіта означає якісну освіту, рівну участь та безпечне середовище навчання без будь-якого роду дискримінації та насилля. Це система освіти, що забезпечує підтримку усіх дітей, в тому числі найбільш маргіналізованих. Тому зв'язок між гендерно-чутливою та інклюзивною освітою в плані вдосконалення результатів навчання, досягнення економічних цілей та загального добробуту країни в цілому є безсумнівним. Однак, брак належного спілкування та співпраці при розробці освітніх програм призводить до фактичного виключення з освітнього процесу мільйонів дівчат з інвалідністю у світі [9].

Тема рівності в освіті для України не нова: Україна є учасницею Пекінської платформи дій, плану дій із виконання резолюції Ради Безпеки ООН «Жінки, мир, безпека» та інших міжнародних програм, націлених на подолання гендерної нерівності; у 2017 р. МОН запровадило антидискримінаційну експертизу навчальних матеріалів; раніше було розроблено проєкт Стратегії «Освіта: гендерний вимір 2020», яка передбачала моніторинг впровадження гендерночутливого підходу в закладах освіти тощо. Зважаючи на існуючі в сучасному українському суспільстві перепони та стереотипи, для того, щоб впровадити гендерну рівність в освіті експерти рекомендують:

1) усвідомити, що освіта має транслювати певні моделі поведінки в соціумі, передавати культурний код наступним поколінням, але при цьому реагувати на зміни в суспільстві, відображати їх у своєму змісті й методиках;

2) зосередитися на просвітницькій роботі серед педагогів, а саме, озвучувати проблему гендеру, пояснювати понятійний апарат, спростовувати маніпуляції, пов'язані з темою рівності в освіті;

3) руйнувати стереотипи в професії, зокрема, стосовно специфіки навантаження та оплати праці педагогів;

4) зважати, що не завжди досвід педагога відповідає вимогам часу й бажанням здобувачів освіти;

5) усвідомити, що ти співпрацюєш із людьми, а не з чоловіками чи жінками, зважати на персональний досвід кожної чи кожного, підтримувати людину тому, що вона талановита або хоче працювати, незалежно від того, чоловік це чи жінка;

6) розробляючи сучасні навчальні програми, зважати на запити здобувачів [4].

Аби гарантувати рівний доступ до освітніх послуг, забезпечити реалізацію рівноцінних можливостей та припинення всіх форм дискримінації представників обох статей необхідно вдатися до наступних кроків:

1. Застосовувати індекс інклюзії, що одночасно пропонує і набір інструментів оцінки, і програму сприяння рівній включеності здобувачів в освітню систему [5]. Індекс відіграє важливу роль в підвищенні обізнаності про іноді неусвідомлені практики гендерної нерівності в аудиторія серед педагогів та керівництва освітніх закладів. За допомогою типових питань, наприклад, «Чи відчують здобувачі упередженість через стать чи етнічну приналежність?» або «Чи спостерігається нерівноправне ставлення до здобувачів різної статі та соціального походження у зв'язку з їх відсутністю на заняттях без поважних причин?», можна визначити присутність та ступінь інклюзії в певному освітньому середовищі [7].

2. Впроваджувати проєкти з розробки гендерно чутливих навчальних програм, оскільки ті програми, в яких даний компонент відсутній, мають потенціал для посилення нерівності можливостей для однієї статі сильніше, ніж для іншої, перешкоджають рівним можливостям успіху та інколи навіть посилюють вже існуючі гендерні стереотипи, що побутують у суспільстві. Однією з позитивних практик в даному напрямі є залучення експертів-консультантів з гендерної рівності до процесу розробки відповідних освітніх програм [7].

3. Проводити освітню діяльність з питань гендеру серед викладачів, як «ресурсних осіб», здатних впроваджувати питання гендерної рівності в педагогічній практиці з метою підвищення якості та досягнення цілей у сфері освіти. Подібна практика, що мала на меті сприяти оволодінню базових концепцій і теорій у сфері гендерних досліджень, а також розуміння таких понять, як демократія, толерантність і права людини, була застосована у 2005 р. в Швеції та принесла позитивні результати: 90 % учасників зазначили, що курс зміцнив їхнє усвідомлення рівності та гендеру як фундаментальної цінності; 70 % – повідомили, що курс зміцнив їхню компетентність встановлювати зв'язки між рівністю та гендером і цілями національної навчальної програми; 46 % визнали, що курс зміцнив їхню здатність розвивати більш різноманітні методи навчання та викладання матеріалу; 36 % вказали, що курс допоміг їм встановлювати та налагоджувати контакти. Однак при цьому

лише менше 50 % гендерно освічених педагогів мають змогу виконувати консультативну роботу і в середньому можуть витратити 15 % свого робочого часу на питання, пов'язані з рівністю та гендером [7].

Враховуючи позитивний досвід зарубіжних країн, окремим педагогам на всіх рівнях освіти рекомендовано впроваджувати гендерно справедливі стратегії навчання, які не залежать від спеціальної школи чи університетських курсів:

1) використовувати гендерно марковані терміни для маркетингових можливостей (наприклад, коли ситуація стосується дівчат, застосувати терміни феміністичного маркування, оскільки більшість представників жіночої статі вважає, що якщо такий компонент відсутній, то термін апелює до протилежної статі);

2) змінити зміст, стиль викладання та практику оцінювання, щоб зробити нетрадиційні предмети більш актуальними та цікавими для здобувачів обох статей;

3) враховувати різні інтереси та життєвий досвід дівчат і хлопців / чоловіків та жінок, визначаючи релевантність навчального матеріалу;

4) обирати різноманітні навчальні стратегії, такі як кооперація та спільна робота в малих групах, вправи з «безпечним ризиком», практичну роботу та за кожної можливості інтегрувати знання та практичні навички;

5) проводити заняття, на яких розглядаються різні точки зору, використовуються різні джерела інформації із залученням відповідних чоловіків та жінок-експертів;

6) враховувати, що не всі здобувачі є гетеросексуальними;

7) ділитися інформацією та досвідом з колегами, які підтримують та сприяють ідеї гендерної рівності в освіті та суспільстві загалом;

8) залучати до занять та проводити відповідну просвітницьку діяльність серед колег з гендерними упередженнями [8].

Варто все ж зазначити, що останнім часом спостерігається все більше позитивних тенденцій та зрушень стосовно відсутності дискримінації за різними показниками та поваги до різноманітності. Однак на тлі суттєвих фізичних, соціальних та нормативно-правових бар'єрів, що перешкоджають доступу до освіти, охорони здоров'я, працевлаштування, дозвілля тощо, проблема розуміння інвалідності та її відображення на здатності людей бути активними учасниками соціального, економічного, політичного та культурного життя все ще залишається гострою. Тому всім обов'язково необхідно усвідомити, що побудова інклюзивного й гендерно чутливого освітнього середовища в контексті забезпечення неперервності освіти впродовж усього життя є стратегічним завданням кожної цивілізованої країни.

#### Список використаних джерел:

1. Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2014. 68 с.
2. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 8 вер. 2005 р. № 2866-IV (станом на 07.01.2018 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> (дата звернення: 15.09.2022).
3. Стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти до 2030 р. Проект Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyu-zivnoyi-osviti-do-2030-roku> (дата звернення: 15.02.2022).
4. Яценко А. Виховувати та навчати людину: кілька думок про гендерну рівність в освіті. *Нова українська школа* : веб-сайт. 2021. URL: <https://nus.org.ua/view/vyhovuvaty-ta-navchaty-lyudynu-kilka-dumok-pro-gendernu-rivnist-v-osviti/> (дата звернення: 20.09.2022).

5. Matthew J. Schuelka. Implementing inclusive education. Helpdesk Report. Birmingham : University of Birmingham, 2018. 14 p.
6. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning. UNESCO. 2016. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (дата звернення: 17.10.2022).
7. Achleitner J. Student Gender and Inclusive Education. Balance or Bias? Vienna : University of Vienna, 2015. 16 p. URL: <https://www.grin.com/document/335368> (дата звернення: 27.09.2022).
8. Quezada-Reyes Zenaida. An Agenda for Gender fair Eduaction. Manila : Phillipine Normal University, 2007. 6 p. URL: <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v03/11reyes.pdf> (дата звернення: 20.09.2022).
9. Gender and inclusive education. UNGEI : the official website. 2018. URL: <https://www.ungei.org/blog-post/gender-and-inclusive-education>) (дата звернення: 10.09.2022).
10. UNICEF : the official website. URL: <https://www.unicef.org/> (дата звернення: 17.10.2022).
11. Young persons with disabilities: global study on ending gender-based violence and realizing sexual and reproductive health and rights. New York : UNFPA, 2018. 436 p.

## РОЛЬ СІМ'Ї У МОТИВАЦІЇ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

**Ірина Матвійчук**

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка,

E-mail: [bezuglaira04@gmail.com](mailto:bezuglaira04@gmail.com)

Публікація описує результати проведеного анкетування батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, щодо їх участі в освітньому процесі в умовах спеціального закладу та розуміння своєї ролі у вивченні географії.

*Ключові слова:* сім'я, географія, учні з інтелектуальними порушеннями, географія, анкетування.

Сім'я є одним із найголовніших соціальних інститутів, який дає приклад для наслідування соціальних норм та правил. Крім того, мікроклімат у сім'ї, спосіб життя її членів формує майбутній світогляд дитини. Важливим стає формування соціально правильних звичок та унаслідувань для учнів, які мають інтелектуальні порушення (далі – учні з ІП). Адже самостійно зробити умовисновок, що «добре», а що «погано» така дитина не може. В освітньому процесі батьки також відіграють одну з ключових ролей, тому результативність навчання дитини з ІП буде залежати тільки від командної взаємодії фахівців та батьків. Чим глибші знання, власне, самих батьків про особливості організації процесу навчання, тим успішніші результати будуть мати їхні діти. До прикладу можна навести уроки географії, адже географічні знання набувають не лише освітнього значення, а й соціального. Тому обов'язок сім'ї на щоденних прикладах мотивувати дітей до її вивчення.

У загальній психолого-педагогічній літературі питання ролі сім'ї в освітньому процесі вивчалися Л. Загик, В. Івановою, В. Котирло, А. Кузьминським, В. Омелянком, М. Фіцулою та ін. У спеціальній педагогіці цьому присвячені праці В. Бондаря, Л. Вавіної, А. Висоцької, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Т. Ілляшенко, С. Коноплястої, С. Миронової, Ю. Рібцун, О. Чеботарьової, А. Шевцова, Д. Шульженко та ін.

**Метою** статті є опис результатів дослідження щодо розуміння батьками своєї ролі у навчанні географії учнів з інтелектуальними порушеннями.

У своїх дослідженнях С. Миронова вказувала на те, що у практиці спеціальної освіти недостатня увага приділяється залученню батьків до освітнього процесу учнів з ІП; форми взаємодії є одноманітними, застарілими; батьки мало проявляють ініціативи та бажанню співпрацювати з навчальними закладами [2].

В свою чергу С. Гаяш встановила, що тільки тоді, коли сім'я виступає, як рівноправний партнер у вирішенні проблем у навчанні та вихованні, освіта може гарантувати надання стандартного мінімуму послуг, гармонізації відносин дитини з суспільством, її адаптацію та інтеграцію в суспільство, формування готовності до самостійного життя [1].

З метою вивчення впливу батьків на пізнавальний розвиток учнів, роль сім'ї у мотивації дитини до вивчення географії у школі, нами було розроблено анкету. Ми запропонували батькам пройти анонімне анкетування. До анкетування було залучено 28 батьків, які виховують дітей з ІП, та, які навчаються у спеціальних закладах.

Наведемо приклади запитань, які були представлені в анкеті:

### **Анкета для батьків**

1. Чи задоволені ви організацією освітнього процесу (навчання) та наданням корекційно-розвиткових послуг у школі, де навчається ваша дитина? Якщо «ні», то зазначте причину.



2. Як часто ви спілкуєтесь з педагогами (класним керівником, вчителями-предметниками тощо)?
3. Чи надають педагоги допомогу (консультацію) про особливості навчання вашої дитини?
4. Які предмети найбільше подобаються вашій дитині? Перерахуйте їх.
5. Чи приділяєте ви увагу виконанням домашніх завдань (у вихідні дні)?
6. Чи ділиться ваша дитина враженнями від навчання, однокласників, вчителів? Як часто?
7. Чи використовуєте ви вдома разом із дитиною її набуті знання, навички, вчасності знання з географії? Конкретизуйте як саме?
8. Чи виникають у вас з дитиною бесіди на географічну тематику? (наприклад географічне положення, де розташована ваша домівка/село/місто; мрії про подорожі; прокладання маршруту подорожі тощо). Які саме? Наведіть приклад.
9. На вашу думку географічні знання важливі у майбутньому вашої дитини? Чому?

Батьки давали відповіді на запитання відкритого та напіввідкритого типу анонімної анкети.

71,4 % опитаних задоволені організацією освітнього процесу (навчання) та наданням корекційно-розвиткових послуг у школі, де навчається їх дитина. 17,9% відповіли «ні», решта – 10,7 % обрали варіант «важко відповісти». Аналіз відповідей вказує на те, що здебільшого батьки свідомо обрали заклад, задоволені організацією освітнього процесу в цілому. Ті батьки, які обрали пункти «ні» або «важко відповісти» не змогли вказати причину через, що їм не подобається. Тому, можемо вважати такі відповіді суб'єктивною думкою, не обумовленою об'єктивними причинами.

На запитання про частоту спілкування з педагогами закладу більшість батьків, а це 53,5 % вказали, що спілкуються «коли виникає потреба». 21,4 % респондентів обрали варіант відповіді «на батьківських зборах». 25,1 % опитаних обрали «рідко». Отже, можемо зробити висновок, що комунікація між батьками та педагогами знаходиться на задовільному рівні. 46,5 % вказує на те, що взаємодія відбувається на батьківських зборах, які проводяться вкрай рідко, а останні роки через пандемію, то формат може бути змінений, а можуть бути відсутні або ж комунікації немає взагалі.

Одне із запитань стосувалось надання батькам консультативної допомоги від педагогів про особливості навчання дитини. На що 60,7 % різко відповіли «що така допомога їм не потрібна». 32,1 % сказали, що потребують консультацій, 7,2 % - «ні». Спостерігається різкий супротив батьків на спроби пояснити труднощі дитини в опануванні того чи іншого предмету. Для них є неприйнятною консультація навіть методичного характеру, особливо, якщо педагог за віком молодший за них.

Цікавими виявились відповіді на запитання про улюблені предмети їхньої дитини у школі. 39,3 % респондентів обрали варіант «усі», але спроб перелічити усі предмети, які їхня дитина любить, не було. 35,7 % обрали варіант «важко відповісти», 3,6 % – «улюблених немає», а 21,4 % опитаних – «інший варіант» і у стрічці прописали: малювання, музика. Аналіз відповідей дозволяє зробити висновок, що більшість батьків не знають, які предмети подобаються їхнім дітям. Коли вони обирали варіант «усі», то не змогли це конкретизувати.

Було запропоноване запитання про допомогу дитині у підготовці домашніх завдань. Батьки по-різному на нього давали відповіді, зокрема: «ні, бо моя дитина самостійна» (35,7 % респондентів), «так» (32,1 % опитаних), «все залежить від мого вільного часу» (21,4 %), а також 10,8 % відповіли «інша відповідь», де вказали, що їхня дитина проживає у вихідні у пансіоні закладу, тому домашні завдання вона виконує там.

У відкритому запитанні, де потрібно було записати про те, чи ділиться дитина враженнями від школи, друзів тощо, одержали такі відповіді: «Розкажує про вчителів, кого

любить, а кого ні», «Здебільшого розказує про друзів», «Нічим не ділиться», «Ми мало розмовляємо, бо на вихідних я працюю», «Навчання їй подобається», «Не хоче їхати додому на вихідні дні, бо у школі багато друзів», «Любить школу, свого класного керівника» та ін. 28,6 % респондентівне надали відповідей, що може свідчити про недостатній контакт з дитиною,незацікавленість до її внутрішнього стану тощо.

А ось напрямі запитання, пов'язані із використанням в домашніх умовах набутих знань, вмінь з географії, одержали лише 2 відповіді: «так» та «ні». Серед них «так» у 57,1 % та «ні» у 42,9 %. Жоден, хто вибрав варіант «так» не зміг навести конкретних фактів, як зможуть дітям знадобитися ці знання в домашніх умовах. Тобто, можна говорити про неправдивість відповідей чи нерозуміння змісту самого запитання.

У запитанні відкритого характеру про бесіди з дитиною на географічну тематику 60,7 % респондентів не вказали нічого. 39,3 % вказали приблизно ті самі відповіді, що були надані у зразку: «Любимо подорожувати», «Складаємо маршрут, коли їдемо додому», «Граємо у гру «крокодил» називаємо міста України». Такий високий відсоток відсутності відповідей вказує не те, що власне у самих батьків низький рівень географічних знань.

Останнє запитання у анкеті, знову було відкритого характеру – потрібно було вказати, чи важливими є географічні знання у майбутньому житті дитини і чому. 46,4 % батьків відповідали короткими фразами: «Так», «Важливі», «Думаю що так», «Не знаю», «Мені важко відповісти», чим проявили байдужість або неможливість сформулювати свою думку. 10,7 % взагалі відмовились відповідати, здавши при цьому порожній аркуш. Але з-поміж них 42,9 % все-таки змогли дати більш-менш обґрунтовані відповіді: «Щоб продовжити навчання в училищі», «Вони йому не будуть потрібні», «Щоб орієнтуватися у місцевості», «Для подорожей», «Для здобуття професії», «Для самостійного життя» тощо.

Отже, аналіз результатів анкетування батьків учнів з ІІІ, дозволяє зробити такі висновки:

- більшість батьків недостатньо цікавляться навчанням дитини у закладі;
- відкриті, довірливі стосунки наявні у небагатьох сім'ях;
- батьки рідко йдуть на контакт з педагогами, відхиляють спроби надання консультативної допомоги;
- батьки не розуміють значення набуття їхніми дітьми географічних знань та умінь;
- наявний недостатній обсяг знань у батьків про важливість корекційно-розвиткового впливу на пізнавальну діяльність дитини, особливо щодо підвищення розумових операцій засобами географічної освіти.

Стаття не претендує на повне висвітлення проблеми залучення сім'ї до освітнього процесу з метою мотивації дитини з ІІІ до навчання географії, а лише частково описує її. Подальшу перспективу дослідження будемо вбачити у розробці форм та методів співпраці з батьками щодо підвищення рівня навчання географії.

#### Список використаних джерел:

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Вип. 38. С. 60–66. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/38856/1/Гаяш%20Співпраця%20закладу%20освіти%20з%20батьками%20дітей%20з%20ООП.pdf> (дата звернення: 14.09.2022).
2. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наукових праць. 2017. Вип. 9. С. 100–105.

3. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. ; за заг. ред. А. Г. Шевцова. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 112 с.
4. Миронова С. П. Роль сім'ї у статево-рольовому вихованні дитини з психофізичними вадами. *Рання комплексна діагностика і реабілітація дітей з сенсорними порушеннями: реалії та перспективи* : Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Статті та лекції. Львів : Український бестселер, 2010. С. 175–180.

## МІСЦЕ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Оксана Мельничук**

викладач сурдопедагогіки,  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради,  
E-mail: [oksmeljnychuk@lpc.ukr.education](mailto:oksmeljnychuk@lpc.ukr.education)

**Наталія Ярошук**

викладач психологічних дисциплін,  
практичний психолог,  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради,  
E-mail: [nyaroschuk@lpc.ukr.education](mailto:nyaroschuk@lpc.ukr.education)

Сьогодні українське суспільство досягло достатньо високого рівня соціального розвитку, при якому визнання Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток усіх без винятку дітей, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами, зацентувало увагу батьків, держави і громадськості до їхніх проблем з народження і до повноліття та відповідальності за розвиток, навчання і виховання. Тому на сучасному етапі одним із найбільш прогресивних і затребуваних явищ у сучасній спеціальній освіті є інклюзивна освіта.

Поняття «інклюзія» означає спробу осмислення освітніх реформ, що проводяться державою, і зміну суспільного менталітету. Це також спроба розставити акценти в питанні про те, куди і до яких результатів рухається сучасна система освіти, яке в ній відводиться місце учасникам освітнього процесу, їх взаєминам і позиціям в безпосередньо освітній діяльності.

Інклюзія значною мірою впливає на політику, науково-пошукову та практичну роботу і має багато значень, що охоплюють діапазон від простого зарахування учнів з особливими освітніми потребами в класи з дітьми з нормо-типовим розвитком до трансформації філософії, цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем. Інклюзія потрібна нашій державі як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами. Саме тому вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації, усіх без винятку, здобувачів освіти [3].

Інклюзія – це процес, спрямований на перетворення закладів освіти на такий освітній простір, який стимулює й підтримує не тільки учнів, а і власних членів трудового колективу. Вона спрямована на розвиток місцевих громад, які підтримують і високо цінують досягнення кожного члена громади [2].

Навчання в інклюзивному освітньому середовищі покликане надати змогу особам з особливими освітніми потребами набути знання і соціальний досвід, що приводить до усунення дискримінації за станом здоров'я, інтелектуального чи психофізичного розвитку. Під поняттям «середовище» розглядається безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її функціонування і життєдіяльності, міжособистісних відносин з людьми, що комплексно впливає на розвиток людини. Саме таке тлумачення середовища як соціальної категорії, на думку І. Малишевської, доводить, що середовище сприяє особистісному розвитку людини, забезпечуючи взаємодію навчання і виховання [5].

Як зазначено у навчально-методичному посібнику «Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера», концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей світу, ґрунтується на тому, що всі діти – цінні й активні члени суспільства. Тому організація освітнього середовища закладу освіти повинна будуватися на таких складових інклюзивного навчання, як інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика. Інклюзивна культура несе філософію інклюзивної освіти будується на інклюзивних цінностях та є загальною для всіх учасників освітнього процесу. Спосіб впровадження інклюзивної освіти стає відчутним для всіх учасників співтовариства. Інклюзивна політика повинна відображати інклюзію у всіх документах закладу освіти, стратегіях та інституційному розвитку. Документи, розроблені закладом, мають передбачати чіткі стратегії розвитку дитини та інклюзивного простору, в якому вона знаходиться. Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням закладу освіти, мобілізує до злагодженості роботи колективу, удосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції педагогів та інших фахівців.

Качалова Т.В. визначає умови, за яких заклад освіти (на прикладі закладу вищої освіти) стає інклюзивним:

- адаптування приміщення для вільного пересування людей з функціональними обмеженнями (усунення фізичних бар'єрів) : пандуси, дверні прорізи, допоміжне навчальне обладнання, туалети тощо;
- створення позитивного психологічного мікроклімату (усунення психологічних бар'єрів) : доброзичливе ставлення з боку усіх учасників освітнього процесу;
- інклюзивна компетентність педагогів (компонент професійного стандарту) : педагоги володіють не лише навичками професійної діяльності, а й здатністю виконувати освітні функції в контексті інклюзивного навчання [4].

Таким чином, серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища науковці і практики виділяють відмову від стереотипних поглядів освітній процес та його учасників; формування у закладах освіти усіх рівнів атмосфери, заснованої на ідеях та принципах інклюзії; розбудову закладу освіти як громади; зосередження на співпраці, а не на конкуренції; прищеплення віри в свої сили кожному учаснику освітнього процесу [7].

На думку зарубіжних науковців інклюзивна культура – це особлива філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту і відповідальність прийняті і розділені між всіма учасниками освітнього процесу; – частина загальної культури закладу освіти, спрямованої на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзії в цілому; – унікальний мікроклімат довіри, який сприяє розвитку взаємозалежних відносин учасників освітнього процесу; – особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб закладу освіти і органічно вплетені в його загальну структуру; – фундаментальна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому різноманіття потреб вітається, підтримується, акумулюється суспільством, забезпечуючи можливість досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивної освіти та забезпечуючи збереження, прийняття, співпрацю і стимулювання безперервного вдосконалення педагогічної спільноти і суспільства в цілому [4].

Спираючись на ці дефініції, Г. Груць розглядає інклюзивну культуру як такий рівень розвитку суспільства, який виражається в толерантному, гуманному, терпимому, безпечному ставленні людей одне до одного. При цьому підтримуються ідеї співпраці, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, а цінність кожного є основою загальних досягнень. Таким чином усіма членами спільноти формуються інклюзивні цінності. Варто

значити, що інклюзивні цінності – найважливіші компоненти інклюзивної культури водночас із поведінковими нормами, етичними правилами та ідеалами [1].

Інклюзивна культура – найважливіша складова інклюзивної освіти. Її несформованість негативно позначається на освітньому процесі в цілому й не дає високих результатів. Отже, «створення інклюзивної культури передбачає формування такої ціннісної системи, яка забезпечує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття, яка б стимулювала усіх учасників освітнього процесу до співпраці і взаємодопомоги. Така інклюзивна культура сприяє створенню єдиної системи цінностей, що приймається і поділяється усіма членами суспільства [6].

Як зазначає авторський колектив навчально-методичного посібника «Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад»: «... серед реформ і змін у напрямі інклюзії, які проводяться у школі, аспект «розвиток інклюзивної культури» є, на наш погляд, визначальним, бо та увага, яка приділяється потенціалу позитивного чи негативного впливу культури навчального закладу на характер і динаміку реформ освіти, є абсолютно недостатньою. Культура навчального закладу якраз і є основою реформ і змін, що проводяться в ньому. Розвиток загальних інклюзивних цінностей і можливостей співпраці може призвести до змін і в інших аспектах. Саме інклюзивна культура, яка формується в навчальному закладі, змінює політику та практику освіти й навчання, її можуть активно підтримувати педагоги та учні школи, а також інші працівники, батьки та інші члени місцевих громад...» [2].

*Список використаних джерел:*

1. Груць Г. Інклюзивна освіта як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали I Всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф., 8 квітня 2021 р. Тернопіль, 2021. С. 63–66.
2. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. 96 с.
3. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного середовища для забезпечення розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9 (11). С. 120–126.
4. Качалова Т. В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 3. С. 35–44.
5. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Україна, 2019. 300 с.
7. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 19.

## РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ЯК УМОВИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Галина Мешко*

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

*Мешко Олександр*

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [meshko\\_o@ukr.net](mailto:meshko_o@ukr.net)

В умовах модернізації освітньої галузі, реалізації Концепції «Нова українська школа», а також військової агресії російської федерації актуалізується проблема формування життєздатної особистості, готової до свідомого життєвого вибору й самореалізації, стійкої до агресивних і маніпулятивних впливів, здатної впевнено та з гідністю відстоювати свою позицію, інтереси і права, поважати себе та інших, бути відповідальною й асертивною. Асертивність є необхідною умовою функціонування особистості як суб'єкта діяльності й активності. Завдання педагога полягає в тому, щоб сприяти виявленню асертивного потенціалу дитини, стимулювати і розвивати її асертивність.

У психологічній енциклопедії асертивність визначається як вміння людини впевнено і гідно поводитися, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших [5]. Учені розмежовують поняття «асертивність особистості» й «асертивна поведінка особистості». Під асертивністю розуміють властивість особистості, її схильність вести себе для досягнення своїх цілей асертивно. Асертивна поведінка – це реалізація зазначеної властивості в конкретній поведінці людини [3, с. 309]. Асертивною є відкрита поведінка, яка не завдає шкоди іншим людям і не принижує їхню гідність. Асертивність є мистецтвом озвучувати свої потреби й бажання іншим людям без агресії й неповаги. Асертивна модель поведінки дає змогу висловлюватись однозначно і ясно та діяти впевнено, уникаючи маніпулювання, жорстокості та агресії [2]. Особистість зі сформованими навичками асертивної поведінки виявляє повагу та терпимість до позиції інших людей, а відтак запобігає виникненню конфліктних ситуацій. Розвиток асертивності дає можливість людині здобути впевненість у собі, змінити агресію в поведінці на спокійнішу, навчитися відстоювати свої права, не порушуючи прав інших [4].

У психологічній літературі доведено, що люди з високим рівнем сформованості асертивності мають більш адекватну самооцінку, краще захищені від емоційних проблем і стресів, менш тривожні, рідше страждають від страхів, більш успішні в житті і професійній діяльності, ніж люди з низьким рівнем асертивності.

Учені асертивність трактують по-різному: як інтегральну властивість особистості, як якість зрілої особистості (О. Косигіна), компонент емоційного інтелекту (М. Манойлова), синонім нонкомформізму (О. Гук), філософію власної відповідальності (С. Стаут), «золоту серединку» між агресивним і пасивним стилями поведінки (Р. Алберті, М. Еммонс, А. Солтер), адекватність, конгруентність (А. Солтер, Лазарус), спонтанність (В. Каппоні, Т. Новак), антипод так званої «навченої безпорадності» (Г. Радчук), соціальну навичку, яка передбачає здатність до рефлексії, емоційної стійкості, самостійності в прийнятті рішень і

вчинків тощо. Індикаторами сформованості асертивності є такі особистісні риси, як: впевненість в собі, відповідальність, незалежне мислення, автономність, стійкість, конструктивність, самостійність, ввічлива вимогливість, ініціативність, доброзичлива наполегливість, здатність до рефлексії й емпатії та ін.

Тому завданням закладу загальної середньої освіти є створення умов для щасливого, безпечного життя учнів, формування ціннісних орієнтирів та ціннісного ставлення до суспільства, інших людей й до себе, розвиток асертивності, яка є необхідною умовою безпечної поведінки особистості учня. Це питання є надзвичайно актуальним в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Асертивність учня з особливими освітніми потребами розвивається саме в соціумі, у взаємодії з іншими людьми. Для формування моделі асертивної поведінки учнів важливими є: сприятливий соціально-психологічний клімат та позитивні міжособистісні взаємини в класному колективі; високий індекс психологічної безпеки у закладі загальної середньої освіти; цілеспрямована діяльність класних керівників, вчителів-предметників, учителів-дефектологів, вчителів інклюзивного навчання для виявлення асертивного потенціалу і стимулювання асертивності учнів, допомоги їм в самопізнанні, самоприйнятті, позитивному самоставленні, самоствердженні і самореалізації. У цьому контексті надзвичайно актуальними сьогодні є слова В. Сухомлинського: «Знедолена природою дитина не повинна знати, що вона мало здібна, що в неї слабкий розум, слабкі сили. Виховання такої дитини повинно бути у сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим». Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь [2]. Діти без обмежених можливостей в інклюзивному освітньому середовищі виступають партнерами під час виконання навчальних завдань, виконують роль лідера в групі, вчать толерантності у взаєминах з однолітками, бачити передусім людину, а не її ваду чи обдарованість, поважати однокласників з іншими, відмінними властивостями, рисами і якостями.

Учнів треба вчити відстоювати свої інтереси, відкрито заявляти про свої наміри, зважаючи при цьому на інтереси інших, а також сприяти формуванню в самостійності у прийнятті рішень. Важливо формувати в учнів такий тип поведінки, який поєднує внутрішню силу та ввічливість у взаєминах з однокласниками, педагогами, батькам; вчити у ситуаціях зовнішнього тиску коректно відстоювати свої інтереси, переконання та свою позицію і лінію поведінки, не дозволяти іншим робити з собою все, що їм хочеться; спокійно казати «ні», коли їх щось не влаштовує, і не почуватися винним та продовжувати коректно наполягати на своїй позиції чи правах.

Важливо зосереджувати увагу учнів на дотриманні принципів асертивної поведінки: прийняття на себе відповідальності за власні дії і вчинки; вияв самоповаги та поваги до інших людей; відкритість і чесність у взаємодії з іншими; впевненість та позитивне налаштування у спілкуванні; вміння уважно слухати і розуміти співрозмовника, його почуття і потреби; вміння досягати компромісних рішень у складних і проблемних ситуаціях. Потрібно збагачувати досвід учнів щодо подолання життєвих проблем, вчити їх адекватно висловлювати свої почуття, відкрито висловлювати власні думки й проявляти ініціативу, захищати свої права, сприймати критику інших людей і спокійно, зважено й аргументовано на неї реагувати, формувати навички соціальної поведінки, вміння саморегуляції емоційного стану та самоконтролю власної діяльності і поведінки.

Особливу увагу варто акцентувати на тому, що іноді учні намагаються наслідувати своїх однокласників і догоджати їм. Це природно, але педагоги мають заохочувати дитину казати й робити те, що вона вважає за потрібне. «Ні» догоджанню однокласникам – це девіз, якого варто дотримуватися у взаємодії з іншими учнями класу. Педагогу потрібно



заохочувати сором'язливого учня висловлювати свою думку, вчити постояти за себе. Адже сором'язливі діти ухиляються від заперечень, особливо, коли хтось поводить з ними некоректно. Учні повинні вміти впевнено та спокійно розповісти про те, що їм не подобається. Асертивність передбачає озвучування власної позиції без обмеження почуттів іншої людини. Учень повинен зрозуміти, що його думку можуть почути та зрозуміти тільки тоді, коли вона висловлена тактовно, з повагою. Доцільно розвивати і стимулювати в учнів незалежне мислення. Учні повинні знати, що на багато запитань не буває тільки однієї правильної відповіді. Саме це допоможе їм поважати свою думку і думку інших.

На формування моделі асертивної поведінки учнів з особливими освітніми потребами, стимулювання їх асертивності орієнтовані, передусім, навчальні заняття, їх залучення до різноманітних акцій і проєктів у позанавчальний час, а також діагностична і корекційна діяльність шкільного психолога для розкриття асертивного потенціалу особистості учня, підвищення рівня його впевненості в собі. В інклюзивному освітньому середовищі увага зосереджується на розвитку сильних якостей і здібностей учнів, а не на їх фізичних чи розумових проблемах.

Оскільки асертивність як особистісна якість проявляється у взаємодії з іншими людьми, в групі, то і формувати її, вважає М. Марценюк [3, с. 311] необхідно в умовах групової роботи, тобто в процесі тренінгових занять. Для сприяння формуванню у підлітків навичок асертивної поведінки дослідниця пропонує тренінг асертивності «Я – асертивний», який спрямований на самоусвідомлення, розуміння самого себе, самоприйняття, та на основі цього формування відповідально-асертивної поведінки. Запропонований тренінг «побудований не лише як тренування і розвиток навичок впевненої поведінки, а як система підходів до розуміння своїх потреб, можливостей, бажань, ставлення до самого себе, розвиток навичок конструктивної взаємодії з оточуючими» [3, с. 311-312]. Тренінг асертивності виступає і засобом попередження девіантної й адиктивної поведінки учнів, оскільки сприяє формуванню вміння впевнено і переконливо сказати «ні» у ситуаціях психологічного тиску з боку однокласників чи інших людей, встановленню власних психологічних меж, формуванню автономності, стійкості до негативних впливів.

Вважаємо, що кожен заклад загальної середньої освіти за своєю сутністю і філософією має бути інклюзивним, тобто готовим у будь-який момент не тільки прийняти дитину з особливими освітніми потребами, а й створити максимально сприятливе освітнє середовище для формування життєздатної особистості, яка вмітиме приймати самостійні рішення, відстоювати свою позицію, бути відповідальною за свої дії і вчинки, досягати необхідного результату навіть в складних ситуаціях невизначеності, Немаловажну роль в означеному аспекті відіграє і злагоджена взаємодія педагогів із сім'єю учня з особливими освітніми потребами як основного агента впливу. Якщо батьки сформулюють у дітей адекватну самооцінку та впевненість у собі, то учні будуть проявляти асертивність природним чином.

Потребує розроблення система підготовки вчителів, корекційних педагогів, дефектологів, психологів, готових не тільки надавати психолого-педагогічну, корекційно-розвиткову та інші види допомоги, а й взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища для їх успішної соціалізації, розвитку життєстійкості, стресостійкості, резильєнтності й асертивності.

#### *Список використаних джерел:*

1. Косигіна О. В. Розвиток асертивності особистості в умовах Педагогіки партнерства. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ*: матеріали наук.-практ. конф., 23 квітн. 2019 р. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=282> (дата звернення: 12.08.2022).
2. Кучерук Н. М. Створення сприятливих умов для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами в особистісно орієнтованому

- освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ*: матеріали наук.-практ. конф., 23 квітн. 2019 р. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=170> (дата звернення: 12.08.2022).
3. Марценюк М. О. Розвиток асертивної поведінки у підлітків засобами тренінгу. *Україна і цивілізація. Психологічні та педагогічні науки*. 2016. Т. 5. С. 305–313. URL: [http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/1223/1/%D0%A3-%D0%A6\\_%D0%A2.5%20%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-305-313.pdf](http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/1223/1/%D0%A3-%D0%A6_%D0%A2.5%20%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-305-313.pdf) (дата звернення: 12.08.2022).
4. Мойсеєнко В. В. Аналіз наукових підходів до дослідження поняття «асертивність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*. 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 170–174.
5. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академвидав». 2006. 424 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗДО КОМБІНОВАНОГО ТИПУ

*Ліна Михальчук*  
спеціаліст I категорії,  
вчитель – дефектолог,  
Новоград-Волинський  
заклад дошкільної освіти № 6 «Дзвіночок»,  
E-mail: [myhalhyklina@gmail.com](mailto:myhalhyklina@gmail.com)

У 2018 р. до Закону України «Про дошкільну освіту» внесли зміни щодо організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти (Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 06.09.2018 № 2541-VII), згодом – у 2019 р. МОН підготувало нові документи, які унормовують освітній процес в інклюзивних групах, зокрема:

- 1) Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (постанова КМУ від 10.04.2019 № 530);
- 2) Методичні рекомендації «Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019/2020 н.р.» (лист МОН від 26.06.2019 № 1/9-409);
- 3) Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти (наказ МОН від 01.04.2019 № 423) тощо.
- 4) Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти унормовує кількість дітей з ООП в інклюзивній групі – не більше трьох (постанова КМУ від 10.04.2019 № 530) [9].

Система корекційної допомоги дітям з особливими потребами в сучасній системі освіти України набуває значних змін. З одного боку ці зміни викликані інтеграцією України у європейське суспільство з забезпеченням цінностей рівних можливостей розвитку, індивідуального підходу та створення умов задоволення особливих потреб для кожної особистості. З іншого боку соціально-економічна криза в Україні призводить до згортання традиційних соціальних програм й запровадження нових, серед яких особливого значення набуває інклюзивна освіта [5].

Дванадцятирічний досвід активного впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні сьогодні потребує підведення певних підсумків, оцінки здобутків і невдач. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» від 28 липня 2021 р., є упровадження диференційного підходу до забезпечення підтримки дітей з ООП, затвердження нової форми індивідуальної програми розвитку та визначення рівнів підтримки в освітньому процесі дітей під час інклюзивного навчання.

Актуальність проблеми організації інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти пов'язана, насамперед, із тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає, а інклюзивних груп відкривається недостатньо. У інклюзивних групах, які функціонують, вже є по 2 -3 дитини з особливими потребами. Якщо, є ще діти потребуючі перебування в даних групах, а місць вже немає, то їх просто зараховують в групи ЗПР та логопедичні. Дітей дошкільного віку, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12 % від загальної кількості дітей у країні.

На сьогоднішній день, актуальною та недостатньо розробленою в сучасній педагогіці, як на теоретичному, так і на практичному рівнях, залишається проблема пошуку ефективних форм і методів для якісної допомоги дітям з ООП які мають висновки комплексної

психолого – педагогічної оцінки про перебування в інклюзивних групах, а зараховані у групи ЗПР.

Таким чином, можна окреслити проблему теоретичних та практичних особливостей організації інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти.

Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти унормовує кількість дітей з ООП в інклюзивній групі – не більше трьох (постанова КМУ від 10.04.2019 № 530), зокрема: одна – три дитини з порушенням опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, зниженим зором, слухом або легкими порушеннями інтелектуального розвитку не більше двох дітей сліпих, глухих або з тяжкими порушеннями мовлення; одна дитина зі складними порушеннями розвитку. То про групи ЗПР та логопедичні, де є також ці діти, нічого не сказано і не прописано.

Впровадження інклюзивної освіти викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами, та вимагає більш глибокого вивчення умов, змістовного і методичного наповнення, пошуку найбільш ефективних шляхів їх інтеграції в сучасне суспільство [8]. Але, якщо таких дітей більше норми в 2-3 рази і вони перебувають в групах ЗПР без асистента, то виникає безліч запитань по організації навчально-виховного процесу в цілому і корекційній роботі особливо.

Звичайно, тоді можна виділити декілька найважливіших питань:

- Включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в ЗДО, зокрема з ООП та затримкою психічного розвитку (ЗПР) в одну групу.
- Чи можливе перебування дітей з ООП в даних групах, якщо в протоколі –висновку вказано інклюзивну групу та супровід асистента.
- Скільки дітей одночасно, яким рекомендовано інклюзивну групу можуть перебувати в групі ЗПР або логопедичній.
- Як організувати навчальний процес, щоб охопити всіх дітей.

Спілкуючись з колегами інших міст України, знаю про те, що у ЗДО, де є корекційні групи ЗПР та логопедичні, також така нагальна проблема.

Означена проблема на сьогодні є недостатньо розробленою та потребує удосконалення. Забезпечити належну підтримку (психолого-педагогічний супровід відповідними фахівцями та наявність необхідних навчально-методичних матеріалів і обладнання) вдається дуже важко, тому що загальна кількість дітей в даних групах перевищує норму в 1,5–2 рази, а асистентів вихователя на дану групу не передбачено.

Разом з тим, дуже багато невирішених аспектів у практиці роботи дошкільних закладів комбінованого типу для дітей з ООП:

- Чи можливо в такому дошкільному закладі створювати інклюзивні групи?
- Яку кількість груп можна відкрити на базі такого садочку?
- Яким чином розподілити вузьких спеціалістів для корекційних занять?

Таким чином, дуже актуальними і соціально значущими для фахівців ЗДО є розробка комплексних науково-методичних та практичних рекомендацій щодо організації корекційної роботи (проведення групових та індивідуальних занять) та диференційованого підходу з урахуванням своєрідності розвитку дітей з різними потребами в одній групі.

Очевидно, що інклюзивне навчання – це комплексний процес особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами [2].

Основні завдання корекційно-розвивальної роботи у закладах дошкільної освіти:

- формувати мотивацію пізнавати нову ситуацію розвитку;
- підвищувати загальний рівень розвитку;
- підвищувати рівень розвитку пізнавальних процесів;

- розширювати знання про себе та навколишнє середовище;
- поліпшувати стійкість і концентрацію уваги;
- розвивати недостатньо сформовані вміння та навички [6].

Відомо, що в нормі в дошкільному віці закладається фундамент всього подальшого розвитку дитини, цей вік – вік інтенсивного розвитку, в якому формуються важливі види психічної діяльності. Педагогічний досвід давно довів, що дошкільний вік є важливим для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, інклюзивна освіта – один із головних пріоритетів освітніх реформ роботи з дітьми ООП сьогодення. Є велика потреба розвивати інклюзивну освіту та створювати інклюзивний освітній простір на більш високому рівні закладів дошкільної освіти.

Задля реалізації цих завдань вчитель – дефектолог має грамотно вибудувати корекційно-розвивальну роботу, яка має бути реалістичною і передбачати, що дитина зможе перенести новий позитивний досвід комунікації та способів дій у реальні взаємини [6].

Під час корекційно-розвивальної роботи спеціалісти, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовують допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи, що сприяють загальному розвитку дитини. Наразі йде пошук способів зробити освітній процес в інклюзивній групі та групах ЗПР диференційованим, таким, що задовольняє індивідуальні потреби кожного окремого вихованця.

Це все сприяє індивідуалізації освітнього процесу для дошкільнят з ООП та допомагає в підтримці кожної дитини у відповідності до її потреб.

Попередній мій педагогічний досвід вихователя, практичного психолога довів, що у створеному педагогом освітньому середовищі відбувається розкриття дитиною внутрішнього потенціалу самостійної діяльності. Це середовище насичене спеціальним роздатковим матеріалом, який допомагає самостійно дитині виконувати сенсорні та інтелектуальні завдання відповідно до власних можливостей та набутого соціального досвіду. Створення у себе в кабінеті, після основних підгрупових та індивідуальних занять, куточка ресурсної кімнати, дало можливість малечі бавитися іграшками, малювати, слухати музику, займатися корекційними вправами та просто відпочивати.

Сьогодні, як вчитель-дефектолог намагаюся дотримуватись специфічних вимог таких як: підготовка вихованців до сприйняття нового матеріалу протягом усіх років навчання; простий, небагатослівний, емоційний, максимально доступний виклад матеріалу. Для досягнення розуміння вихованцями відносно складних понять навчальний матеріал подаю в розчленованому вигляді, вивчаємо його окремими частинами і в міру засвоєння узагальнюємо. Максимально використовую предметність та унаочнення навчання та дотримуюсь уповільненого темпу навчання у зв'язку з надзвичайно слабкими процесами сприйняття, усвідомлення та мовного оформлення засвоєних знань дітьми.

Саме інтегрований підхід до корекційної роботи дає змогу сформувати в дітей з особливими освітніми потребами цілісне уявлення про навколишній світ. Однак, результативність зростання дитини більшою мірою залежить від скоординованої діяльності педагогів, вчителя – дефектолога, практичного психолога, вчителя-логопеда та батьків. Відповідно всі вузькі спеціалісти дають пояснення у доступному темпі, використовують систематичне повторення; забезпечують диференційоване навчання з індивідуальним підходом.

Отож, організація інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти – явище багатоаспектне і потребує детального вивчення нормативно-правової бази, впевненості педагогів у тому, що вони мають внутрішні сили для роботи з дітьми, що потребують особливої уваги та піклування [4].

Отже, крокуючи в ногу з часом, намагаюь формувати наступні педагогічні вміння: правильно будувати інклюзивний процес, працювати в команді однодумців, налагоджувати партнерські стосунки з усіма учасниками освітнього процесу.

Інклюзія передбачає зміни. Це безперервний процес навчання та самовдосконалення. Продовжуючи свою педагогічну діяльність, завжди в пошуку ефективних форм та методів для якісної допомоги дітям з ООП, спрямованих, перш за все, на їх успішну соціалізацію [3].

Знайти підхід до кожної дитини, надати їй підтримку, додати впевненості у власних силах разом з нею радіти кожному, навіть, найменшому досягненню – це і є щоденна праця вчителя-дефектолога.

Таким чином, ефективність інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови надання своєчасної науково-обґрунтованої і кваліфікованої консультативно-інформаційної підтримки педагогам та адміністрації загальноосвітнього закладу спеціалістами вищої професійної ланки по інклюзивній освіті.

Тому до роботи з цими дітьми потрібно залучати спеціалістів, які вірять в ефективність новітніх підходів.

#### *Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Науковий Світ, 2010. 196 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Інклюзивне навчання: досвід упровадження / упоряд. А. А. Колупаєва ; ред. рада: М. Мосієнко, М. Голубенко, Т. Шаповал, Г. Харук ; авт. кол.: І. Луценко, Д. Романовська, Л. Кирилецька та ін. Київ : ВГ Шкільний світ, 2015. 200 с.
4. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. збірн. / редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Т. П. Вісковатова та ін. ; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2017. 184 с.
5. Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку : зб. наукових статей учасників Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конфер. студентів, магістрів та молодих науковців, 23 жовтн. 2020 р. / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 343 с.
6. Бродецька А. Корекційно-розвивальна робота в інклюзивній групі. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2019. № 10. С. 29–31.
7. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина*. 2018. № 3. С. 7–19.
8. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2–8.
9. Про внесення змін до Наказу Міністерства освіти і науки України від 06 грудн. 2010 р. № 1205 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 лют. 2018 р. № 90. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18#Text> (дата звернення: 31.10.2022).

## СКЛАДОВІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ ТА МЕНЕДЖЕРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Олена Мостецька**

студенка II-го р. навчання хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [mostetska@chem-bio.com.ua](mailto:mostetska@chem-bio.com.ua)

В Україні від 2017 р. цілеспрямовано впроваджується інклюзивна освіта, яка передбачає отримання усіма здобувачами якісних освітніх послуг, незважаючи на власні можливості, стан здоров'я та розвитку. Ключовою фігурою у впровадженні інклюзивної освіти є педагог із сформованими інклюзивними компетентностями.

Поняття «інклюзивна компетентність» сьогодні найчастіше розтлумачують як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання [1, с. 199]. Інклюзивний заклад освіти – це такий заклад, що надає якісні освітні послуги здобувачам освіти, враховуючи їх потреби та можливості.

Розглядаючи особистість менеджера закладу інклюзивної освіти, необхідно зазначити, що це повинна бути фахівець, який усвідомлює, що інклюзія допомагає подолати будь-якого роду виключення у суспільстві. Задля цього менеджер закладу освіти повинен бути мобільним, мається на увазі що він/вона не лише здійснює управління закладом освіти, а й володіє вміннями залучати до освітнього процесу усіх його учасників. Саме такі керівники здатні забезпечити сприятливий клімат колективу, та комфорт усіх учасників навчання. Сьогодні визначають базові функції керівника інклюзивного закладу освіти:

- *іміджеву* (створення позитивного первинного уявлення про особливості освітнього закладу; втілення політики відкритості та доступності);
- *мотиваційну* (стимулювання педагогів до самоосвіти та участі в організованому навчанні та підготовки до роботи в умовах інклюзії);
- *організаційну* (створення умов для проведення навчального процесу та виховних заходів; залучення до мультидисциплінарної команди інших фахівців та батьків), *аналітичну* (проведення внутрішнього аудиту та його аналіз на предмет доступності, якості освітнього процесу, ефективного використання ресурсів),
- *управлінську* (спрямування зусиль на досягнення поставленої мети щодо реалізації принципів інклюзивної освіти),
- *превентивну* (попередження негативних проявів у педагогічному та учнівському колективі школи щодо осіб з інвалідністю, особливими освітніми потребами), *тімбілдінгову (teambuilding)* (формування ефективної мультидисциплінарної команди фахівців, які здійснюють супровід учнів із особливими освітніми потребами; виявлення і реалізація особистісного потенціалу фахівців команди; формування здатності швидко приймати командні рішення в критичних та нестандартних ситуаціях), *рекреаційну* (забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення),
- *комунікативну* (налагодження комунікації між усіма суб'єктами едукативного процесу освітнього закладу; застосування різних засобів комунікації; здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з батьками (особами, які їх замінюють));
- *захисну* (захист законних прав та інтересів усіх вихованців, в тому ж числі з числа соціально вразливих груп (дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, зі статусом інвалідності) та інші [2, с. 274–275].

Звідси випливає, що в основі інклюзивної компетентності керівника закладу освіти лежать його здатність організувати, підтримувати та розвивати інклюзивне освітнє середовище.

Інклюзивну компетентність учителя трактуємо як його психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) здійснювати організацію інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідного навчально-виховного процесу, взаємодію із усіма суб'єктами цього процесу [3, с. 416]. На жаль, кваліфікованих педагогів які володіють педагогічною майстерністю в сфері інклюзивного навчання є дуже мало. Тому для запобігання цього негативного явища існує потреба з'ясувати, які ж складники педагогічної компетентності мають місце в основі інклюзивного навчання.

Вчитель який працює з учнями із особливими освітніми потребами повинен володіти професійними компетенціями, що вбачає: володіння фаховим матеріалом на високому рівні, знати особливості співпраці з учнями із різними можливостями, вміння аналізувати психоемоційний стан учня, використовувати індивідуальний підхід у сфері навчання та виховання, здатність співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу та асистентом учителя. Існує декілька критеріїв, які потрібно враховувати задля стійкого формування інклюзивної компетентності, а саме: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, операційний [4]. Розглядаючи *когнітивний* критерій, яка являє собою прийняття інклюзивної освіти її ідей, засад, можливостей впровадження, ефективності, високого рівня знань, а також розуміння можливостей дітей з ООП у плані фізичного та психо-емоційного розвитку. *Мотиваційний* – уміння досягати поставленої мети, інтерес та зацікавленість до виконуваної роботи, мотиви для яких виконується поставленого завдання, уміння інтегрувати учнів з ООП в звичайний колектив. *Операційний* – використання уже набутого досвіду, вміння володіти усіма практичними та теоретичними навичками для ефективного навчання дітей, рефлексивний – здатність до самоаналізу, самопізнання, адекватна оцінка результатів виконаної роботи.

Отже, впровадження інклюзивного середовища в систему освіти України є першочерговим завданням. Надважливою є підготовка професійних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які би володіли усіма професійними компетентностями, базуватися на засадах гуманності, доброзичливості та толерантності. Сучасний вчитель інклюзивного закладу освіти повинен бути вмотивованим та вправно організовувати навчальний процес на постійній основі, а також допомогти учням вільно почуватися в освітньому середовищі.

#### Список використаних джерел:

1. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наукових праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 199–202.
2. Удич З. І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнар. форуму управлінської діяльності, 18–19 травня 2019 р. Тернопіль : КРОК, 2019. С. 273–278.
3. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : зб. наукових праць / упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік. Київ : А. М. Богданова, 2016. С. 416–417.
4. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 199–202.



## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ

**Ірина Нестайко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка  
E-mail: [nestajko\\_irena@ukr.net](mailto:nestajko_irena@ukr.net)

**Надія Сеньовська**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка  
E-mail: [ipp56@tntpu.edu.ua](mailto:ipp56@tntpu.edu.ua)

Інклюзивна освіта сьогодні є невід'ємною складовою процесу навчання у різних країнах світу. Україна стоїть на порозі започаткування цього процесу в освітній галузі. Проте у Польщі інклюзивне навчання стоїть на досить високому рівні.

У польських документах фігурує поняття інклюзивної освітньої системи. Однак слід визначити, що ми маємо на увазі під поняттям «інклюзивна освіта». У польському законодавстві немає чіткого визначення цього поняття. Часто є синонімом цього терміна «інтеграція», а іноді її розуміють як наступний, вищий етап на шляху нормалізувати освітню ситуацію людей з інвалідністю.

Інклюзивна (англ. *Inclusive* – «той, що включає в себе») освіта – це система організації навчального процесу із забезпеченням рівних можливостей для дітей із різними освітніми потребами. Іншими словами – це така модель навчання, де діти з особливими потребами можуть навчатися спільно з іншими учнями в одній школі та в одному класі. Отже, діти не є ізольованими від решти суспільства й мають можливість почуватися такими самими членами спільноти, як і інші. Суть інклюзивної освіти полягає в тому, щоб забезпечити дітям з особливими потребами відчуття рівноправного члена суспільства, а іншим людям показати, що суспільство є різноманітним, але рівним [4].

Що стосується інклюзивного навчання у школах Польщі, то є так звані два підходи до організації процесу навчання: це власне інклюзивне навчання (пол. *edukacja włączająca*) та інтеграційне навчання. В основному працює модель інтеграційної освіти, але польські практики працюють над тим, щоб запровадити власне інклюзивну освіту. Слід зупинитися на розумінні власне інклюзивної освіти та інтеграційної інклюзивної освіти. Власне інклюзивна освіта передбачає зарахування дитини з різними труднощами та особливими освітніми потребами до будь-якої загальноосвітньої школи у своєму мікрорайоні й отримання усіх умов для навчання. Згідно з такою системою у школах повинні бути створені відповідні умови для таких дітей. Натомість інтеграційна модель освіти передбачає наявність класів із меншою кількістю учнів, поруч навчаються діти з особливими потребами та здорові діти. Для прикладу, це може бути створений один клас у звичайній школі [4].

Ще однією формою навчання, окрім вище згаданих у польському суспільстві є так звана сегрегаційна система. Така система розглядає спецшколи, в яких повинні навчатися лише діти з особливими потребами. У цих школах працюють спеціальні педагоги, які опікуватимуться дітьми з різними ступенем складності чи різними освітніми потребами. У класах такої школи пропонується навчатись від 3 до 6 учнів. Як бачимо, у Польщі є три види шкіл, до яких можна віддати на навчання дитину з особливими освітніми потребами: це спеціальні школи, інтеграційні та загальноосвітні школи. Що стосується вибору школи, то батьки самі вирішують, до котрої школи віддати дитину. Головне, щоб у колективі дитина почувала себе комфортно. Але для зарахування дитини до тієї чи іншої школи, батьки

повинні представити довідку, де вказано ступінь потреби та рекомендації що стосуються навчання чи закладу освіти, де здійснюватиметься навчання. Така довідка у Польщі має назву «orzeczenie o niepełnosprawności». Таку довідку можна отримати у спеціальних консультаційних центрах, де проводиться обстеження дитини спеціалістами, котрі дають остаточний висновок. Що стосується самого трактування терміну «niepełnosprawność», то у польському суспільстві це загальноживаний термін і не вважається некоректним. Загалом вона поділяється на легку ступінь, в міру значну та глибоку. Це засвідчення видається на підставі багатьох чинників і видається дітям до 18 років. Слід зазначити, що у цій довідці зазначається не лише ступінь неповноцінності дитини, але й позитивні сторони, тобто відзначається, що може дитина.

Інклюзивне навчання учнів без інвалідності та з інвалідністю завдання не просте, особливо в довгостроковій перспективі. Постає питання яким чином його реалізувати. У Польщі була обрана модель спільної програми, найменше можливе зовнішнє втручання, що вказує на незвичайність ситуації. Отже, у польських школах немає включення подвійного педагогічного складу, максимальної кількості учнів у класі, співвідношення людей без інвалідності до людей з інвалідністю. Як стверджують польські дослідники, зокрема М. Ходковська інклюзія повинна бути процесом максимально природнім і найкраще, щоб не вимагала спеціальних пристосовницьких дій, зокрема змін умов життя групи, до котрої прибуває такий учень [1].

У Польщі були проведені дослідження, які стосуються окремих груп осіб з інвалідністю, котрі можуть вказати на результати навчання, реалізованого в межах інклюзії [2]. Дослідження з 2006 і 2007 рр. були зосереджені на групі учнів з інвалідністю розумовою легкого ступеня, яка свою освітню функцію (до 15 р. життя) реалізувала у загальноосвітній школі. Серед досліджуваних компетенцій було: розуміння прочитаних текстів, знання і розуміння понять, логічне мислення, застосування знань на практиці, обчислення і творчість. Досліджувані учні у розумінні прочитаних текстів отримали результат 29,97 %, коли текст був гуманітарного змісту, а 22,67 % у випадку точних наук. Знання і розуміння понять у сфері гуманітарного змісту становило результат 32,33 %, а в науках природничих і математичних – 22,5 %. Також досить низькі результати спостерігаємо, коли аналізуємо компетенції: логічне мислення – 25,33 % у випадку гуманітарного змісту і 17,7 % математичних наук. Особливо важливою компетенцією серед усіх вище названих є застосування знань на практиці, котра найбільш чітко показує справжні результати навчання. Досліджувані учні лише близько 1/3 випадків зможуть використати здобуті знання для розв'язання проблем у сфері гуманітарній і лише в 17 % ситуацій, котрі стосуються проблем з галузі наук природничих чи математичних. Результати, отримані учнями з інтелектуальним відставання у розвитку є дуже низькими. Виникає запитання. Чи на такий результат очікувалось? Чи саме так повинно виглядати включення дітей до загальної програми? Яким чином такі діти зможуть себе реалізувати у суспільстві, якщо їхні результати рівня знань і вмінь такі низькі. Як би там не було, однозначно можемо ствердити, що ідея інклюзивного навчання – це майбутнє освіти. Однак, необхідно пам'ятати про труднощі, необхідно формувати сприятливі суспільні основи, необхідним є підготовка кадрового складу до співпраці з інклюзивною дитиною, в основному питань їхніх можливостей, потреб і умов, котрі повинні бути реалізовані, щоб дитина могла ефективно брати участь у процесі навчання.

Як показують дослідження, найкращі системи освіти на світі характеризує поєднання двох підсистем, а саме, високої якості навчання у єдності з інклюзивним навчанням. З досліджень виникає, що не спостерігаємо конфлікту між реалізацією завдань цих програм. Слід зауважити, що у контексті інклюзивної освіти у Польщі, якщо учень не отримав мінімуму, котрий дозволяє на перехід до наступного класу, не рекомендується повторний курс навчального року. В такому випадку пропонується спеціальні стратегії підтримки для

учнів, які не пройшли успішно програму і це у свою чергу дозволить перевід до наступного класу. На сьогодні Польща є країною з одним із найвищих показників ступеня реалізації освітньої програми з інклюзії. Головними суспільними чинниками, які відповідають за нижчі показники навчання учнів є: низький рівень освіти батьків, низький статус у суспільстві, належність до сім'ї емігрантів, стать (хлопці мають нижчі результати ніж дівчатка). Батьки, котрі мають вище суспільне становище і матеріальні статки – уникають шкіл, в котрих значний відсоток учнів з нижчим суспільним статусом.

Однак, у польському суспільстві спостерігаємо й обурення педагогів, критичний підхід до інклюзивного навчання серед педагогів. Учителі мотивують це тим, що у них немає достатньо знань, що працювати з такими учнями. Деякі дослідники стверджують, що вчителів характеризує відсутність віри у ефективність інклюзивної освіти щодо учнів з обмеженими можливостями. Згідно досліджень Беати Яхимчак бачимо, кожен другий учитель дошкільного закладу декларує, що не володіє уміннями для роботи з дітьми з вадами мови і психоемоційними проблемами [3]. Як видно з практики, учителі, котрі працювали у спецшколах, мають тенденцію до більш позитивного перебігу навчання у загальноосвітній школі, ніж учителі, котрі працюють у загальноосвітній школі. Отже, підсумовуючи наше дослідження, можна ствердити, що однією з головних причин негативного ставлення учителів до інклюзивного навчання є відсутність компетенцій і кваліфікації, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

*Список використаних джерел:*

1. Chodkowska M. Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej. *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji* / red. Z. Palak, Z. Bartkowicz. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2004.
2. Chrzanowska I. Zaniebane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009. 326 s.
3. Jachimczak B. Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. *Studia Edukacyjne*, 2012. 20. S. 163–176.
4. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Польщі: питання та відповіді. *Наш вибір. Газета для українців у Польщі* : веб-сайт. 2017. URL: <https://naszwybir.pl/inklyuzyvna-osvita-v-polshhi-pytannya-ta-vidpovid> (дата звернення: 31.10.2022).

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

**Світлана Новосьолова**

завідувач сектору науково-технічної бібліотеки,  
керівник Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів»,  
Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»,  
E-mail: [svetlana\\_k75@ukr.net](mailto:svetlana_k75@ukr.net)

**Юлія Главчева**

доктор філософії (PhD),  
директор науково-технічної бібліотеки,  
Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»,  
E-mail: [yuliia.hlavcheva@khp.edu.ua](mailto:yuliia.hlavcheva@khp.edu.ua)

Концепція розвитку інклюзивної освіти, спрямована на виконання вимог, викладених у міжнародних нормативно-правових документах та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти.

Важливим напрямом є соціалізація. Соціалізація здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у сучасному українському суспільстві має свої особливості. Розглянуто інклюзивний підхід, під яким розуміють створення таких умов, за яких усі здобувачі освіти мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби».

Реформування галузі освіти в Україні, що відбувається на тлі соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів навчання. В закладах вищої освіти важливу роль у соціалізації здобувачів вищої освіти з особливими потребами відіграє система комплексної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Саме інтенсивна робота фахівців у тісному зв'язку із державною політикою щодо забезпечення прав людей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільстві, повинні забезпечити формування світогляду людей, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

Організація соціальної підтримки здобувачам вищої освіти, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП). Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток здобувачів вищої освіти залежить від задоволення їх потреб іншими людьми.

Розуміючи актуальність та важливість роботи за вищевказаним напрямом та за ініціативи учасників міжнародного дистанційного науково-практичного семінару «З толерантністю в серці», який проводиться в науково-технічній бібліотеці в грудні 2021 р. в рамках Міжнародного дня людей з особливими потребами (3 грудня 2021 р.) та в рамках Всеукраїнської кампанії «16 днів проти насильства», започатковано роботу Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів». Цей центр створено з метою:

- забезпечення безперешкодного доступу до інформаційних ресурсів;
- сприяння мотивації до навчання та самореалізації;
- формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами;
- підтримка психологічного здоров'я користувачів;
- тощо.

Для популяризації роботи інформаційно-ресурсного центру, доступності його сервісів та залучення користувачів, відкрито дистанційний майданчик для обміну досвідом «З толерантністю в серці» (Facebook).

В умовах воєнного стану складно організувати масштабну якісну роботу Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів». Зараз, крім здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, допомоги потребують усі, хто переживає негативні психологічні стани та відчуває вплив негативної інформації. Тому зараз ми відносимося з увагою до кожного користувача.

У 2022 р. в НТУ «ХПІ» було проведено успішну вступну компанію. Лише на перший курс зараховано більше 2000 студентів. З першокурсниками починають роботу бібліотекарі-куратори. За кожним навчально-науковим інститутом закріплено представника бібліотеки, який допомагає вирішувати будь-які питання, що виникають в процесі навчання. Основна кількість запитів зараз відбувається з використанням інформаційно-комунікативних технологій. Дистанційні комунікації, обслуговування та відповіді здійснюються з використанням корпоративної системи комунікації університету на базі хмарних сервісів Microsoft Office 365, з використанням інформаційних ресурсів власної генерації та відкритих освітніх ресурсів в Інтернет.

Слід відзначити волонтерську діяльність співробітників центру, адже у воєнний час допомоги потребують не лише користувачі бібліотеки. Робота проводилася спільно з Фондом «Професійний розвиток Харкова» за підтримки UNICEF Ukraine. Було організовано психологічну підтримку для дітей, які в березні переховувалися на станціях харківського метрополітену. Волонтерська група провела багато різних заходів та майстер-класів у метро для того, щоб: емоційно розвантажити дітей та підлітків; запобігти провалам в освіті та розвитку; навчати нового та корисного; надати психологічну допомогу.

Інформаційно-ресурсний центр «Без бар'єрів» співпрацює з Асоціацією дитячих та сімейних психологів України. Асоціація має багаторічний досвід надання допомоги батькам та спеціалістам у побудові гармонійних стосунків у парі «дорослий – дитина». Одна з програм, International Child Development Programme (ICDP), яку реалізують фахівці Асоціації дитячих та сімейних психологів України, добре себе зарекомендувала та показала ефективність у багатьох країнах світу. В Україні ICDP почала працювати з 2013 р. Девіз програми: хочеш допомогти дитині – допоможи дорослому, який про неї дбає.

ICDP базується на трьох діалогах, які включають вісім принципів позитивної взаємодії з дитиною. Емоційний діалог (спілкування з дитиною на рівні емоцій) включає такі принципи, як: любов, підтримка ініціативи, спілкування з дитиною на рівні емоцій, похвала. Посередницький діалог (передача дитині досвіду та знань) поєднує такі принципи, як концентрація уваги дитини на предметах навколишнього світу, надання значення подіям навколишнього світу та досвіду дитини, розширення досвіду дитини. Регулятивний діалог включає питання регулювання поведінки.

Фасилітатори International Child Development Programme надають всебічну допомогу та підтримку сім'ям у побудові якісних взаємин з дітьми, у гармонізації емоційної, розвиваючої та навчальної сфер дорослішання дітей в родині. В подальшому житті це сприятиме їх соціалізації.

«Соціалізація – це процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, внаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві» [2].

«Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації,

індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості» [3].

«Соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. А ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе надати людині можливість повноцінно існувати в сучасному світі» [4].

Процес включення до освітнього процесу усіх здобувачів вищої освіти та в соціальне середовище під супроводом співробітника закладу вищої освіти (ЗВО) – це комплекс впливів, що забезпечує соціалізацію індивіда. Для забезпечення успішності цього процесу, адаптації студентів до освітнього процесу та самостійної роботи, в НТБ НТУ «ХПІ» упроваджено інститут Бібліотекаря-куратора. Робота бібліотекарів-кураторів має такі завдання:

- участь в інститутських зустрічах із першокурсниками у День знань;
- систематичні зустрічі бібліотекаря-куратора із першокурсниками інституту, за який він відповідає;
- групові та індивідуальні екскурсії бібліотекою з ознайомчою метою;
- інформування першокурсників про всі заходи, які відбуваються у бібліотеці;
- допомога у вирішенні проблем, пов'язаних із роботою бібліотеки;
- допомога в адаптації до життя у великому місті.

Важливим завданням кожного співробітника ЗВО є передача здобувачу вищої освіти тих моральних якостей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Відсутність здатності засвоювати знання призводить до порушення процесу соціалізації.

Соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини у процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя.

Об'єктивна ознака сьогодення – ускладнення процесу соціалізації здобувачів вищої освіти внаслідок економічних, соціальних, політичних змін, які відбуваються в нашому суспільстві. Війна в Україні, негативно відображається на психоемоційному стані людини. Труднощі здобувачів з особливими потребами пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й з «багажем» того негативного впливу, з яким стикається людина у своєму найближчому оточенні.

Процеси кардинальних перетворень у сучасному суспільстві і в системі освіти вимагають від спеціаліста переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності. Останнім часом наше суспільство звертає особливу увагу на вирішення проблем здобувачів вищої освіти з ООП, з особливостями у розвитку. Саме тепер найбільш гостро постало питання соціалізації людей, які мають тяжкий ступінь розумової та фізичної обмеженості. Життя таких людей прирівнюється до життя кімнатних рослин. Але досвід роботи спеціалістів та перегляд нашого ставлення до людей з обмеженими можливостями тільки підтвердили аксіому: кожна людина повинна жити по-людськи, мати право отримати відповідну освіту [5].

Найактуальнішим питанням сьогодення системи освіти є інклюзивна освіта для людей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких людей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Більшість людей з особливими потребами в Україні, перебуваючи вдома, не отримує належної освіти, необхідних знань, умінь, навичок, які забезпечували б їм можливість нормальної адаптації до життя в суспільстві, здобуття певної професії, сприяли б

саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню особистості в подальшому житті. Отже, такі люди виявляються невідповідними до життя у звичайному для пересічної людини сенсі.

В Україні розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти. Метою Концепції є діяльність, спрямована на [6]:

- визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій людям з особливими освітніми потребами;
- створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації людей з особливими освітніми потребами, у тому числі, з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання;
- формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до людей з обмеженими можливостями.

Під інклюзивним підходом розуміють створення таких умов, за яких усі діти мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби» [1].

Іноді студенти залишаються на самоті зі своїми проблемами і труднощами, вони потребують великої уваги і піклування, як з боку держави, так і з боку закладу освіти, де навчаються люди з особливими потребами.

У нашому суспільстві проблеми соціалізації людей з особливими потребами розв'язують спеціальні заклади, мета діяльності яких – допомогти кожній людині ствердитися і соціально інтегруватися, наскільки дозволяють можливості, зумовлені захворюванням. Виховання та навчання таких людей охоплює спеціальні психолого-педагогічні, культурно-гігієнічні й індивідуальні загально розвивальні заходи, спрямовані на зміни в розвитку та перспективний розвиток людини. Важливе завдання полягає в тому, щоб сформувані в суспільстві розуміння проблем людей з особливими можливостями.

Сучасне життя, з одного боку, надає людині з особливими потребами свободу для вибору соціального середовища й засобів спілкування, способом і стилем життя, а з другого – процес адаптації та самовизначення, що ускладнюється, висуває високі вимоги до рівня самосвідомості та самоконтролю. Отже, реалізація прав на освіту людей з особливими потребами розглядається як одне з найважливіших завдань сьогодення. Отримання такими людьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. Бібліотеки закладів вищої освіти мають реалізовувати власну роль у забезпеченні вищевказаних умов для кожного користувача.

#### Список використаних джерел:

1. Горішна Н. Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 65–75. DOI: [10.25128/2520-6230.20.1.5](https://doi.org/10.25128/2520-6230.20.1.5).
2. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. Вид. 2-ге. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
3. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
4. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. С.42 – 46.
5. Семигіна Т. В., Мигович І. І. Вступ до соціальної роботи. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.

6. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ М-ва освіти і науки України від 1 жовт. 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 31.10.2022).



**ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ  
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ:  
ПЕРШИЙ ТА ДРУГИЙ РІВНІ ПІДТРИМКИ**

***Ірина Омельченко***

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

***Вадим Кобильченко***

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

В сучасному дискурсі зі спеціальної освіти та психології вагомого значення набуває функціонування особистості дитини з особливими потребами. Проблеми функціонування є важливою детермінантою надання різних форм підтримки дітям з особливими потребами в умовах інклюзивно-ресурсних центрів та закладів загальної середньої освіти. Інклюзивно-ресурсні центри при цьому виступають підґрунтям для визначення особливостей функціонування, зокрема можливих труднощів в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти чи дошкільного закладу освіти.

Розуміння того, як порушення психофізичного розвитку впливає на функціонування дитини, дає змогу краще планувати послуги, лікування та реабілітацію осіб з інвалідністю або хронічними захворюваннями. МКФ створює більш інтегроване розуміння здоров'я, що формує вичерпний профіль індивіда, а не фокусується на хворобі чи інвалідності. Використання МКФ передбачає акцент на сильних сторонах окремих осіб, надання допомоги індивідам задля ефективнішої інтеграції в суспільне життя за допомогою втручань, спрямованих на підвищення їх можливостей, та врахування факторів середовища та їх індивідуальних факторів, які можуть заважати їх участі.

Саме інклюзивно-ресурсні центри мають стати осередками створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (підбір матеріалів, форм роботи під час організації освітнього процесу; проведення консультацій учасників освітнього процесу із можливим залученням інших фахівців, мають забезпечити посилену увагу з боку психолога чи логопеда закладу освіти до учня з особливими потребами, зокрема з інтелектуальними труднощами.

Інтелектуальні труднощі. Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок).

За походженням інтелект є сконцентрованим досвідом розв'язання проблем, надбаним людиною впродовж життя і успадкованим від попередніх поколінь.

Інтелект пов'язаний з іншими внутрішніми властивостями людини, такими як сприймання, пам'ять, мовлення, уява, самосвідомість, самоконтроль, характер, володіння

тілом, творчість, інтуїція і власне формується завдяки функціонуванню означених параметрів особистості.

Відповідно до нозологічного підходу до дітей з інтелектуальними труднощами ми відносимо дітей з затримкою психічного розвитку та порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня прояву, зокрема легкий ступінь – F70 (IQ 50–69); помірний ступінь – F71 (IQ 35–49); тяжкий ступінь – F72 (IQ 20–34); глибокий ступінь – F73 (IQ нижче 20).

Затримка психічного розвитку та порушення інтелекту не лікуються.

*Затримка психічного розвитку (ЗПР)* – це синдром відставання дозрівання психіки дитини в цілому або окремих її функцій (пам'яті, уваги, мисленневих процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення тощо), уповільненого темпу реалізації закодованих у генотипі якостей організму, які є наслідком незначних негативних факторів (наявність ранньої деприваційної ситуації, недостатнього догляду за дитиною, мінімальна мозкова патологія тощо), набувають тимчасового характеру і можуть бути скоригованими. Затримка психічного розвитку та порушення інтелектуального розвитку – це первинні порушення, але від них виникають наслідки та особливості. Вторинні порушення вчителі можуть коригувати.

Актуальним на сьогодні до навчання, корекційно-розвивального супроводу дітей з особливими освітніми потребами є сервісний підхід (А. Колупаєва, О. Таранченко), який передбачає залучення різноманітних видів нетиповості в освітнє середовище, що має бути організоване таким чином, аби педагогічні технології, техніки, прийоми були дієвими в поліморфному середовищі учнів як у навчальному, так і соціальному контекстах [1, с. 19]. Відповідно до сервісного підходу актуалізуються необхідність розгляду дітей з інтелектуальними труднощами з точки зору визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі.

При першому рівні підтримки дітей з інтелектуальними труднощами актуалізується наявність потреби в створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (підбір матеріалів, форм роботи під час організації освітнього процесу; проведення консультацій учасників освітнього процесу із можливим залученням інших фахівців. Дитина при цьому потребує посиленої уваги з боку психолога та вчителя-логопеда закладу освіти до учня.

Спробуємо схарактеризувати особливості розвитку психічних процесів дітей з інтелектуальними труднощами при першому рівні підтримки.

*Сприймання:* діти окремі явища навколишньої дійсності сприймають неповно, але знають міру часу, називають послідовність подій. Сприймають форму і величину предметів. Розташування предметів у просторі визначають правильно. При спостереженні за предметами і явищами бачать і називають основні зміни. Уявлення дітей неповні, фрагментарні;

*Увага:* стійка. Переключення уваги утруднене. Діти не відразу переходить від одного виду вправ до іншого, їм потрібен час. Обсяг уваги достатній – 2–3 об'єкти. У дітей переважає мимовільна увага;

*Пам'ять:* у дітей розвинена переважно зорова пам'ять, причому переважає пам'ять механічна; новий навчальний матеріал діти запам'ятовують практично в повному обсязі, правильно застосовують його на практиці. Вони із задоволенням заучують вірші, які читають на уроках, і в кінці уроку відтворюють без помилок, складні речення будують без допомоги вчителя. У учнів переважає візуально-слуховий вид пам'яті, але спостерігається і механічна і словесно-логічна пам'ять;

*Мислення:* мисленнева діяльність учнів досить активна, але судження даються важко, причинно-наслідкові залежності встановлюють слабо. Труднощів у порівнянні немає. Складніше дається аналіз, синтез. Абстрактні поняття і явища не завжди доступні. Висновки роблять за допомогою вчителя. Розвинене наочно-дієве мислення, однак переважає наочно-образне мислення [2, с. 21].

*Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності:* мовлення експресивне з «ковтанням» окремих складів, звуковимова порушена. Звернене мовлення розуміє без труднощів і виконує відповідні інструкції; темп мовлення у дітей нормальний, словник розвинений недостатньо; писемним мовленням володіє слабо, не завжди може висловити свої думки, хоча речення буде правильно; порушення усного мовлення на писемне мовлення не впливають;

*Особливості навчальної діяльності:* з математики вміють виконувати дії з числами в межах 20 без переходу через розряд, вирішувати прості і задачі в декілька дій, розпізнавати кути, креслити відрізки, називати і позначати одиниці виміру; з образотворчого мистецтва і ручної праці програму засвоюють, грубих порушень в дрібній моториці немає.

*Емоційно-вольова сфера:* основними емоціями, доступними для розуміння дітьми є радість, гнів і страх. В меншій мірі діти можуть назвати такі складні соціальні емоції як сором і здивування. Емоції дітей носять егоцентричний характер і не включають знання про емоційні стани інших людей; характерне переважання емоційної мотивації поведінки, підвищений фон настрою, безпосередність і яскравість емоцій при їх поверховості і нестійкості, легка сугестивність. Труднощі в навчанні, нерідко спостерігаються у цих дітей в молодших класах, пов'язані з незрілістю мотиваційної сфери і особистості в цілому, спостерігається переважання ігрових інтересів [2, с. 22].

*Другий рівень підтримки дітей з інтелектуальними труднощами* актуалізує наявність потреби в: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану (відповідно до потреб); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці зокрема передбачається: проведення консультацій учасників освітнього процесу з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру; проведення (надання) корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних занять (послуг); надається можливість забезпечення: асистентом вчителя відповідно до потреб.

Спробуємо схарактеризувати особливості розвитку психічних процесів дітей з інтелектуальними труднощами при другому рівні підтримки.

*Сприймання:* процеси сприймання у дітей протікають в більшості випадків уповільнено. Діти знають основні форми, величини в межах «великий-маленький», «більше-менше». Уявлення позбавлені узагальненості, повноти, відзначається їх фрагментарність навіть на побутовому рівні;

*Увага:* складно зосереджуватися на роботі, дітей відволікає будь-який сторонній подразник, увага нестійка, швидко розсіюється при роботі більш ніж з двома об'єктами. Навіть на два об'єкта (наприклад, при порівнянні букв) важко розподілити увагу. Переключення уваги залежить від зацікавленості роботою; обсяг уваги – 2 об'єкти, в стані втоми – не більше одного, при роботі з великою кількістю об'єктів увага розсіюється. Переважаючою є мимовільна увага;

*Пам'ять:* навчальний матеріал діти запам'ятовують повільно, в маленьких обсягах. Відбувається це в результаті переважно мимовільного запам'ятовування після великої кількості повторень. Осмисленість при цьому часто втрачається. Збереження інформації також страждає, тому відтворюють діти в основному окремі фрагменти, найбільш яскраві. При цьому усвідомленість відтвореного часто відсутня, також відзначається спотворення і порушення послідовності подій;

*Мислення:* міркування вкрай непослідовні, причинно-наслідкові залежності між явищами і подіями встановлюються тільки за допомогою вчителя. У більшості випадків особливістю мислення дітей є пасивність. Уміння контролювати і виправляти свої дії, слідуючи цілі завдання, практично не сформоване. Відзначається некритичність мислення. Мисленнєві операції розвинені слабо: спостерігаються безсистемність і непослідовність аналізу при виконанні нових завдань; при порівнянні дітям важко виключити несуттєві

ознаки, операції узагальнення і класифікації в низці випадків теж спираються на несуттєві ознаки. Переважно розвинений наочно-дієвий вид мислення, в меншій мірі – наочно-образний, словесно-логічний [2, с. 23].

*Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності:* словник бідний, пасивний словник значно ширше активного; страждає граматичний лад, найбільш часто зустрічаються порушення узгодження, пропуски або неправильне вживання прийменників; на уроках темп мовлення уповільнений; відзначається неправильне розуміння і, отже, неточне використання слів; монологічне мовлення не зв'язне (відзначається зісковзуванням з однієї теми на іншу), позбавлене логічності та завершеності; не вміє підтримувати бесіду, питання може задавати лише у випадках зацікавленості предметом; списування здійснюється побуквенно, під час письма під диктовку потрібна велика кількість повторень і контроль з боку вчителя. Відзначаються множинні порушення звуковимови, які негативно позначаються при складанні слів, читанні складів, темп мовлення уповільнений;

*Особливості навчальної діяльності:* помилки в рахункових операціях при ускладненні завдань – рахунку з переходом через десяток, усному рахунку; імпульсивні реакції на фрагмент умови арифметичної задачі, труднощі розуміння логіко-граматичної структури завдання, особливо з непрямым формулюванням.

*Емоційно-вольова сфера:* основними емоціями, доступними для розуміння дітьми є радість, гнів і страх. В меншій мірі діти можуть назвати такі складні соціальні емоції як сором і здивування. Емоції дітей носять егоцентричний характер і не включають знання про емоційні стани інших людей; характерне переважання емоційної мотивації поведінки, підвищений фон настрою, безпосередність і яскравість емоцій при їх поверховості і нестійкості, легка сугестивність. Труднощі в навчанні, нерідко спостерігаються у цих дітей в молодших класах, пов'язані з незрілістю мотиваційної сфери і особистості в цілому, спостерігається переважання ігрових інтересів; характерна нездатність до вольового зусилля і систематичної діяльності. На уроках ці діти непосидючі, не підкоряються вимогам дисципліни, у відповідь на зауваження дають обіцянку виправитися, але тут же про це забувають. У бесіді відкрито і легко висловлюють негативне ставлення до навчання, не бентежачись, говорять, що вчитися нецікаво і складно, що вони хотіли гуляти або грати [2, с. 24].

Отже, схарактеризовані нами рівні підтримки та особливості функціонування психічних процесів молодших школярів із інтелектуальними труднощами передбачать їх врахування мультидисциплінарною командою супроводу та окремими спеціальними педагогами, психологами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

*Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад.: Л. І. Прохоренко та ін. Київ, 2021. 198 с.

## **ПРОБЛЕМА КОМАНДОТВОРЕННЯ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНЯ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Анна Павлик*

студентка II-го курсу хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [anna.petrivna9333@gmail.com](mailto:anna.petrivna9333@gmail.com)

Ефективність лікувально-профілактичної, корекційно-розвивальної та, перш за все, навчально-виховної роботи в інклюзивному закладі освіти, як відомо, значною мірою залежить від складу команди психолого-педагогічного супроводу та безпосередньо її діяльності. Саме супровід різнопрофільних фахівців дитини з особливостями психофізичного розвитку здатний забезпечити формування навичок та вмій, які є необхідними для неї, крім того відбувається мінімізація впливу психічних та фізичних порушень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти [1, с. 127–128]. Тому командна діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу є дуже важливою в організації інклюзивного навчання. Психолого-педагогічний супровід школи розробляє індивідуальну програму розвитку дитини, моніторить її виконання, вносить зміни, створює умови для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в освітнє середовище та допомагає вчителям організувати інклюзивне навчання. Тому і не дивно, що діяльність усіх фахівців, без виключення, є надзвичайно потрібною та важливою [2].

Вагомою проблемою в інклюзивній освіті є кадрове забезпечення інклюзивних навчальних закладів. До того ж дана проблема потребує нагального вирішення. В кожний інклюзивний заклад, для повноцінної його роботи, мають вводитися такі посади: реабілітолог, логопед, педагог-дефектолог, практичний психолог, соціальний педагог та асистент педагога (вихователя), асистент здобувача освіти. Саме таке доповнення психолого-педагогічної команди є необхідним, оскільки самотужки педагоги не в змозі охопити всього, відповідно – не можуть знати відповідей на всі запитання стосовно учня з особливими освітніми потребами та надати якісну підтримку [1, с. 128].

Роль керівника закладу у формуванні команди супроводу є значущою. Загальновідомо, що керівник закладу та його / її заступник є безпосередніми учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Укладення угоди про співпрацю з інклюзивно-ресурсним центром, який може допомогти школі налагодити інклюзивне навчання на пряму залежить від директора школи.

Основними обов'язками керівника закладу освіти для створення та забезпечення роботи команди супроводу є: розробка власного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (на підставі Примірного положення, затвердженого МОН); укладання цивільно-правової угоди з фахівцями для надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг; затвердження індивідуальної програми розвитку дитини з ООП; формування команди супроводу та затвердження її складу наказом; призначення особи, відповідальної за координацію розробки індивідуальної програми розвитку (далі ППР); завантаження ППР в Систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів; передбачення заходів, у річному плані роботи школи, які б сприяли формуванню дружньої атмосфери, запобіганню будь-яким проявам упередженого ставлення та дискримінації [2].

Важливим є те, що формування команди психолого-педагогічного супроводу є необхідним для кожної дитини з ООП, яка навчається в закладі освіти. Саме тому найбільшою та найпоширенішою помилкою при цьому є створення тільки однієї команди у закладі освіти, при тому, що в ній навчається більше однієї дитини з ООП, яка потребує

такого супроводу. Але чому це є такою суттєвою помилкою? А тому, що до складу команди супроводу, крім вчителів, асистента вчителя та інших фахівців входять батьки дитини. У такий спосіб команда супроводу отримує доступ до конфіденційної інформації про дитину, її особливостей в розвитку, до медичних даних тощо. Відповідно, якщо існуватиме тільки одна команда психолого-педагогічного супроводу, то до неї входитимуть абсолютно усі батьки, що означає порушення прав дитини на конфіденційність та вразливість персональних даних кожної окремої дитини [2]. Таким чином, заклад освіти має подбати про наявність різних команд психолого-педагогічного супроводу.

Не менш важливою за роль керівника закладу, у формуванні команди психолого-педагогічного супроводу та безпосередній її діяльності, є певним чином особиста залученість кожного фахівця у даному процесі. Усіх фахівців, задіяних у роботі інклюзивного класу, умовно можна розділити на дві команди: шкільну команду і команду підтримки.

Склад як шкільної команди, як і команди супроводу, залежить від психологічних, фізичних та педагогічних особливостей учня з ООП. Також у школі створюється певна мережа підтримки. До якої входять усі, хто працює з дітьми школи, у тому числі водії, кухарі, секретарі та адміністратори. Кожен з них виконує свої обов'язки, допомагаючи здобувачам з ООП.

Завдяки цілеспрямованій роботі всіх фахівців робота в інклюзивних освітніх закладах здійснюється у певних напрямках, а саме: психологічна, логопедична, педагогічна, соматична, неврологічна, нейрофізіологічна, організована батьківська комплексна робота [4, с. 135].

В інклюзивних закладах освіти робота фахівців має бути розрахована на постійну допомогу, крім того вона має бути підпорядкована гнучкості навчальних програм, які задовольняють потреби дітей із різними здібностями та можливостями.

Існує безліч ознак ефективної команди психолого-педагогічного супроводу. Серед них: спрямованість (існування спільних загальних цілей, яким підпорядковується як група загалом, так і кожен її член окремо); взаємодоповнюючий склад; згуртованість (вирішення конкретних завдань при певній тісній співпраці членів команди); психологічна сумісність (максимальна задоволеність членів групи один одним); позитивна атмосфера; спрацьованість (максимально можливий успіх можна отримати тільки при взаємодії усіх членів команди); колективна відповідальність; виражений лідер; налагоджена комунікація; чітко розподілені обов'язки.

Основними умовами ефективної роботи команди супроводу є:

- ✓ навчання членів команди;
- ✓ неперервність супроводу;
- ✓ доступ до достовірної інформації;
- ✓ облаштування робочого середовища;
- ✓ батьки та інші родичі дитини є важливими членами команди;
- ✓ немає двох однакових команд, оскільки всі діти і сім'ї унікальні;
- ✓ вироблення міждисциплінарного понятійно-категоріального апарату;
- ✓ інтеграція знання та вміння представників різних дисциплін;
- ✓ використання зворотного зв'язку від інших спеціалістів та батьків дитини;
- ✓ однаковий статус усіх членів команди;
- ✓ конфіденційність;
- ✓ члени команди несуть колективну відповідальність за результати;
- ✓ рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно;
- ✓ склад команди формується відповідно до потреб дитини [8].

В команді кожен з фахівців інклюзивного класу повинен пам'ятати, що в усіх спільна мета – забезпечити умови для індивідуального розвитку дитини з особливими потребами в інклюзивному класі [1, с. 128–129].

Кожен член команди має свої обов'язки відповідно до законодавчої бази інклюзивної освіти в Україні. Для того, щоб працювати в інклюзивному класі/групі чи з кожною дитиною окремо, в педагогів та інших спеціалістів повинні бути сформовані моральні та професійні установки в галузі інклюзивної освіти, певні орієнтири. Вони мають вміти спостерігати за дитиною, помічати труднощі, проблеми в навчанні, поведінці та спілкуванні.

Важливою складовою діяльністю інклюзивного начального закладу є психологічна, методична та спеціальна підготовка учителів-предметників, учителів загальноосвітніх класів, класних керівників щодо спеціальних навичок і вмінь навчання дітей з ООП. Дуже важливим є підвищення кваліфікаційного рівня усіх фахівців, яке здійснюється за допомогою проходження вебінарів, курсів, онлайн-курсів на освітніх платформах. З їх допомогою можна не тільки самостійно підвищити свій рівень знань щодо інклюзії, а й знайти нові стратегії зацікавлення учнів і батьків питаннями інклюзії. Як відомо, у процесі реалізації поставлених завдань значна увага приділяється координації дій фахівців таких, як практичного психолога, учителів-предметників, класного керівника, дефектолога, логопеда, соціального педагога.

Кадрове забезпечення для здійснення навчання учнів з ООП в інклюзивному освітньому закладі, залишається актуальним, особливо для навчання учнів 5–11 класів. Фахівці команди супроводу здійснюють різноманітні функції, а саме: аналітичну, корекційно-розвиткову, навчально-виховну, профілактичну, просвітницьку та консультативну [3].

Відповідно до статті 20 Закону України «Про освіту», пункту 4 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630 (із змінами) основними принципами діяльності Команди супроводу є: повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП; дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення її прав; командний підхід; активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу та розробки ІПР; конфіденційність та дотримання етичних принципів; міжвідомча співпраця [5].

Серед визначальних функцій команди супроводу є: збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР; визначення напрямків психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг; розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини; Надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання; створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання; 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 ООП [6].

Оскільки команда супроводу складається із різних фахівців та батьків здобувача з ООП та виконує чи не найважливішу роль в його адаптації в едукативному процесі, необхідно передбачити процес командотворення, який дозволить якомога швидше створити та підвищити ефективність роботи самої команди. Тут важливу роль відіграватиме очільник команди, який має подбати про якісне проходження командою різних стадій становлення. Сьогодні вже є чимало різних наукових підходів до стадійності командотворення. Однією із найбільш популярних є модель Дреклера-Сіббета, яка передбачає сім стадій (рис. 1) [7].

Проходження даних стадій і набуття командою супроводу здобувача із ООП здатності надавати якісні послуги потребує не лише якісного модераторства, але й виділеного додаткового часу та інших ресурсів. Тому є слушною думка про те, що команда, ще до того

як приступатиме до роботи із здобувачем із ООП, має обов'язково пройти і навчання, і всі стадії командотворення.



Рис. 1. Модель Дреклера-Сіббета

Отже, для реалізації психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами необхідним є забезпечення цілісної співпраці усіх членів команди. Важливим є те, щоб дана співпраця здійснювалася систематично та на регулярній основі. Спільна робота усіх фахівців інклюзивного освітнього закладу спрямована на досягнення найголовнішої мети – забезпечення ефективності освітнього процесу для дітей з ООП.

Список використаних джерел:

1. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015. 378 с.
2. Як організувати якісну роботу команди психолого-педагогічного супроводу поради для керівника закладу освіти? *Державна служба якості освіти України* : веб-сайт. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-yakisnu-robotu-komand/> (дата звернення: 14.09.2021).
3. Холодько Н. В. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі освіти : навч.-метод. посіб. Сваричевичі, 2021. 52 с.
4. Loreman T. J., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Crows Nest, NSW : Allen & Unwin, 2005. P. 134–139.
5. Про освіту : Закон України від 16 жовтн. 2014 р. № 630 (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.06.2022).
6. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 8 червн. 2018 р. № 609. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/32671\\_32671](https://zakononline.com.ua/documents/show/32671_32671) (дата звернення: 23.06.2022).



7. Сім стадій командотворення за моделлю Дрекслера-Сібета. *Humantime* : веб-сайт. URL: <http://humantime.com.ua/blog/7-stadiy-komandotvorennya-za-modellyu-drekslera-sibeta> (дата звернення: 23.06.2022).
8. Удич З. І. Організація інклюзивного освітнього середовища закладу освіти : навч.-метод. комплекс. URL: <https://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=3449> (дата звернення: 26.06.2022).

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*Іванна Размолодчикова*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
E-mail: [ivanna.razmolodchikova@ukr.net](mailto:ivanna.razmolodchikova@ukr.net)

Відторгнення людини на початковому етапі життя спричиняє багато проблем у дорослому житті. Передовий світовий досвід інклюзії свідчить, що успішна інтеграція в загальноосвітнє середовище дає гарний старт для подальшого життя, реалізації професійних знань і навичок. А головне – діти з раннього віку вчаться розуміти, що їхні однолітки з різними захворюваннями такі самі, як і вони. У дорослому житті вже не виникає несприйняття, страху, що характерні, на жаль, для дітей.

Інклюзивна форма освіти спрямована передусім, на усунення усталених стереотипів та упереджень, пов'язаних із можливостями дітей з особливими потребами. Адже, не є таємницею, що людей, чимось відмінних від більшості, зазвичай суспільство сприймає з підозрою, а інколи й занадто вороже. Тому, інклюзивна освіта також виховує у здорових дітей почуття чуйності, доброти, милосердя, поваги до ближнього. І якщо людина з особливостями психофізичного розвитку ще з дитинства не буде ізольованою від соціуму, а, навпаки, стане повноцінним учасником навчального процесу, то її шанси реалізуватися в житті значно збільшаться.

Інклюзія – це перший крок до того, щоб дитина з особливими потребами могла стати складовою соціуму. Інклюзія – це не тільки науковий термін, яким послуговуються для розв'язання абстрактних проблем. Це узагальнення долі тисяч дітей з особливими потребами, які хочуть жити звичайним життям, хочуть, щоб їх сприймали такими, якими вони є. На жаль, для усунення перешкод на шляху успішного розвитку інклюзивного навчання в Україні стоїть багато перепон. Одна із них, це недостатність кваліфікованих фахівців.

Сучасний фахівець – це особистість, яка не тільки засвоює професійні вимоги та розв'язує професійні завдання, але й самостійно виробляє важливі для себе соціальні потреби та спрямовує зусилля на їх реалізацію, керується у своїй поведінці сформованими ціннісними орієнтаціями та ідеалами.

Питання готовності майбутніх фахівців до різної професійної діяльності розкривається у працях Н. Андрієвської, О. Безпалько, Р. Вайноли, Л. Григоренко, Н. Слової, А. Капської, С. Корнієнко, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, І. Мельничук, Т. Ярошенко та ін.

Проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища є досить багатогранною і складною.

*Соціально-педагогічна діяльність* в інклюзивній школі – діяльність, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між нормативними дітьми і дітьми з обмеженими освітніми потребами.

Очевидно, що соціальний педагог повинен бути свідомим тим, що це потребуватиме підвищення рівня його фахової компетентності. Задля цього він повинен засвоїти сучасні знання із загальної педагогіки, психології та методик навчання учнів, з медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, соціальна психологія, соціальні методики) тощо.

У понятійному апараті соціальної педагогіки застосовується таке визначення соціально-педагогічної діяльності соціального педагога – це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини (З. Шевців).

Соціально-педагогічна діяльність і педагогічна діяльність має спільні і відмінні властивості. Спільним є те, що вони виконують одну і ту ж функцію у суспільстві, – функцію соціального наслідування, соціокультурного відтворення і розвитку людини. Основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба у ній виникає тоді, коли у дитини чи групі виникають проблемні ситуації. Оскільки соціально-педагогічна діяльність передбачає орієнтацію на особистість, тому носить адресний, локальний характер і належить до розряду гуманних професій.

Об'єктом соціально-педагогічної діяльності в системі інклюзивної освіти є категорія дітей з особливими освітніми потребами, які спільно навчаються у загальноосвітній школі, а відтак потребують соціалізації в нових умовах. Серед них в особливу групу виділяються діти зі значними відхиленнями в розвитку розумової діяльності, мови, сенсорних, рухових, емоційно-вольовий сфер, що неминуче обмежує індивідуальні можливості життєдіяльності, соціалізації, навчання й повноцінного життя в суспільстві.

Мета соціально-педагогічної діяльності передбачає створення сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку учнів, попередження негативних явищ, надання їм комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації.

Інклюзивна освіта – це особливий підхід до побудови загальної освіти, який передбачає доступність (можливість) освіти для кожного незалежно від його особливих можливостей і потреб.

Виокремлюють вісім принципів інклюзивної освіти, які детально характеризують особливості цього феномена.

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
2. Кожна людина здатна відчувати й думати.
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
4. Усі люди потребують одне одного.
5. Справжню освіту можна здійснювати в контексті реальних взаємин.
6. Усі люди потребують підтримки та дружби однолітків.
7. Для всіх, хто навчається, досягнення прогресу полягає в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, чого не можуть.
8. Різноманітність посилює всі сфери життя людини.

К. Дмитренко у своєму дослідженні виділяє такі принципи інклюзивної школи:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати та враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;
- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розроблення відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розроблення стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь яку додаткову допомогу, необхідну їм для забезпечення успішності навчання.

Інклюзивна освіта акцентує увагу на персоналізації процесу навчання.

Відтак у процесі інклюзивного навчання необхідно створювати такі умови:

- застосування активних та інтерактивних методів у навчанні дітей;

- збільшення часу на засвоєння ключових понять того чи іншого предмета та читання художньої літератури;
- застосування способів поетапного опанування нового матеріалу;
- надання учням більшої свободи вибору;
- упровадження принципів демократичних взаємин;
- залучення до співпраці викладачів, батьків, адміністрації й інших зацікавлених організацій та громадськості;
- використання поєднувальних видів діяльності, що сприяють згуртуванню колективу;
- застосування індивідуальних видів діяльності, що враховують здібності учнів;
- надання спеціалізованої допомоги учням з особливими потребами, які навчаються з іншими дітьми;
- оцінювання педагогом успіхів учнів (включно з оцінюванням прогресу в навчанні) [2].

Інклюзивний підхід – це можливість створити відповідні умови для всіх членів суспільства незалежно від їх розумових і фізичних особливостей.

Інклюзивне навчання в школі ґрунтується на спеціальних дидактичних принципах, яких необхідно дотримуватися під час планування й організації уроків.

1. *Принцип педагогічного оптимізму* (ґрунтується на тому, що вчитися можуть усі діти). Цей принцип спирається на ідею Л.С. Виготського про зону «найближчого розвитку» дитини, що свідчить про провідну роль навчання у розвитку й надає можливість прогнозувати початок, перебіг та результати індивідуальної корекційно-розвивальної програми.

2. *Принцип диференційованого та індивідуального підходів.*

Цей принцип спрямований на створення сприятливих умов навчання, що враховують як індивідуальні особливості кожної дитини, так і її специфічні особливості, властиві дітям із конкретною категорією порушення розвитку.

3. *Принцип ранньої педагогічної допомоги.*

За цим принципом однією з умов успішної корекційно-педагогічної допомоги учням є забезпечення раннього виявлення й раннього діагностування відхилень у розвитку дитини для визначення особливих освітніх потреб.

4. *Принцип діяльнісного підходу в навчанні і вихованні.*

Принцип корекційно-компенсальної спрямованості освіти (спирається на здорові сили учня). Побудова освітнього процесу з використанням збережених аналізаторів, функцій і систем організму згідно з етимологією кожного конкретного порушення розвитку.

5. *Принцип соціально-адаптувальної спрямованості освіти.*

Цей принцип дозволяє сформувати різні структури соціальної компетентності та психологічну підготовленість дитини до життя в навколишньому соціокультурному середовищі.

6. *Принцип розвитку мислення, мови й комунікації як засобів спеціальної освіти.*

За цим принципом створюються специфічні умови щодо корекційно-педагогічної допомоги з розвитку мовлення, мислення та спілкування.

7. *Принцип необхідності спеціального педагогічного керівництва.*

Навчально-пізнавальна діяльність дитини з особливими потребами вимагає постійного й тривалого керівництва з боку педагогів.

Зауважимо, що інклюзивні класи об'єднують різних дітей, які відчутно відрізняються одне від одного. Отже, учителям важливо розуміти та приймати кожну дитину, враховуючи її індивідуальні особливості, правильно ставитися до наявних відмінностей між дітьми. Тільки приймаючи дитину як особистість, можна виховати й розвинути в ній позитивні якості особистості.

Завдання, які розв'язує освітній заклад завдяки інклюзивним групам та класам:

1. Створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей, що мають різні освітні можливості.
2. Забезпечення діагностики процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами на етапах дошкільного та шкільного навчання.
3. Організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти із взаємодією діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного, соціально-трудового напрямів діяльності.
4. Подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери завдяки залученню «звичайних» та «особливих» дітей до успішної діяльності.
5. Розвиток мотивації дитини на основі власної зацікавленості й усвідомленого ставлення до позитивної навчальної діяльності.
6. Охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей.
7. Усунення стереотипів у суспільній свідомості щодо ставлення до дітей з особливостями в розвитку [2].

Готовність майбутніх соціальних педагогів до виконання професійних викликів в умовах інклюзивного освітнього середовища залежить від особистого ставлення і усвідомлення проблеми інклюзії, професійного самоусвідомлення і самовдосконалення, критичного ставлення до себе і віри у власні сили.

*Список використаних джерел:*

1. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими потребами та організація навчання : наук.-метод. посіб. Київ : «Атолон», 2011. 274 с.
2. Дмитренко К., Коновалова М. Працюємо з «особливою дитиною у «звичайній» школі. Харків : ВГ «Основа», 2018. 120 с.
3. Колупаєва А. А. Від ексклюзії до інклюзії (канадський досвіт). *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. збірник. Київ, 2006. Вип. 7. С. 39–44.
4. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ : Ред. поч. освіти, 2012. 128 с.
5. Пудлас К. А. Інклюзивна освітня практика: розуміння учнів і вчителів. *Канадсько-українська мережа досліджень*. 2003. Вип. 1. С. 49–64.
6. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
7. Razmolodchykova I. V. Professional communication is an important precondition for the professional activity of future social pedagogue. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society: XII International Scientific and Practical Conference, April 22, 2019. Warsaw, 2019. Vol. 1. P. 15–20.*
8. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в освітньому просторі : навч.-метод. посіб. Харків : Факт, 2015. 40 с.
9. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / О. Мартинчук та ін. Київ, 2017. 364 с.
10. Черкашенко В. О. Соціально-педагогічні проблеми соціалізації дітей з обмеженими можливостями. *Наукова скарбниця Донеччини* : наук.-метод. журнал. Донецьк, 2014. № 2. С. 92–103.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ В ЧАС ВІЙНИ

*Леся Сікорська*

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної освіти,  
Львівський національний університет імені Івана Франка,  
E-mail: [lesya.sikorska@lnu.edu.ua](mailto:lesya.sikorska@lnu.edu.ua)

З часу вторгнення росії в Україну у 2014 р. життя українців знаходиться у постійному переживанні неспокою. Не можуть бути осторонь негативних подій війни і діти, які часто самі стають свідками воєнних дій, часто спостерігають за похоронами героїв, що загинули на війні, читають самі та чують від дорослих які особливо жорстокі звірства чинять загарбники з часу повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 р.. При цьому діти переживають стрес, який ще можна назвати соціальним стресом.

Модель фізіологічного стресу Г. Сельє була модифікована В. Р. Dohrenwend, який розглядає стрес як «стан організму, в основі якого лежать як адаптивні, так і неадаптивні реакції» [4, с. 16]. Під стресорними розуміються, передусім, соціальні за своєю природою фактори, – такі, наприклад, як економічні соціальні, або сімейні невдачі, тобто об'єктивні події, які порушують (руйнують) або загрожують підірвати звичайне життя індивіда. Безумовно, в час війни діти переживають соціальний стрес і через саму війну. У згаданій модифікованій моделі стрес розглядається як поведінкові реакції на соціально-психологічні стимули [4]. В цілому, соціальний стрес – це почуття дискомфорту або тривоги, які люди можуть відчувати в соціальних ситуаціях, і пов'язану з цим тенденцію уникати потенційно стресових соціальних ситуацій. Зрозуміло, що соціальний стрес є невіддільною складовою соціального життя, і вже тривалий час його вивчають у контексті комплексних систематичних взаємин у групі. Соціальний стрес – це переживання критичних життєвих ситуацій, багато з яких є по-справжньому драматичними (втрата близьких, соціальні кризи, розлучення, війна).

Соціальний стрес може бути присутнім у будь-якій ситуації, яка вимагає від дитини змін та пристосування. Початок навчання в початковій школі викликає соціальний стрес, надмірні переживання якого заважають навчанням здорових дітей, а тим більше, дітей з дислалією. До цього ще накладаються негативні переживання і скованість ефективної комунікації через вади мовлення.

Дислалія – це порушення звуковимови при нормальному слухові та збереженій іннервації мовленнєвого апарату. Найчастіше порушується звуковимова. Розрізняють дві форми дислалії: функціональну і механічну (органічну), а також мономорфну та поліморфну [2; 3; 5].

Дислалія і так є досить складним і багатогранним порушенням мовлення, що може спричинити до утруднень комунікації і відносин з однолітками, іншими дітьми і дорослими, що, у свою чергу, може призвести до переживання психологічного чи соціального стресу. А переживання такого стресу чи стресу через війну й інші причини може завадити успішній корекційній роботі з виправлення мовлення і корекції дислалії.

Психолого-логопедична підтримка мала б полягати у співпраці психологів і логопедів, у включенні в повному обсязі і з більшою функціональністю заходів психологічного впливу в сучасний логопедичний навчальний простір. З метою виявлення в чому детально мала б полягати дана співпраця проведено емпіричне дослідження.

Дослідженням охоплено 70 учнів початкових шкіл з 5 областей України, серед яких 35 (50 %) осіб – діти з дислалією і 35 (50 %) – учні тих самих початкових шкіл без порушень мовлення. Усі досліджувані – діти віком від 6 до 8 років. 23 дитини з мономорфною

дислалією і 12 – з поліморфною.

В емпіричному дослідженні учнів початкової школи використовувались як експертні оцінки вчителів-класоводів та логопедів, стосовно порушень мовлення та навчання, а також враховувалися думки батьків (тест АСВ) та інших значущих дорослих. Крім того самі учні відповідали на питання таких методик: Тесту шкільної тривожності Філліпса, Методики на визначення самооцінки Дембо-Рубінштейн, Модифікованого адаптованого варіанту дитячого особистісного опитувальника Р. Кеттелла (СРQ).

Порівняльний аналіз емпіричних даних учнів початкової школи з дислалією та здорових та дітей, за допомогою критерію Ст'юдента дозволив виявити статистично значимі відмінності за структурою самооцінки (у дітей з дислалією рівень самооцінки нижчий) та типом сімейного виховання, пов'язаним з нездоровою надопікою над дитиною.

Порівняльний аналіз за критерієм Ст'юдента у групі дітей з дислалією між дітьми з мономорфною та поліморфною формами дислалії дозволив виявити статистично значимі відмінності за типами неправильного виховання дітей. Так, надмірність вимог-обов'язків та строгість санкцій більше виражені у дітей з поліморфною формою дислалії.

Порівняльний аналіз з використанням критерію Ст'юдента також виявив значимі відмінності між хлопчиками і дівчатками з дислалією. У дівчаток з дислалією вищий інтелект, а також, в сімейному вихованні дітей з дислалією до дівчаток частіше застосовують тип виховання «жорстоке поводження», коли батькам характерно застосування суворих покарань, надмірне реагування навіть на незначні порушення поведінки. У групі дітей без порушень мовлення, відмінність полягає в тому, що у вихованні хлопчиків частіше батьки вважають за краще обходитися або зовсім без покарань, або застосовують їх украй рідко, вони сподіваються на заохочення, сумніваються в результативності будь-яких покарань.

Порівнюючи відмінності у переживанні соціальних подій, зокрема війни між хлопчиками і дівчатками у групах дітей з дислалією та дітей контрольної групи виявлено, що досліджувані хлопчики як з дислалією так і без порушень мають вищий рівень. На основі порівняльного аналізу виявлено, що хлопчики переживають події війни глибше від дівчаток у кожній групі досліджуваних, а також те, що рівень цих переживань у контрольній групі є вищим, ніж у групі дітей з дислалією.

Кореляційний аналіз показав, що переживання подій війни дітьми молодшого шкільного віку з дислалією понижується при підвищенні їх активності, реактивності та збудливості, а також: чим більш дитина емоційно урівноважена і стримана, тим вищий у неї рівень переживань. Переживання подій війни учнями молодшого шкільного віку з дислалією та без порушень мовлення відрізняються тим, що у дітей з дислалією він залежить від властивостей темпераменту, а у дітей без порушень залежить від сімейного виховання, комунікабельності, віку та страхів перевірки знань і не відповідати очікуванням дорослих.

Факторний аналіз емпіричних даних у групі учнів початкової школи з дислалією дозволив виокремити три латентні фактори: «Особливості сімейного виховання», «Особливості переживання шкільних страхів» та «Особливості самооцінки інтелектуальних функцій». У контрольній групі виявлено один латентний фактор: «Особливості соціального стресу, пов'язаного зі шкільними ситуаціями». Факторний аналіз дозволив виявити, що на переживання соціального стресу і на ефективність психолого-логопедичної роботи з дітьми з дислалією, чинять вплив сімейне виховання (часто неправильне), переживання шкільних страхів, пов'язаних і з проявами мовного порушення, такі як страх самовираження і страх не відповідати очікуванням дорослих, а також у впливі самооцінки інтелектуальної діяльності. Зміст виявленого фактора у групі дітей без порушень мовлення полягає у впливі переживань шкільних страхів та шкільної тривожності на переживання соціального стресу.

Результати застосованих у дослідженні порівняльного, кореляційного та факторного аналізів дозволили окреслити напрямки психолого-логопедичної підтримки дітей при переживанні соціального стресу в період війни учнями молодшого шкільного віку з

дислалією. Така підтримка спрямована як на психологічну практику, яка сприятиме у логопедичній роботі з дитиною і подоланню самого мовленнєвого порушення, причому тримаючи під контролем рівень соціального стресу, як емоційного стану, на фоні якого розвиваються усі соціальні контакти дитини з дислалією.

За результатами емпіричного дослідження психолого-логопедична підтримка повинна бути спрямована на:

- формування та розвиток у дітей з дислалією адекватної самооцінки, при цьому підвищувати самооцінку в цілому і окремі її складові;
- розвиток та формування нових властивостей особистості дитини з дислалією, зокрема, підвищуючи обсяг знань та інтелект, розвиваючи комунікабельність, соціальну сміливість, стресостійкість, емоційну врівноваженість;
- стимулювання відвертості і оволодіння методами саморегуляції;
- зниження рівня шкільних страхів та загальної тривожності;
- проведення психокорекційної роботи з батьками, зокрема, як психологічного просвітництва (тепер модно вживати слово «психоедукація»), так і ознайомлення з педагогічними теоріями виховання, враховуючи статеві відмінності дітей, а також їх особистісне зростання (батьків).

В роботі з батьками дітей з дислалією слід звернути увагу на:

- Оптимізацію і корекцію виховання за типом «Надмірність санкцій»;
- Виключення типу виховання «жорстоке поводження»;
- Оптимізацію і корекцію схильності до застосування суворих покарань;
- При застосуванні санкцій чи покарань повинні бути враховані індивідуально-психологічні властивості особистості дитини з дислалією.

Адекватне виховання дітей з дислалією можливе лише тоді, коли батьками рухають почуття обов'язку, симпатія, любов до дитини, потреба реалізувати та продовжити себе в дітях.

Психолого-логопедична підтримка проявляється і у роботі з педагогічними працівниками, яка має бути спрямована на створення ними сприятливого ділового та конструктивного психологічного клімату у школі, коли усі діти почувають себе у безпеці, комфортно та адаптивно. Цьому сприятиме і чіткий демократичний стиль педагогічної діяльності, опрацювання його власної негативної емоційності і висока мотивація до своєї роботи.

#### Список використаних джерел:

1. Бушак О. О. Використання карток за методом М. Монтесорі як компетентність майбутнього фахівця корекційної освіти. *Науковий часопис Національного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 24–29.
2. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Дислалія : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.
3. Дислалія. Хрестоматія з логопедії. Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : навч. посіб. / за заг. ред. М. Шеремет, І. Мартиненко. Київ : КНТ, 2008. С. 149–154.
4. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
5. Породько М. І. Діагностика мовленнєвої функції дітей відповідно до міжнародної класифікації хворіб. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. Секція спеціальної освіти та соціальної роботи*. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2019. №4. С. 142–145.



## НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПІДГОТОВЦІ ТА ПЕРЕПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Ганна Слозанська**

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

**Надія Горішна**

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

Щор. в Україні збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами (ООП) [3]. Відтак, для забезпечення доступу дітей з ООП до освіти зростає частка закладів освіти, в яких організоване інклюзивне навчання, розширюється мережа та спектр послуг інклюзивно-ресурсних центрів, збільшується чисельність асистентів вихователя для закладів дошкільної освіти й асистентів вчителя для закладів загальної середньої освіти. Виникає необхідність у фахівцях, здатних проводити корекційно-розвиткові заняття для дітей з ООП у закладах освіти, що пропонують інклюзивне навчання.

Разом з тим, кількість спеціальних закладів загальної середньої освіти (спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів) є стабільно високою. Здебільшого такі установи працюють з дітьми з комплексними порушеннями.

Останніми роками зростає кількість недержавних організацій, які працюють з дітьми з ООП, надаючи їм корекційно-розвиткові, соціально-реабілітаційні послуги. Це пов'язано з тим, що державні та комунальні установи не в силі охопити всіх дітей з ООП корекційно-розвитковою роботою.

Зважаючи на вище зазначене, виникає необхідність у підготовці та працевлаштуванні кваліфікованих, компетентних фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, до яких ми відносимо вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, вчителів-реабілітологів, спеціальних психологів, корекційних педагогів, асистентів вчителів, асистентів-вихователів, тобто усіх тих, хто працює з дітьми з ООП у закладах освіти різного типу. Варто наголосити на створенні можливостей для перекваліфікації та підвищенні кваліфікації тих, хто вже працює в системі освіти оскільки Україна перебуває в активній фазі впровадження інклюзивної освіти та реформування спеціальних закладів загальної середньої освіти. Реалізація концепції навчання впродовж життя у процесі підготовки та перепідготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти дозволить заповнити існуючу на ринку праці незаповнену нішу та підвищити рівень професійної компетентності тих, хто вже працює у цій сфері.

У Порядку денному у сфері сталого розвитку до 2030 р. Організації Об'єднаних Націй та Цілях сталого розвитку (ЦСР) «навчання впродовж життя» визначається як ключова концепція та бачення розвитку освіти на найближче майбутнє. А згідно 4 цілі сталого розвитку країни мають «забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх» [8]. Навчання впродовж життя ґрунтується на інтеграції навчання та життя, охоплюючи навчальну діяльність для людей будь-якого віку, у всіх життєвих контекстах і за допомогою різноманітних модальностей, які разом задовольняють низку освітніх потреб і вимог.

ЮНЕСКО також проголошує навчання впродовж життя ключовим принципом освіти та навчання, згідно з яким доступ до безперервного навчання та розвитку як для окремих осіб, так і для організацій є основною цінністю майбутнього. Доступ до високоякісного навчання впродовж життя вважається важливим для людей будь-якого віку в будь-яких умовах життя; ключовими компонентами навчання впродовж життя є навчання та освіта дорослих [1; 7].

Перед обличчям викликів двадцять першого століття, включаючи технологічний прогрес, зміну клімату, демографічні зміни, глобалізацію та змінний світ праці, і головне, війну в Україні заклади вищої освіти (ЗВО) мають бути готовими до розширення своїх можливостей для навчання впродовж усього життя, щоб охопити більшу кількість людей і сприяти розвитку знань та інновацій, а також їхнього потенціалу, мобілізації освітніх ресурсів і надання можливостей для навчання [5; 6].

У 2011 р. ЮНЕСКО розробила Міжнародну стандартну класифікацію освіти або ISCED-11, згідно якої основними формами освіти для реалізації навчання впродовж усього життя є: формальна, неформальна та інформальна освіти. В Україні підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців спеціальної та інклюзивної освіти здійснюється в системі формальної, неформальної та інформальної форм освіти.

Згідно визначення ЮНЕСКО [7] формальна освіта – це освіта, що є інституційною, свідомо визначеною та спланованою, впроваджується закладами освіти та в сукупності складає систему освіти країни. Формальна освіта фахівців спеціальної та інклюзивної освіти здійснюється за освітніми програмами, що функціонують в рамках спеціальності 016 Спеціальна освіта у ЗВО відповідно до визначених законодавством рівнів освіти (бакалавра, магістра та доктора філософії і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Формальна освіта за часту є базовою освітою (*‘initial education’*) для здобувача, тобто освітою особи перед її першим виходом на ринок праці. Формальна освіта – це також різновид «освіти для всіх вікових груп», у контексті реалізації якого здійснюється навчання з метою формування програмних результатів навчання та отримання освітньої або/і професійної кваліфікацій, що є еквівалентом базовій освіті, але частково відбувається у закладі освіти та на робочому місці і передбачає тісну співпрацю між закладами освіти та роботодавцями. Такого змісту формальну освіту називають «дуальною освітою» [4]. Формальна освіта завершується отриманням диплома державного зразка.

Користуються попитом освітні програми зі спеціальності 016 Спеціальна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у випускників закладів загальної середньої освіти. Серед лідерів останніми роками є освітні програми з логопедії. Тоді як освітні програми другого (магістерського) рівня вищої освіти є затребуваними як серед випускників бакалаврату так і серед тих, хто планує отримати другу вищу освіту зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Знову ж таки освітні програми з логопедії користуються значною популярністю серед абітурієнтів. Програми третього рівня зі спеціальності 016 Спеціальна освіта користуються популярністю серед тих, хто бажає вдосконалитися як науковець, досліджуючи актуальні аспекти, проблеми спеціальної та інклюзивної освіти.

Неформальна освіта – це організована, структурована, цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних груп населення, що, проте, не передбачає отримання диплому державного зразка. Освітні програми неформальної освіти для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти реалізуються поза формальною освітньою системою і зазвичай є короткотривалими, досить різноманітними, а участь у них – добровільною. Процес навчання забезпечують спікери, викладачі-експерти, інструктори. Форми навчання можуть варіюватися в залежності від пропозицій на ринку освітніх послуг.

Це можуть бути Сертифікатні програми, окремі навчальні курси, вебінари, гуртки за інтересами, тощо. Можливе офлайн, онлайн та змішане навчання. По завершенню видається Свідоцтво або Сертифікат встановленого ЗВО зразка.

Ключовими характеристиками неформальної освіти є:

- 1) ця освіта є інституційною, навмисною та спланованою постачальником освіти;
- 2) зазвичай надається у формі коротких курсів, практикумів або семінарів;
- 3) може включати навчальну діяльність, спрямовану на саморозвиток і, таким чином, не обов'язково пов'язане з роботою;
- 4) це здебільшого призводить до кваліфікацій, які не визнаються як формальні або еквівалентні формальним кваліфікаціям відповідними національними або субнаціональними освітніми органами [7].

У контексті реалізації концепції «навчання впродовж усього життя» фахівців спеціальної та інклюзивної освіти більш візуалізованими та обговорюваними останніми роками є саме пропозиції, що лежать в площині неформальної освіти. На ринок освітніх послуг вийшли як заклади вищої освіти (ЗВО) так і державні/комунальні організації, організації громадського сектору (ГО), які пропонують різні форми та види навчання для даної категорії фахівців у системі неформальної післядипломної освіти. Спектр пропозиції достатньо широкий і швидко виникають нові як реакція на запити, що формуються самими надавачами. Аналіз пропозицій, що існують на ринку освітніх послуг системи неформальної післядипломної освіти свідчить про дві найбільш популярні: короткотермінові освітні програми (назва може різнитися у залежності від закладу) – пропонуються ЗВО та тренінгові або модульні програми – державними/комунальними організаціями і ГО.

Зазначимо, що розвиток ринку освітніх послуг в системі неформальної післядипломної освіти для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти носить досить хаотичний характер. За таких обставин досить складно контролювати якість самих послуг. ЗВО пропонують Сертифікатні програми, тренінгові або модульні програми, маючи відповідну ліцензію на надання освітніх послуг у сфері післядипломної освіти. Тоді як недержавні установи надають такого роду освітні послуги без відповідної ліцензії. Наявність ліцензії, у даному випадку, дозволяє зрегулювати процес провадження освітньої діяльності в системі післядипломної освіти та визначити відповідність суб'єкта встановленим вимогам щодо провайдера освітніх послуг, не важливо чи це ЗВО, державна/комунальна організація чи ГО.

Достатньо новою в системі освіти є інформальна освіта. На відміну від неформальної, яка хоча б частково є плановою, інформальна за часту є спонтанною, більш індивідуалізованою та зовсім короткотермівною в часі. Такий вид освіти також передбачає накопичення знань, умінь та навичок шляхом набуття життєвого або професійного досвіду; є пролонгованою (не завершується) і не передбачає отримання дипломів чи інших документів, що підтверджують її завершення. Інформальна освіта охоплює спілкування, обмін досвідом на конференціях, семінарах, у дискусіях, опрацювання літератури з конкретної проблематики, перегляд відео тощо. За результатами участі у заходах інформальної освіти фахівці спеціальної та інклюзивної освіти отримують відповідних Сертифікат.

Вже доведено [2], що добре організована система вищої та післядипломної освіти дозволяє навчатися впродовж усього життя фахівцям спеціальної та інклюзивної освіти і набувати базових або фахових компетентностей, необхідних для повноцінної реалізації власних особистих, соціальних або професійних потреб, а також конкурувати на ринку праці за будь яких умов.

У контексті останніх тенденцій варто подбати про розбудову системи вищої та післядипломної освіти як освіти дорослих, яка зважає на індивідуальні потреби фахівців спеціальної та інклюзивної освіти при набутті певних знань, умінь і навичок, пропонує можливості для особистісного і професійного зростання. До сфери післядипломної освіти

варто віднести як традиційне формальне навчання у закладах освіти, про яке уже йшла мова вище, так і неформальне та інформальне.

ЗВО мають для цього потенціал і мають перетворитися на «заклади навчання впродовж усього життя» фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Існує кілька стратегічних підходів, які ЗВО можуть прийняти для сприяння навчанню впродовж життя фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Перш за все, необхідно розширити коло своєї цільової аудиторії та запропонувати навчальний контент ширшій демографічній групі. Забезпечуючи навчання навичкам та розширюючи базу знань для більшої кількості людей, ЗВО зможуть краще реагувати на соціальні та економічні виклики та підтримувати стійкі практики. ЗВО також можуть сприяти навчанню впродовж життя фахівців спеціальної та інклюзивної освіти іншими способами, наприклад, через публічне поширення наукових знань, місцеве партнерство та інформаційну діяльність.

*Список використаних джерел:*

1. Боярська-Хоменко А. Реалізація Україною програм ЮНЕСКО щодо освіти дорослих. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2018. № 1. С. 27–36.
2. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика : монографія. Дніпро : Пороги, 2013. 292 с
3. Статистичні дані. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 24.09.2022).
4. Horishna N., Slozanska H. Dual degree programs in social work: Is it possible in Ukraine? *Economics & Sociology*. 2017. No. 10 (2). S. 165.
5. Osborne M., Rimmer R., Houston M. Adult access to higher education : an international overview. *The role of higher education in promoting lifelong learning*. 2015. S. 17–39.
6. Šmídová M., Šmídová O., Kyllingstad N., Karlsen J. Regional development: Lifelong learning as a priority in Norway and the Czech Republic? *Higher Education Policy*. 2017. No. 30 (4). S. 499–516.
7. UIL (UNESCO Institute of Lifelong Learning). UNESCO Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. Hamburg, UIL. 2012. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360/PDF/216360eng.pdf\\_multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360/PDF/216360eng.pdf_multi) (дата звернення: 24.09.2022).
8. UNESCO. Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris : UNESCO. 2016. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (дата звернення: 24.09.2022).

## АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ДО УМОВ ЗДО З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИСЕНСОРНИХ ЗАСОБІВ

*Спіріна Вікторія*

магістранта II-го р. навчання

Навчально-наукового інституту педагогіки

(освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта»),

Житомирський державний університет імені Івана Франка,

E-mail: [vikastarykovich@gmail.com](mailto:vikastarykovich@gmail.com)

Порушення зору у всіх його проявах негативно позначається на провідному каналі інформації про навколишній світ. Адже 80 % інформації про довкілля отримується зором, а зниження зорових здібностей призводить до проблем у навчанні та спілкуванні. Будь-яке порушення зору впливає на взаємодію дитини з навколишнім світом, переважно через особливості сприйняття та формування уявлень. Таким дітям важко орієнтуватися в просторі, налагоджувати контакти з іншими людьми. Тому дитина з вадами зору у освітньому просторі потребує особливої підтримки [1].

Вивченням проблем адаптації дітей до закладу дошкільної освіти займалися такі вчені: Н. Аксаріна, Ш. Амонашвілі, Н. Ватутіна, Т. Кістяк, Г. Кумаріна, А. Мудрик, О. Нутреєва, С. Шибокіна, Л. Венгера, В. Холмовської, С. Пашукової та інших. Типи адаптації досліджені у роботах В. Белкіної, В. Гурова, С. Теплюк та ін. Проблема навчання та виховання дітей дошкільного віку, що мають порушення зору, є предметом численних наукових розвідок сучасних дослідників. Одні з них (Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, Л. Плаксіна). Науковці (Л. Вавіна, І. Гудим, С. Кондратенко та ін.) вивчають також особливості психофізичного розвитку дошкільників із порушеннями зору та розробляють науково-методичні підходи до складових змісту їхнього навчання. Окремі аспекти розвитку та формування соціально-перцептивного досвіду дошкільників у спеціальних ЗДО досліджуються Л. Артемовою, Л. Григор'євою, І. Гудим, Є. Синьовою, С. Федоренко. Разом з тим, проблема адаптації дитини дошкільного віку з порушенням зору до умов ЗДО з використанням мультисенсорних засобів залишається до кінця не дослідженою.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб розробити та впровадити у педагогічний процес ЗДО організаційно-педагогічні умови адаптації дитини з порушенням зору з використанням мультисенсорних засобів.

Адаптація або пристосування організму до навколишнього середовища є фундаментальною біологічною проблемою. Організм може тривалий час залишатися в цій проміжній зоні між здоров'ям і хворобою. У випадках погіршення адаптивності виникає дезадаптація – зворотний процес адаптації, при якому доводиться відмовитися від відвідування дитячого садка.

Термін «адаптація» вперше ввів німецький фізіолог Ауберт (1865), а згодом біологічно використовувався як «пристосування» живих організмів до навколишнього середовища [2, с. 234]. В даний час термін «адаптація» використовується у зв'язку з певними періодами розвитку людства і є предметом досліджень багатьох вчених різних галузей науки.

Адаптація забезпечує нормальний розвиток, оптимальну роботу та максимальну тривалість життя в різних умовах навколишнього середовища. Це універсальне явище для всіх живих істот, яке можна спостерігати у флорі та фауні. Рослини пристосовуються до зростання на певних ґрунтах, різному кліматі; тварини живуть у певному середовищі; риби живуть у воді; птахи – у повітрі, і крім пристосування організму до кліматичних умов і місць географічного існування, людина повинна вміти пристосовуватися ще й до соціальної сфери. Здатність людей змінювати свою поведінку відповідно до ситуації має визначення соціальної адаптації [3, с. 324].

Адаптаційні можливості особистості не безмежні і багато в чому визначаються індивідуально-психологічними особливостями. Так, А. Кавалеров визначив ці психологічні характеристики як особистісний адаптаційний потенціал, що дає змогу диференціювати людей за рівнем стійкості до стресових ситуацій. Це дало змогу прогнозувати ефективність діяльності в умовах, що змінюються. Автор виявив залежність між успішністю навчання, професійною ефективністю та рівнем розвитку особистісної адаптивності. Психологічні характеристики особистісного адаптаційного потенціалу, що визначають ефективність та доцільність поведінки та діяльності: нервово-психічна стійкість, самооцінка, почуття соціальної підтримки, особливості встановлення контакту з іншими [4, с. 77].

Враховуючи специфіку розвитку дітей з вадами зору, ми визначили такі напрямки роботи з використання мультисенсорних засобів адаптації дітей дошкільного віку навчання прийняттю структури: режимні моменти, заняття та правила поведінки; формування комунікативних навичок, інтересу до взаємодії дітей у групі у процесі спільної діяльності, навчання висловленню своїх бажань, думок, рішень; формування соціально-значущих навичок, умінь та уявлень, їх застосування у доступній діяльності: орієнтація у соціальних відносинах: дорослий-дитина, педагог-учень, дитина-дитина; формування уявлень про себе та оточуючих людей; формування інтересу до навколишнього світу та вміння орієнтуватися у ньому; формування вміння обходитися без допомоги та підтримки батьків протягом дня, вміння звертатись за допомогою до інших дорослих, приймати допомогу від інших дорослих. формування вміння справлятися зі стресом та дискомфортом соціально-прийнятними способами, контроль свого емоційного стану [5, с. 245].

За допомогою звичайних щоденних ритуалів життя дитини можна структурувати й організувати відповідно до інтересів оточення: згодом вона починає зосереджуватися на тому, чим наповнене її життя вранці, які події відвідує вдень, що з нею відбувається. його ввечері тощо. Заходи, в яких бере участь дитина, мають для них встановлений час. Це час приходу до ЗДО, час ігор, занять, харчування, туалетів, відпочинку, відходу додому – усі ці події мають початок, певну тривалість, кінець, передбачувані й зрозумілі [6, с. 34]. Перша причина, чому діти з вадами зору навчаються в суспільстві за допомогою мультисенсорних засобів, – це довіра до дорослих, інших людей, які залишають їх без батьків. Ці дорослі допомагають дитині вступати в соціальні стосунки з доступними їй видами діяльності (спостерігати за тим, як вони рухаються чи шумлять, брати предмети, іграшки, разом виконувати різні види діяльності тощо), вчитися приймати структуру групи, будувати стосунки з іншими дітьми. . Набуті в процесі спільної діяльності та спілкування з різними людьми комунікативні навички, які допомагають дитині розуміти інших людей і розуміти його, встановлювати дружні стосунки, налагоджувати контакт з іншими, відчувати себе комфортно в будь-якій ситуації. Оволодіння наявними соціальними навичками є необхідною умовою досягнення власного емоційного благополуччя. Наприклад, якщо на початковому етапі групової діяльності діти не помічали один одного, не були зацікавлені у взаємодії, то після регулярного залучення дітей до групової роботи, цілеспрямованого взаємного орієнтування діти з вадами зору починають звертати увагу один на одного, кусати або щипати сусіда, з нетерпінням чекати зустрічей, завантажувати (або вибирати) іграшки [7, с. 76].

При організації використання мультисенсорних засобів для розміщення дитини дошкільного віку з вадами зору важливо забезпечити доступність отриманої дитиною інформації, щоб вона могла ефективно орієнтуватися в навколишньому світі. По-перше, це доступність візуальної інформації. З цією метою слід враховувати офтальмо-гігієнічні вимоги до ілюстрацій, посібників, іграшок (розмір, виключення дрібних деталей, підвищений колірний контраст і насиченість тощо) та ергономічні вимоги до дитячих умов (освітлення, посадка) тощо). Важливо пам'ятати, що іграшки вводяться в інформаційне поле дітей поступово, при цьому дитина оволодіває способами роботи з ними. Рекомендується,

щоб іграшки та посібники відображали не лише зорові, а й сенсорні властивості, набуті у вигляді тактильного, слухового, нюхового сприйняття, що дає змогу отримати доступ до інформації за способами пізнання світу всім категоріям дітей з вадами зору [8, с. 38]. Дитина може бути залучена до перебудови корекційно-розвиваючого середовища лише тоді, коли дитина вже добре знайома з навколишнім середовищем, легко розпізнає властивості та взаємозв'язки оточуючих її предметів. Завдяки активному використанню мультисенсорних засобів діти засвоюють не лише факти засвоєння форм, просторових відносин, а й ознаки. Слід звернути увагу на доцільність побудови середовища, щоб дитина досягала позитивних результатів у різних видах діяльності, тобто того, що оточує дитину для вирішення дидактичних та корекційно-розвивальних завдань. Тому важливо використовувати спеціальні посібники, навчальні матеріали, іграшки, предмети, набори конструкторів різних розмірів, мозаїку, набори будівельних матеріалів, коригувальні ситуації. Сліпій дитині потрібні матеріали та ігри, що розвивають дотик, слух, нюх. Для людей з вадами зору – предмети та посібники, що спонукають до розвитку зорових функцій [9, с. 161].

Враховуючи сучасні вимоги до організації середовища з використанням мультисенсорних засобів, важливо дотримуватися умов багатоцільового використання дитячого садка. Ігрове обладнання розташовується в групі, спальні та гардеробній, де вільне місце буде відведено під рухливі або сюжетно-рольові ігри для дітей. Тут можна розмістити обладнання для моделювання просторових відносин між об'єктами у великому та малому просторі. Корекційно-розвивальне середовище має бути інформативним, інформаційне поле корекційно-розвивального середовища має відповідати віковим, зоровим, пізнавальним та комунікативним здібностям дітей. Грамотно розроблена робота з використанням мультисенсорних засобів сприяє адаптації дітей дошкільного віку з порушенням зору, а також забезпечує зв'язок лікувально-реабілітаційної роботи з психолого-педагогічною діяльністю, сприяє вирішенню корекційно-розвивальних проблем, соціально адаптивної поведінки та взаємодії з іншими мобільність і незалежність.

Ключовим орієнтиром сучасної системи освіти є створення особливих умов для розвитку та самореалізації кожної дитини. Виходячи з регулювання міжособистісних відносин і соціального середовища для соціального розвитку дітей з вадами зору, педагогічну діяльність можна розглядати як продуктивну допомогу дітям з вадами зору в доступі до соціальних цінностей, які задовольнятимуть їх потреби. У зв'язку з цим постає питання організації в дошкільному закладі «безбар'єрного середовища», яке було б комфортним для дітей з вадами зору та сприяло б досягненню найвищого рівня розвитку, а також соціальній реабілітації дитини та її включення. (інтеграція). ) в компанії. [10, с. 121].

З кожним роком зростає кількість дітей з вадами зору. Дітям з вадами зору важко самостійно пересуватися, тому кімнати, по можливості, оснащені найповнішим набором приладів. Дитячі садки для дітей з вадами зору оснащені сучасним спеціальним медичним офтальмологічним обладнанням, сенсорною апаратурою, кабінетами психомоторної корекції, комп'ютерною технікою та сучасним навчальним обладнанням. Для дітей з вадами зору доцільно ввести пропедевтичні набори, які дозволяють більш елементарним заповнити прогалини в знаннях і сприйнятті навколишнього світу. Для деяких категорій дітей з особливими потребами розвитку передбачається включення інноваційних технологій, оригінальних методів і предметів.

Дослідження процесу адаптації дитини з вадами зору до умов ЗДО проведено на базі ЗДО «Сонечко», м. Українка Обухівського району Київської області. Відповідно до теми дослідження були використані такі методи і прийоми: вивчення нормативно-правових та методичних документів і матеріалів, педагогічної документації дитячого садка, анкетування вихователів, спостереження за поведінкою дітей в адаптаційний період, бесіда з дітьми.

Зміст нашої роботи спільно з колективом ЗДО «Сонечко» покликаний забезпечити адаптацію дитини з вадами зору до ситуації в дитячому садку, корекцію існуючих програм з

особливим фізичним і психічним розвитком таких дітей та надання допомоги.

Проведено аналіз виконаної роботи з метою визначення ефективності організаційно-педагогічних умов адаптації дитини з вадами зору до умов ЗДО за допомогою мультисенсорних засобів. Вивчення динаміки розвитку дітей з вадами зору проводилось за даними про дитину, портфолію, даними про стан здоров'я, завершення ПМПК, розвиток мовлення тощо. Спостерігали за динамікою розвитку дитини з вадами зору протягом усього періоду перебування дитини в дитячому будинку після надходження до дитини та протягом трьох місяців. Оцінка рівня розвитку за результатами адаптаційної роботи. Ці ж інтегративні характеристики оцінюються як: зорове сприйняття, дотик і дрібна моторика, орієнтація в просторі та соціальна орієнтація дитини за п'ятибальною шкалою. Опишемо докладніше динаміку адаптованості дітей з порушеннями зору, щоб визначити результати роботи із застосуванням мультисенсорних засобів (Табл. 1).

Таблиця 1

Результати діагностики рівня адаптації дітей з порушеннями зору до умов ЗДО

Рівень адаптації	Легка адаптація	Середня адаптація	Складна адаптація
	Кількість дітей, %	Кількість дітей, %	Кількість дітей, %
До впровадження мультисенсорних засобів	16,67	53,34	29,99
Після впровадження мультисенсорних засобів	26,4	63,2	10,4

Спостереження за дітьми було організовано в наступні 3 місяці після надходження дитини до ЗДО. Спостереження показали значні зміни в поведінці дітей, що ускладнюють адаптацію, вони стали більш відкритими по відношенню до інших дітей і вихователів, частіше залучаються до спільних ігрових і розвиваючих заходів. Вони не виявляли агресії до іграшок та посібників (менше було кинуте, зламане чи розкидане). Частіше стали погоджуватися на виконання вимог вихователя, зменшився стан тривоги. За результатами, кількість дітей у цій групі зменшилась позитивно, вони перейшли на інші етапи адаптації – середні чи легкі: 10,4 % (-19,59 %). Середній рівень адаптації також зріс відносно кількості дітей 63,2 (+ 9,86 %). Легка адаптація характерна для 26,4 % від кількості дітей (+ 9,73 %).

Отже, проведене нами дослідження показало позитивну динаміку в адаптації дітей з порушенням зору. Мультисенсорні засоби допомогли дітям почати краще орієнтуватися в ЗДО, підвищити мотивацію до самостійної пізнавальної діяльності, покращити комунікативні навички, а також налагодити контакт з учасниками навчально-виховного процесу.

*Список використаних джерел:*

1. Костенко Т. М. Навчання дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок». 2019. 184 с.
2. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2014. Вип. 1. С. 234–242.
3. Шкляр Н. А. Адаптація дитини молодшого дошкільного віку до ДНЗ: взаємодія вихователів з батьками. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. № 20 (2). С. 324–336.
4. Кавалеров А. Соціальна адаптація: феномен і прояви : монографія. Одеса : Астропринт. 2005. 112 с.



5. Розум Д. В. Формування лексичної компетенції молодших школярів засобами мультисенсорного підходу. *Вісник студентського наукового товариства*. 2018. С. 245–247.
6. Галушка А., Ходунова В. Організація наочно-розвивального середовища з пізнавально-мовного розвитку дошкільників. *Матеріали конференції Молодіжної наукової ліги*. 2020. №8. С. 33–34. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/liga/article/view/5488> (дата звернення: 31.10.2022).
7. Галушка А., Ходунова В. Щодо особливостей створення розвивального середовища для дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти. *Матеріали конференції Молодіжної наукової ліги*. 2020. С. 76–77. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/liga/article/view/5045> (дата звернення: 31.10.2022).
8. Квітка Н. О. Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. Інклюзивне навчання в Новій українській школі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 березня 2018 р. : у 2 ч. Теробовля, 2018. Ч. 1. С. 38–42.
9. Сімончук А. В., Найда Р. Г. Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти як чинник формування світогляду старших дошкільників. *Актуальні проблеми дошкільної та корекційної освіти*, 2018. Вип. 1. С. 161–162.
10. Климко Н. О. Питання інтеграції та соціалізації дітей з вадами слуху у працях Миколи Дмитровича Ярмаченка. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 26. С. 121–126.

## ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ ЯК ВИМІР КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВИТИ

*Дар'я Супрун*

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри спеціальної психології та медицини,  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова (м. Київ),  
E-mail: [Darya7@ukr.net](mailto:Darya7@ukr.net)

Проведення інклюзивної освіти має відбуватися з огляду на такі основні складові базиси: ідея, стратегія, результат. Дана консолідація імплементує здобутки інклюзії, як соціальної, так й у сфері освіти, популяризацію передового інноваційного досвіду надання якісних загальносоціальних та освітніх послуг особам із особливими освітніми потребами; обмін досвідом психолого-педагогічного та соціального супроводу фахівцями зі створення інклюзивного середовища. Педагогічні вузи покликані удосконалювати професійну підготовку, значимість якої підвищується в зв'язку з інтеграційними процесами в системі освіти, реалізацією принципу «суспільство для всіх». Існує потреба у вирішенні проблеми підготовки фахівця на науково-методичному рівні – потреба в усуненні протиріч між теорією і практикою. Вищезазначені тенденції зумовлюють потребу у виявленні стратегії підготовки у сфері спеціальної освіти і розробці концепції, моделі і соціально-педагогічних умов професійної підготовки фахівця, здатного надавати кваліфіковану допомогу особам з фізичними обмеженими можливостями в умовах впровадження інклюзивної освіти. Опанування зарубіжним досвідом в площині підготовки фахівців галузі спеціальної освіти, становить одне з завдань професійної підготовки зазначеної категорії фахівців за умови Євроінтеграції.

Європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та світового потенціалу [3]. Глобалізація, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність.

Безперечно, що інклюзія в інтернаціоналізованому освітньому середовищі має розглядатися з наступних позицій:

- підняття теми інклюзії та інтернаціоналізації – тенденції, ініціативи;
- інклюзія та інтернаціоналізація – взаємопов'язаність;
- інклюзія та інтернаціоналізація – можливість налагодити співпрацю.

Тож, передбачається відповідальність педагогічних факультетів, що підіймає наступні досить проблемні дискурсивні питання:

- ✓ Як навчати майбутніх педагогів в контексті інклюзії?
- ✓ На чому базується підготовка педагогів задля інклюзивної практики/роботи?
- ✓ Форми педагогічної практики, створення навчальних планів, навчальних програм, предметів та спеціалізації, наукова робота студентів, студентські проекти.
- ✓ Чи готові факультети до змін?

- ✓ Чи є на факультетах та в університетах візія?
- ✓ Чи ведуться дискусії на університетському рівні щодо форми інклюзії?
- ✓ Яку форму має інклюзія на факультетах?
- ✓ Що нам потрібно для того, аби інклюзія стала частиною освіти для майбутніх педагогів?
- ✓ Оцінка якості – реальність чи формальність?
- ✓ Трансформація факультетів – що сприяє, чи навпаки, є перепоною?

Відповідно до концепції реформування вищої освіти, в тому числі і спеціальної, освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Система вищої освіти сучасної України, перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат. Варто виокремити зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, а саме інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Інноваційна реформа національної системи вищої освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя. Також, при реформуванні вищої спеціальної освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого, – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [4].

Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України [5]. Складна демографічна ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, перевиробництво в окремих сферах фахівців та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи, як зазначає В. Синьов та ін. створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого, – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків [1]. З огляду на сучасні умови ефективна діяльність щодо забезпечення професійної підготовки базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни організаційно-функціональних засад діяльності фахівців спеціальної освіти, зокрема, гуманізацію діяльності професійних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин з громадянами на засадах партнерства, чітке визначення компетенції фахівців спеціальної освіти щодо забезпечення реалізації загальноосвітніх стандартів прав людини. Процес підготовки майбутніх фахівців повинен 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.

Перед сучасною системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях глобалізованого суспільства XXI століття, стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують свого нагального вирішення: визначення стратегічних пріоритетів; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки

та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення; налагодження механізму раціонального фінансування; ефективного впровадження новітніх освітніх технологій; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення сучасних вимог ринку праці конкурентоздатними фахівцями тощо. Здійснений нами аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості. Отже, досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості в освіті стає пріоритетом модернізації освіти України.

*Список використаних джерел:*

1. Fedorenko M., Suprun D. Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities. *PSYCHOLINGUISTICS*. 2019. Vol. 25. No. 1. P. 281–299.
2. Suprun D. Griban G., Nikulochkina O., Varetska O. Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*. Vol. 11. No. 3. P. 41–72. DOI: [10.18662/po/11.3/199](https://doi.org/10.18662/po/11.3/199).
3. Sheremet M., Suprun M., Suprun D. Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. Vol. 9. No. 9. P. 40–48.
4. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 08. P. 8985–8999. DOI: [10.37200/IJPR/V24I8/PR280893](https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893).
5. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. Results of the Examination of Primary School Students by Means of Speech Therapy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12. Issue 1. P. 326–342. DOI: [10.18662/brain/12.1/185](https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185).
6. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Національний пед. у-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 657 с.
7. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів) : навч.-метод. посіб. для студ., слух. магістр. та практ. психол. Київ, 2019. 390 с.
8. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.

## ДОСТУПНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

*Ірина Тучковська*

кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи,  
Львівський торговельно-економічний університет,  
E-mail: [irinatuskowska@gmail.com](mailto:irinatuskowska@gmail.com)

Створення доступного середовища є суспільним благом і тісно пов'язане з економічним та соціальним розвитком країни в цілому. При проектуванні доступного середовища, особливо у вищому навчальному закладі (ВНЗ), потрібно враховувати особливості кожної людини, що відноситься до маломобільної групи населення. Для створення доступного середовища застосовуються принципи універсального дизайну, тобто об'єкт може використовуватися усіма споживачами освітніх послуг.

Для вирішення поставлених завдань запропоновано структурно-логічну схему досліджень доступного середовища ВНЗ, що складається з чотирьох етапів (рис. 1).

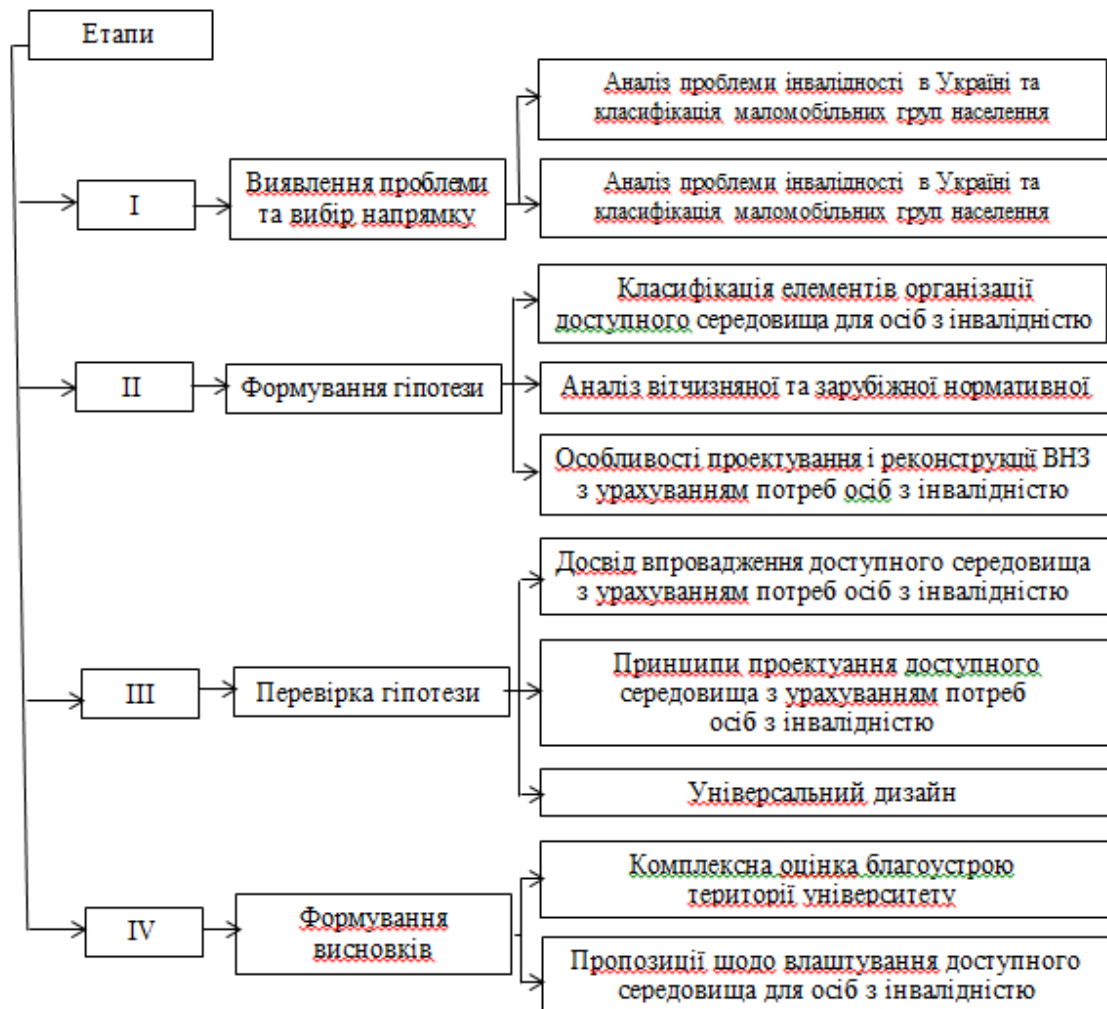


Рис. 1. Структурно-логічна схема досліджень доступного середовища ВНЗ

На основі запропонованої структурно-логічної схеми досліджень доступного середовища ВНЗ на прикладі Львівського торговельно-економічного університету (далі – ЛТЕУ) було зроблено обстеження його доступного середовища та прилеглої території до потреб осіб з інвалідністю.

У результаті обстеження стану території було виявлено недоліки благоустрою університету: відсутність втоплених бортових каменів для безпечного заїзду інвалідів на візках на тротуари; відсутність тактильної плитки направляючої та зупиняючої дії; відсутність пандусів біля входів до корпусів університету; відсутність дорожньої розмітки; відсутність тактильно-звукової мнемосхеми. Стан проїздів та тротуарів на внутрішній території університету не відповідає нормам і не забезпечує безпечного та безперешкодного руху маломобільних груп населення.

Після зазначених недоліків також визначено і ряд значних переваг щодо доступного середовища ВНЗ до потреб осіб з інвалідністю. Таким чином, в університеті формується система надання освітніх послуг для осіб з інвалідністю, з цією метою для навчального процесу розроблені спеціальні методики, педагогічні технології, наявні адаптаційні технічні засоби. Кожен студент отримує доступ до можливостей Центру дистанційної освіти та ресурсів електронної бібліотеки. Наявність мобільного гусеничного підйомника, кнопок виклику для осіб на інвалідному візку, наявність відповідних до норм пандусів, спеціально обладнана аудиторія тактильною плиткою та продубльовано номер та назву аудиторій шрифтом Брайля згідно визначених норм й пристосованого санвузла (рис. 2).



Рис. 2. Доступність середовища ЛТЕУ для обслуговування осіб з інвалідністю [1]

Таким чином, з урахуванням доступного середовища ВНЗ, з його перевагами та недоліками виокремлено й досліджено доступність освітніх норм ЛТЕУ для обслуговування осіб з інвалідністю.

Досліджуючи та аналізуючи проектні певні рішення щодо планування доступного середовища для осіб з інвалідністю нами запропоновано такі принципи універсального дизайну ВНЗ [2]:

1) Рівноправне використання. Даний принцип гарантує рівність та доступність середовища для кожного, шляхом надання однакових елементів та засобів для всіх користувачів з метою уникнення уособлення окремих груп населення.

2) Гнучкість у користуванні. Дизайн повинен забезпечити наявність широкого переліку індивідуальних налаштувань та відповідати різним потребам, уподобанням та можливостям користувачів.

3) Просте та зручне використання. Дизайн повинен бути простим та інтуїтивно зрозумілим у використанні продукту та послуги. Як використовувати продукт, повинно бути

зрозуміло будь-якій особі, незалежно від особистого досвіду, освіти, лінгвістичних навичок та віку.

4) Сприйняття інформації незалежно від сенсорних можливостей користувачів. Дизайн повинен сприяти ефективному донесенню до користувача всю необхідною інформацією, незалежно від зовнішніх умов або його можливостей сприйняття.

5) Припустимість помилок. Дизайн повинен звести до мінімуму небезпеку для життя людей, можливість виникнення ризиків та негативних наслідків у разі випадкових або непередбачуваних дій користувачів.

6) Низький рівень фізичних зусиль. Дизайн повинен сприяти дієвому та зручному використанню послуги чи виробу з мінімальним рівнем стомлюваності. Він повинен бути розрахований на незначні фізичні зусилля, яких має докласти користувач.

7) Розмір та простір для підходів і використання. Дизайн повинен враховувати наявність необхідного розміру і простору при під'їзді або підході, різноманітних маніпуляціях, незважаючи на антропометричні характеристики, стан та мобільність користувача.

Отже, створення належних умов для забезпечення доступного середовища для осіб з інвалідністю стоїть сьогодні на першому плані у системі цілей розвитку освітніх послуг багатьох країн. Різноманітні проблеми у сфері доступності для осіб з інвалідністю в Україні свідчить про необхідність посиленої і комплексної уваги з боку держави й суспільства. А, також розглянуті правові аспекти формування та розвитку доступного середовища довели, що законодавство України потребує рішучих змін при обслуговуванні осіб з інвалідністю, як У ВНЗ, так і в цілому.

*Список використаних джерел:*

1. Організація підприємницької діяльності в сфері сільського туризму особами з інвалідністю : посібник / М. Ю. Барна, І. І. Тучковська та ін. Львів : Вид-во «Растр-7», 2019. 206 с.
2. Без обмежень – навчання для осіб з особливими освітніми потребами. *Львівський торговельно-економічний університет* : веб-сайт. URL: [http://www.lute.lviv.ua/universitet/informacija-dlja-osib-z-obmezhenimi-mozhливостями/?L=614](http://www.lute.lviv.ua/universitet/informacija-dlja-osib-z-obmezhenimi-mozhливostjami/?L=614) (дата звернення: 31.10.2022).

**Зоряна Удич**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
керівник інклюзивно-ресурсного центру ТНПУ ім. В. Гнатюка,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [u-z@ukr.net](mailto:u-z@ukr.net)

**Мар'яна Удич**

студентка III-го р. навчання історичного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [marianaudyach@gmail.com](mailto:marianaudyach@gmail.com)

Впровадження інклюзивної освіти передбачає створення відповідного освітнього середовища, у якому не лише подолані фізичні перешкоди і адаптовані чи модифіковані навчальні матеріали та ресурси, але і сформована організаційна культура у закладі освіти, наявні педагогічні кадри із відповідною інклюзивною компетентністю, сформована система підтримки здобувачів із особливими освітніми потребами, налагоджена партнерська взаємодія із їхніми батьками, а також функціонування додаткових кабінетів для роботи фахівців із здобувачами освіти і, в першу чергу, з тими з них, хто потребує додаткової підтримки в освітньому процесі. Дані кабінети названо ресурсною та сенсорною кімнатами. На жаль, сьогодні спостерігаємо тенденцію до об'єднання функціоналу цих двох кімнат в одну. Вважаємо, що це є хибним явищем і потребує більш детального обґрунтування потреби наявності цих двох інструментів у закладі освіти.

Згідно Постанови Кабінетів Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. щодо «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» визначено, що ресурсна кімната – це спеціально облаштована кімната (частина кімнати), що має відповідний розподіл функціональних зон, призначених для всебічного розвитку учнів, гармонізації їхнього психоемоційного стану та психологічного розвантаження, надання (проведення) індивідуальних та/або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (занять) [1]. Вже із самого визначення ми розуміємо, що законодавець взяв до уваги фізичні можливості (тобто – обмеження) закладів освіти щодо виділення додаткових приміщень для роботи зі здобувачами освіти і дає дозвіл на реалізацію завдань сенсорної кімнати в межах роботи ресурсної кімнати. Однак, збільшивши функції даної кімнати, не варто очікувати якісних результатів роботи із здобувачами освіти. Спробуємо з'ясувати чому і найперше розглянемо функціонал цих двох інструментів, які умовно представлені у рис. 1.

Ресурсна кімната, згідно вперше офіційно вжито у Наказі МОН від 23.04.2018 № 414, яким затверджено «Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти» і визначається як «це спеціально облаштоване приміщення, призначене для проведення групових психолого-педагогічних занять під час організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» [2]. Згідно даного Наказу, у робочій кімнаті передбачено функціонування навчальних та побутово-практичної зони. У першій рекомендують розмістити осередки для індивідуальної і групової роботи та робочий осередок фахівців. У другій – осередок, що виконує функції кухні та їдальні, осередок відпочинку / ігор та руховий осередок. Однак, засновник даної кімнати може на



власний розсуд моделювати та додавати інші осередки, виходячи із потреб здобувачів освіти. При цьому розмір приміщення ресурсної кімнати має бути не менше 36 м<sup>2</sup> (в умовах реконструкції) і до 60 м<sup>2</sup> (в умовах нового будівництва) (ДБН В.2.2-3:2018 п. 6.81) [3].



Рис. 1. Складові ресурсної та сенсорної кімнат

Таким чином, ресурсна кімната є спеціально облаштованим приміщенням, яке використовують з навчальною метою та формування необхідних життєвих компетентностей, а також у ній знаходяться робочі місця фахівців, які здійснюють супровід здобувачів освіти із особливими освітніми потребами. Для підвищення ефективності ресурсної кімнати рекомендують створювати їх окремо для школярів початкової школи та середньої і старшої школи.

У Постанові Кабінет Міністрів України від 28 грудня 2021 р. № 1391 визначено доплату у розмірі 10-15 % за завідування ресурсною кімнатою як складової педагогічної діяльності вчителя [4]. На жаль, дане питання щодо сенсорної кімнати залишається неврегульованим.

Щодо сенсорної кімнати, то вона також визначається як спеціально облаштоване приміщення, але вже для стимулювання органів чуття та відчуття. Зазвичай появу ідеї стимулювання систем сприйняття в штучно створеному середовищі пов'язують із Голландією, де понад 40 років тому розроблявся даний підхід. А саме поняття «сенсорна кімната» ввела у широкий вжиток італійська педагогиня Марія Монтессорі (1870-1952), чия концепція сенсорного навчання досі залишається популярною у системі освіти.

Сенсорна кімната покликана стимулювати різні системи сприйняття особистості у штучному середовищі: зорову, слухову, тактильну, нюхову, пропріоцептивну. Залежно від цільового використання, обладнання кімнати умовно виділяють такі типи сенсорних кімнат: світлу активну, темну пасивну та ігрову.

За допомогою використання обладнання сенсорної кімнати та застосування різних технік фахівці можуть сприяти певному розслабленню у здобувача освіти (зняття м'язового та емоційного напруження), стимуляції сенсорного сприйняття і рухової активності, розвитку концентрації і управління увагою, підвищенню позитивних емоцій шляхом стимулювання психічної і пізнавальної активності, розвитку правої півкулі головного мозку (творчих здібностей, уяви, інтуїції), корекції та відновленню зорово-моторної координації та рецепторної чутливості, корекції психічних станів (наприклад: зниження агресії та

тривожності), профілактиці розумової і фізичної перевтоми та ін. Таким чином, стимулюючи сенсорний розвиток особистості, ми водночас сприяємо розвитку її емоційної, психічної й інтелектуальної сфери.

Специфікою темної сенсорної кімнати є оснащення, яке сприяє розслабленню, відновленню психоемоційного стану, заспокоєнню. Така кімната забезпечена світловими приладами, яких немає в світлій кімнаті – розсіяним світлом, фібероптичними виробами, що створюють ефект зоряного неба або зоряного дощу. Додатковими стимулами виступають: звуки природи, заспокійлива музика, приємні запахи, пропливаюче світло, нейтральні кольори. Кімнати розслаблення є невід'ємною частиною реабілітації у психологів при: неврозах, гіперактивності, тривожних станах, затримках психомоторного розвитку, проблем мовлення, адаптаційних розладів [5].

Часто також визначають і протипокази щодо роботи зі здобувачем освіти у сенсорній кімнаті, а це: гострі і хронічні інфекційні захворювання; епілепсія; приймання психотропних препаратів при психоневрологічних захворюваннях; глибока розумова відсталість [6].

Робота із здобувачем освіти із порушенням у розвитку в сенсорній кімнаті дозволяє стимулювати розвиток його мозку завдяки надсиланню різних сигналів від органів чуття до центральної нервової системи, що сприяє формуванню відповідних нейронних зв'язків. Функціонування сенсорної кімнати як окремого приміщення у закладі освіти досі не регламентовано нормативно-правовою базою.

Спільним у роботі ресурсної та сенсорної кімнати є те, вони є інструментом індивідуальної освітньої траєкторії в інклюзивному едукативному середовищі; заняття у них можуть відбуватися як індивідуальні, так і групові; доступ до цих приміщень під наглядом дорослих осіб (працівників закладу) мають усі здобувачі освіти та інші педагоги. Особливо необхідно звернути увагу на вимоги щодо облаштування та функціонування даних кімнат (рис. 2). Основна відмінність полягає у тому, що ресурсна кімната не зможе стабілізувати психоемоційний стан здобувача освіти, особливо під час емоційного сплеску, спалаху агресії, імпульсивних вчинків, адже у цей час там можуть проводитися заняття, перебувати інші дорослі особи, а також через відсутність необхідного обладнання, що потребує відповідних умов його застосування.



Рис. 2. Вимоги до облаштування

Таким чином, створення доступного освітнього середовища, у якому надаються якісні освітні й корекційно-розвиткові послуги й враховуються індивідуальні можливості та потреби усіх здобувачів освіти, потребує відкриття та функціонування ресурсної і сенсорної кімнат як окремих інструментів інклюзивного середовища.

*Список використаних джерел:*

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінетів Міністрів України від 15.09.2021р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 15.10.2022).
2. Типовий перелік допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018 р. № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text> (дата звернення 15.10.2022).
3. ДБН В.2.2-3:2018 Будинки і споруди. Заклади освіти. URL: [https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2022/06/zm.%E2%84%961-dbn-v.2.2-3\\_removed.pdf](https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2022/06/zm.%E2%84%961-dbn-v.2.2-3_removed.pdf) (дата звернення 15.10.2022).
4. Деякі питання встановлення підвищень посадових окладів (ставок заробітної плати) та доплат за окремі види педагогічної діяльності у державних і комунальних закладах та установах освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 28.12.2021 р. № 1391 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1391-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 15.10.2022).
5. Темна сенсорна кімната. *Vemakids* : веб-сайт. URL: <https://vemakids.shop/oformlennya-sensornoj-kimnati-v-shkoli-ta-dnz> (дата звернення 15.10.2022).
6. Сенсорна кімната: що це таке і в чому її користь? *АЛЬБА* : веб-сайт. URL: <https://almaua.com/uk/blog/novini/sensorna-kimnata-ssho-ce-take-i-v-chomu-yiyi-korist> (дата звернення 15.10.2022).

## ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ООП: ВИКЛИКИ, РЕАЛІЇ, РЕКОМЕНДАЦІЇ

Уляна Федус

студентка II-го р. навчання хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [fedusulana@gmail.com](mailto:fedusulana@gmail.com)

У сучасному світі з кожним днем постають нові проблеми, які ставлять під загрозу здобування якісної освіти неповнолітніми. З цим викликом зіткнулися і безпосередньо здобувачі з особливими освітніми потребами. Тому перед суспільством постають задачі модернізації сфери освіти. Особливе значення приділяється освіті учнів з особливостями в умовах дистанційного навчання. Кожна дитина має право на розвиток, освіту та збагачення соціального досвіду, тому гостро постає проблема організації доступного середовища для його розвитку. На жаль, мають місце серйозні проблеми у використанні нових інформаційних технологій в освітньому процесі, які обумовлені наступними факторами: відсутність інформаційно-технологічної інфраструктури, програмно-апаратного забезпечення, оптимізованого на основі використання технологій, призначених для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Відповідно до статті 26 «Закону України про повну загальну середню освіту» заклади загальної середньої освіти на підставі письмових звернень батьків дітей з особливими освітніми потребами утворюють інклюзивні та/або спеціальні класи у порядку, визначеному законодавством. Останні роки, пов'язані із пандемією та початком широкомасштабної війни, навчання перейшло у дистанційний та онлайн режим.

Перед учителем постають нові запитання та виклики: як має відбуватися дистанційне навчання певних груп дітей? Як впроваджувати диференційований підхід до викладання та оцінювання знань учня? Як налагодити зворотній зв'язок з учнями та батьками? Які платформи, технології та інструменти використати, щоб було комфортно і вчителям і учням. Як співпрацювати із асистентом учителя у дистанційному форматі навчання? Варто враховувати, що розпочинаючи віддалене навчання, дітям з ООП неймовірно складно, вони відчують тривогу та паніку. Їх режим дня зруйнувався. Дорослі люди розуміють, що з певних причин звичне їм навчання зараз неможливе, але діти можуть цього не усвідомлювати. Важливо не залишати дитину на самоті, а дати їй зрозуміти, що вона потрібна суспільству, педагогам, школі та друзям. Потрібно пояснити, чому усі навчаються вдома, як будуть проходити уроки.

Особливості дистанційного навчання:

- *Перехід із прямої моделі навчання на тренерську.* Адже вчитель уже не стоїть і навчає в класі, а став тренером-консультантом. Він переважно консультує батьків дитини з ООП, як правильно її розвивати, як правильно заспокоїти, як впоратися з агресією чи істерикою. Вчитель безпосередньо не має контакту з учнем з ООП, але через батьків може продовжити навчання.
- *Синхронне й асинхронне навчання.* Синхронне навчання – коли відбувається онлайн-урок. Асинхронне – коли вчитель записує відеоуроки або записує, наприклад, мотиваційне відео для учнів з ООП і передає його батькам для самостійного опрацювання учнем; або якщо учень не може самостійно опрацювати, то для того, щоби батьки разом із дитиною опрацювали наданий матеріал.
- *Наочний матеріал* – це всі речі, які є вдома. Часто наочний матеріал залишається в школі. У цьому випадку наочним матеріалом стають усі предмети, які можна знайти вдома.

- *Сталість навчання.* Заняття мають відбуватися зранку онлайн або офлайн, а домашні завдання мають бути ввечері. Тобто має залишитися звичний для дитини з ООП режим.
- *Насамперед безпека та здоров'я дитини з ООП.* Діти з порушеннями зору, не можуть довго сидіти за онлайн-уроками й навчатися за комп'ютером. На це потрібно звертати увагу. Якщо дитина тривожиться, емоційно вибухає або агресує й не може впоратися із собою, не може проконтролювати свої емоції й почуття, то ми не можемо її змусити продовжити навчання. Ми будемо підбирати інші способи, як будемо її навчати [7].

Перехід на дистанційне навчання потребує перегляду навчальних підходів, методів, підходів на те, чи відповідають вони потребам та можливостям школярів. Обов'язково треба врахувати форми порушення дитини з ООП та можливості її комунікації. Доцільно буде переглянути індивідуальну програму розвитку, налагодити постійний зворотній зв'язок з батьками, залучити шкільну команду супроводу для надання освітніх послуг. Щоб зменшити стресові фактори, доречно наблизити режим отримання онлайн знань до звичного навчання в школах. Потрібно створити розпорядок дня, який має схожі елементи із минулим. Відтворити час занять очного навчання, наявність розкладу уроків, звичні види завдань, контролю та оцінювання [6]. Учителю слід дотримуватися принципів навчання:

- ✓ *Принцип інтерактивності.* Усі діти мають навчатися разом, але з допомогою комп'ютерно-інформаційного середовища. Тобто дитина з ООП має продовжити контактувати з друзями, однокласниками, учителем, асистентом вчителя.
- ✓ *Принцип диференціації.* Дистанційне навчання передбачає навчання за можливостями кожного з учасників навчального процесу, тут застосовуються технології різнорівневого навчання.
- ✓ *Принцип індивідуального підходу.* Обов'язково треба враховувати форму порушення дитини з ООП і можливості її комунікації для того, щоби вона ефективніше продовжила навчання.
- ✓ *Принцип пластичності.* Навчання має відбуватися в необхідному темпі учня. Якщо один учень з ООП швидко адаптувався до онлайн-уроків, може висидіти їх, то іншому учню буде складно адаптуватися, і він може не зрозуміти, що відбувається подальше навчання, і що на моніторі – це все живі люди, які його раніше бачили, яких він добре знає. Тому необхідно враховувати навчальний темп учня [2].

Учні можуть навчатися у форматі онлайн уроків, у своєму темпі та відповідно до власних можливостей, синхронно чи асинхронно. При плануванні уроків необхідно визначити завдання, з якими учень може впоратися самостійно або з допомогою дорослого. На частину домашніх завдань можна планувати вправи, які передбачають самостійне виконання або незначну допомогу дорослого. Домашні завдання потрібно надсилати з інструкцією для виконання. Вони повинні бути зменшені за обсягом. Індивідуальні для кожної дитини. Ми не можемо однакові завдання задавати дітям без інвалідності й дітям з інвалідністю. Ми маємо спиратися на сильні сторони дитини. Завдання варто складати прості у виконанні. Вони мають бути сформовані на основі сильних сторін дитини. Також варто їх пов'язувати з домашнім середовищем [7]. Учителю доречно організовувати зустрічі з усіма дітьми та залучати до їх до спільної роботи. Під час уроку вчитель має звертатися до школяра лише по імені, тоді вона буде розуміти що це її урок. Потрібно координувати кожного дня батьків, що потрібно їх дитині на заняття. Створювати презентації для візуальної підтримки в засвоєнні матеріалу. Доцільно підбирати різноманітні онлайн-інструменти для закріплення навчального матеріалу. Визначити певні правила, яких учні будуть дотримуватися на уроці.

Для того, щоб реалізувати освітній процес, необхідно запроваджувати елементи дистанційної роботи, шляхом застосування технічних та інформаційних засобів, такі як: електронна пошта, засоби онлайн зв'язку, соціальні мережі та інші. Але важливим елементом

навчання учня являються батьки, адже вони є провідниками між вчителем і асистентом вчителя та дитиною. Інклюзивне навчання передбачає активне допомогу батьків у здобутті освіти. Та під час онлайн занять їх участь стає більш вагомим та вкрай необхідною. Зазвичай вихованцям з ООП важко, або іноді неможливо організувати себе до самостійного навчання, оскільки вони не знаходяться в колективі, не бачить прикладу для наслідування. Варто звернути увагу на технічні можливості дітей і батьків. Потрібно обговорити з дорослими як вони зможуть комунікувати. Академічна свобода дозволяє обрати найбільш оптимальну платформу, програму та цифровий ресурс. Важливо відпрацювати алгоритм роботи на них.

Щоб ефективно проходило навчання, існує ряд рекомендацій для батьків, яких потрібно дотримуватися. Слід пам'ятати про період адаптації, любов та підтримка допоможе школяру включитися в навчальний процес. Батько та мати повинні допомагати своїй дитині. Вони мають брати активну участь у прийнятті рішень навчального процесу. Дуже важливо реалізувати зворотній зв'язок батьків з учителем. Корисно обговорювати що вдається дитині, з чим виникають труднощі. Учні важливо відчувати інтерес з боку дорослих до її навчальних успіхів. Батьки отримують рекомендації як правильно організувати робоче місце, займаються виготовленням зошитів та альбомів для дитини.

Варто звернути увагу, що під час дистанційного навчання, дитина з особливими освітніми потребами продовжувала отримувати додаткові корекційно-розвиткові заняття. Психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог працюють з учнями в онлайн режимі, використовуючи всі можливі інтернет ресурси. Це можуть бути і освітні платформи і розвиткові сайти. Корекційно-розвиткові заняття важливо продовжувати виконувати в домашніх умовах, для того, щоб дитина не втратила вже набуті вміння та навички, не забувала те, що вже вивчила. Заняття сконцентрувати на розвитку життєвого досвіду та соціально-побутового орієнтування в умовах домашнього середовища. Тобто навчитися виконувати домашню роботу [4].

Таким чином, організація дистанційного навчання учнів з ООП є така ж важлива, як і учнів загальноосвітніх шкіл. Варто не забувати, що всі учні є цінними та активними членами суспільства. Вчителі та батьки хвилюються та прагнуть зробити все якнайкраще. Потрібно рухатися та діяти. Пробувати та аналізувати, адаптовувати заняття до умов, які склалися. Позитивні результати будуть обов'язково, потрібно вірити та експериментувати.

#### Список використаних джерел:

1. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січн. 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/print> (дата звернення: 31.10.2022).
2. Розклад корекційних занять. Навчання дітей з ООП. *Богуславський ліцей № 2* : веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/iLrCMu7> (дата звернення: 31.10.2022).
3. Кочан О., Манукян О. Організація освітнього процесу дітей з ООП в умовах дистанційного навчання в період карантину. *Львівський ліцей № 66* : веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/NLrVeiF> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Монжиєвська О.В. Як поєднати інклюзивне і дистанційне навчання (відео). *КУ ІРЦ Новоград-Волинської МР* : YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VGrN4gsBhQM> (дата звернення: 31.10.2022).
5. Андреева Л. С., Тороповська Н. М. Онлайн-сервіси для дистанційної роботи з дітьми з ООП в умовах карантину. *Лівобережний інклюзивно-ресурсний центр* : YouTube-канал. URL: <https://cutt.ly/YLrVa7F> (дата звернення: 31.10.2022).
6. Вінницька Н. Дистанційне навчання дітей з ООП. *EdEra* : YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XVLibJHay34> (дата звернення: 31.10.2022).
7. Теленик О. В. Дистанційне навчання дітей з особливими потребами. *Всеосвіта* : веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/distancijne-navcanna-ditej-z-osoblivimi-potrebami-447990.html> (дата звернення: 31.10.2022).

8. Гладких Н. Як поєднати дистанційне навчання з інклюзивним. *Нова українська школа* : веб-сайт. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-dystantsijne-navchannya-z-inklyuzyvnyym/> (дата звернення: 31.10.2022).

## МОЖЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙ ТА МОДИФІКАЦІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

*Уляна Фесина*

студентка III-го р. навчання хіміко-біологічного факультету,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ulanafesina844@gmail.com](mailto:ulanafesina844@gmail.com)

Сьогодні констатуємо, що для більшості закладів освіти в Україні інклюзія – цілковито новий досвід. Виважене, ефективне навчання приносить користь усім здобувачам освіти. Однак для учнів з особливими потребами (далі – ООП) може стати необхідною додаткова, а іноді й спеціальна підтримка у навчанні, яка допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій потенціал. Тому потреба в індивідуальному підході до кожної дитини з порушеннями у розвитку створює необхідність, у першу чергу, в гнучкому законодавстві та оперативному регулюванні ситуації, а не в чітко прописаних правилах і нормах.

Очевидно, дуже важливими є нововведення НУШ, які допомагають учню з ООП в освіті коригувати тривалість навчального процесу, навантаження та підбирати навчальні засоби в індивідуальному порядку. Тож мета «Нової української школи» забезпечити для дітей з ООП комфортне, насамперед психологічно, освітнє середовище [3].

На наш погляд, цьому сприяють адаптації та модифікації освітнього простору, матеріалів та індивідуалізація підходів на основі визначення потреб та запитів конкретної дитини, її можливостей. В контексті нашого дослідження доцільно говорити і про можливості модифікацій навчальних програм, і, зокрема, про умови ефективної адаптації до вивчення біології в умовах інклюзивного класу.

Чи тотожні згадані ключові поняття? Ні, спільним є лише те, що їх розробляє асистент учителя, а необхідність зміни визначає команда супроводу. Координація роботи одразу кількох фахівців – учителя, асистента учителя, психолога, корекційних педагогів – важлива для успіху учнів з ООП.

Адаптація навчання передбачає зміну характеру представлення навчального матеріалу, не змінюючи зміст навчання або понятійну сутність навчального завдання: через пристосування освітнього середовища, адаптації навчальних підходів, адаптації навчальних матеріалів тощо [3].

Модифікація навчання – це зміна (зазвичай, спрощення) освітніх цілей, змісту предмету, програми навчання, концептуальної складності навчального завдання для конкретної дитини та, у результаті, рівня знань та навичок, які має опанувати дитина впродовж навчання [3].

Під час складання індивідуальної програми розвитку (далі – ППР) необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід реалізувати для облаштування освітнього простору, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини. Допустимий варіант, що для учня з порушеннями у розвитку не потрібно вносити зміни у навчальний план або ж вони можуть бути мінімальними, спрямованими лише на корекційний розвиток особистості дитини [5].

На думку тренерів курсу із підтримки інклюзії «Разом» від ГО «Освіторія» та «Бачити серцем», більшість методик навчання дітей з ООП – специфічні. Наприклад, учневі з порушенням зору допоможуть орієнтуватися в класі контрастні фарби та додаткове освітлення. А ось у дитини з епілепсією таке оформлення може спричинити погіршення стану здоров'я. Для кожного виду порушення є спеціальні методи, що допомагають повноцінно навчатися. Наприклад, шрифт Брайля, жестова мова чи дактильна абетка.



Детальніше про них можна дізнатися із семи видів програм, які є на сайті Міністерства освіти [4].

Розглянемо детальніше характер можливих адаптацій та модифікацій.

- *адаптація*: програма не змінюється; зміна методів і прийомів викладання, навчання та оцінювання; дитина засвоює той самий обсяг знань, що й однокласники; учень має можливість продемонструвати знання. Адаптація реалізовується за будь-якого типу порушення здоров'я дитини, що не стосується інтелектуальних порушень, в обсязі та питаннях, зазначених в ІПР.
- *модифікація*: програма суттєво змінюється та обов'язково узгоджується з батьками; поєднання або ущільнення (інтеграція деяких предметів в один курс або інтеграція кінцевих цілей, змісту); спрямована на забезпечення активності дитини в навчальній соціалізації (активній участі в навчанні класу) та організацію індивідуальних умов навчання за допомогою додаткових методів і засобів; зменшуються вимоги до дитини – рівня її знань та умінь, набутих упродовж навчання: для оцінювання обирають завдання із простими діями, які дійсно можна виконати; передбачається навчання за тим самим календарно-тематичним планом, за яким навчається весь клас ЗЗСО. Модифікація застосовується щодо учня з інтелектуальними порушеннями, якщо це зазначено в ІПР [5].

Звертаємо увагу, особливість методики в тому, що вона не аналогічна вимогам та змісту навчання спеціальних шкіл. Ідея модифікованої інклюзії в тому, що теми уроків біології для учня з ООП та решти учнів збігаються, але різняться матеріали, підходи та глибина вивчення. Програми ж спеціальних шкіл можна (і варто!) використовувати як методичний матеріал визначення змісту навчання та класифікацій оцінювання.

Адаптація навчальної програми неможлива без зміни підходу до завдань. Вправи на засвоєння нового та закріплення вивченого – значна частина уроку, яку неможливо ігнорувати. І тут діти з ООП можуть зіштовхнутися з труднощами: індивідуальна робота передбачає високий рівень зосередженості та самостійності. Тож учителю варто завчасно продумати, як спростити потенційно складні завдання та допомогти дітям виконати їх. До прикладу: вибір на користь іншого завдання, завдяки якому дитина все одно закріпить потрібні знання; поділ складних завдань на простіші, тезовий та спрощений виклад; завдання, виконання яких не відніме багато часу; замість самостійної роботи – групове завдання (або навпаки); вибір на користь завдання з аудіо, відео або візуальними матеріалами – в зручній для дитини формі [5].

Перед командою супроводу постійно постає запитання: «що є більш актуальним для даного учня / учениці: адаптація чи модифікація?».

Якщо у випадку адаптації / стратегій, що допомагають дитині з ООП засвоювати певні обсяги знань з біології, зміст навчання відповідає рівню знань та навичок, що отримує весь клас, то модифікація / зміна (зазвичай, спрощення) змісту предмету – це змога дитині з ООП брати участь у навчальній діяльності, хоча рівень засвоєваних знань може не відповідати віковим особливостям учнів класу, у якому вона навчається [2].

Наприклад, модифікації можуть бути виконані шляхом скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти. Учень може брати участь лише в окремих частинах уроку і/або опанувати лише частину змісту навчального матеріалу. Скажімо, на уроці біології під час опрацювання теми «Квітка. Будова та різноманітність» (6 клас) основній групі учнів класу поставлене завдання – назвати всі частини квітки (рослини), звірившись з діаграмою в підручнику, в той же час як учням з ООП достатньо буде правильно ідентифікувати колір (форму) пелюсток квітки (листя рослин). Обидві категорії учнів беруть участь в одному і тому ж процесі, але підсумкові завдання для них відрізняються.

Модифікуючи навчальні посібники, треба враховувати їх змістове наповнення, тобто орієнтуватися на навчальну програму. У цьому напрямі J. Deppeler (1998) – науковець, який

займався розробкою базису інклюзивного навчання на міжнародному рівні, а також згодом з колегами реалізував проєкт в Україні, – виділяє три категорії знань:

- «обов'язково має знати» – відомості важливі, мають бути обов'язково опанованими;
- «має знати» – відомості важливі, однак не суттєві;
- «може знати» – відомості не суттєві і не надто важливі [1].

Таким чином, увага акцентується на першій категорії знань: «обов'язково має знати». Інформацію з категорії знань «має знати» і «може знати» треба надавати після того, як учень з ООП опанував ключові, найсуттєвіші відомості. Якщо не дотримуватися такої послідовності, пам'ять учня перевантажується надмірною інформацією, а знання стають формальними. Вчитель може обмежити потік відомостей, враховуючи власний досвід дитини та її уподобання. Наприклад, розповідь на тему «Що рослинам потрібно для росту?» спершу замінити упорядкуванням малюнків-схем, що позначають умови необхідні для росту кімнатних рослин. Потім цю послідовність можна ускладнити, запропонувавши створити власну розповідь (завдання з категорії «має знати»). Або ж побудувати розповідь «Що рослинам потрібно для росту?» з почутого про догляд кімнатних рослин – психогімнастика «Я – рослина!»: «Уявіть, що ви маленькі кімнатні рослини. Вас посадили в теплу м'яку землю. Ви ще маленькі паростки, зовсім слабкі, ламкі, беззахисні. Але ось чийсь добрі руки поливають вас, розпушують землю, щоб ваше коріння дихало, обприскують листки. Ви тягнетеся до світла, починаєте рости, стебло стає міцнішим. Вам так добре жити на підвіконні поруч з іншими красивими квітами ...».

Включення учня з ООП в роботу на уроці передбачає адаптацію тематичного плану, визначення навчальних досягнень й корекційно-розвивальних цілей та узгодження їх з індивідуальним навчальним планом; розроблення уроків на основі тематичного плану із врахуванням єдності специфіко-індивідуальних цілей і завдань для учня та загального змісту уроку. В інклюзивному навчанні важливим у поданні інформації учням є застосування різноманітних засобів, поміж яких чільне місце посідають адаптовані навчально-дидактичні матеріали [1].

Коли ми говоримо про адаптацію та модифікацію навчальних матеріалів для дітей з ООП [3], то в обох випадках є багато спільного. Насамперед, це спрощення: інтерактивні підказки – «план дій» та пояснень, чіткі інструкції та алгоритми виконання, виключення неважливих компонентів, зменшення інформативного навантаження, переформулювання правил та інструкцій більш доступними для розуміння й менш «науковими» словами, допоміжні додаткові схеми чи тематичні картки тощо.

Індивідуалізація – також обов'язкова вимога до адаптованих та модифікованих матеріалів. Стосується це як навчальних, так і матеріалів для перевірки засвоєних знань. Усі ці матеріали обов'язково мають відповідати тематиці занять усього класу.

Найсуттєвішою з модифікацій засвоєння навчального матеріалу, за J. Deppeler, є здатність виконати завдання, подібне основному з освітньої програми, але в полегшеному вигляді [1]. Наприклад, учні отримують завдання – в зручній для дитини формі дослідити з відео або візуальних матеріалів із зображенням квітів та справжніх листків, з якої рослини вони, описати її (або відшукати лікарські рослини). Визначити, які з них виявились зайвими і чому. Учням з ООП необхідно виконати аналогічну роботу, але в меншому обсязі. При цьому абсолютно весь без виключення клас працює над темою «Різноманітність рослинного світу» (6 клас), а результати оцінюються на різних рівнях, з урахуванням різних здібностей і визначення успішного виконання завдання для різних категорій учнів.

Відповідно, і система оцінювання учнів з ООП, які навчаються за модифікованими програмами, розробляється окремо з урахуванням індивідуальних можливостей. Завдання для перевірки мають передбачати прості дії замість складних (намалювати замість написати, дібрати малюнки на відповідність, поєднати за схемою тощо), онлайн-тести зі зрозумілими

формулюваннями, поступовий перехід від простих до складних завдань (відповіді на відкриті запитання, переказ) [2].

Важливо практикувати скаффолдинг – створення умов для підвищення успішності кожного учня. Для цього дитина має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, але поки що неможливо опанувати без підтримки. Ніщо так не покращує мотивацію, як можливість впоратися із завданням і досягти успіху [4].

Безперечно, змінилася парадигма сучасного учня. Засвоїти знання – більше не головна мета, важливіше користуватися ними та створювати щось нове. Жодне захворювання не віднімає в людини творчих здібностей, кожен може згенерувати нову ідею.

Тож, які б ефективні методи не використовував вчитель під час вивчення біології в умовах інклюзивного класу, важливо: діти здатні вчитися незалежно від рівня їхнього розвитку. Та навіть здібності і досягнення – хоч це і значимий внесок у життя класу, але й ними не можна виміряти цінність людини.

Отже, планування адаптацій та модифікацій допомагає педагогам вибудувати освітню траєкторію дитини з ООП; залучити здобувачів освіти до активного навчання; визначити, якими матеріалами учням варто користуватися; дібрати типи завдань і види діяльності; краще побудувати урок; продумати очікувані результати та провести рефлексію щодо їх досягнення.

Можливості адаптаційних стратегій та модифікацій сприяють втіленню в освітню практику ключової мети: корекція поведінкових особливостей дитини з ООП; надання їй якісних освітніх послуг, як-от розуміння матеріалу, стимулювання уваги, прагнення до саморозвитку та надання можливостей демонструвати свої знання; соціальна адаптація дитини в освітньому середовищі.

#### Список використаних джерел:

1. Гаяш О. В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з ООП. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 травн. 2021 р. Кам'янець-Подільський : ПСНПСЕК. 2021. С. 172–174. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/38865> (дата звернення: 06.03.2022).
2. Інклюзивна освіта. Адаптація та модифікація навчальних програм та матеріалів в історіях та прикладах. *На Урок* : веб-сайт. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/post/adaptaciya-ta-modifikaciya-navchalnih-program-i-materialiv-v-istoriyah-i-prikladah> (дата звернення: 09.03.2022).
3. Степанова-Камиш А. Навчання дітей з ООП: адаптація та модифікація навчальних програм. *Нова українська школа* : веб-сайт 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/navchannya-ditej-z-ooop-adaptatsiya-ta-modyfikatsiya-navchalnyh-program/> (дата звернення: 16.04.2022).
4. Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу. *Освіторія медіа* : веб-сайт. 2018. URL: <https://osvitoria.media/experience/sim-pryjomiv-yaki-dopomozhut-vchytelyu-inklyuzyvno-go-klasu/> (дата звернення: 22.06.2022).
5. Як адаптувати освітню програму для дитини з ООП? *На Урок* : веб-сайт. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/post/yak-adaptuvati-osvitnyu-programu-dlya-ditini-z-ooop/> (дата звернення: 16.04.2022).

## СВІТОВИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ

*Анастасія Хаміна*

магістрантка природничого факультету,  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка,  
E-mail: [nastaxaha1982@gmail.com](mailto:nastaxaha1982@gmail.com)

*Людмила Колінко*

доктор філософії,  
старший викладач кафедри ботаніки, екології  
та методики навчання біології,  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка,  
E-mail: [kolinko\\_lm@gsuite.pnpu.edu.ua](mailto:kolinko_lm@gsuite.pnpu.edu.ua)

Інклюзія це не просто питання освіти, це питання справедливості та рівного доступу до освіти дітей, а також і дорослих, що мають фізичні чи ментальні порушення. Рівний та справедливий доступ до освіти дає їм можливість успішно соціалізуватись вже зараз та в подальшому мати можливість отримати гідну роботу, що подобається та мати достатню оплату праці, що забезпечить їм гідний рівень життя в майбутньому. При цьому такі люди вже не стануть навантаженням для суспільства та держави в цілому. Також інклюзивна освіта дає можливість навчитися жити разом людям з фізичними чи ментальними порушеннями та людям без цих порушень. В Україні інклюзивну освіту впровадили відносно нещодавно і то не скрізь. В зв'язку з чим часто виникають певні проблеми та питання, які потребують їх вирішення.

Тому, метою нашої роботи є огляд упровадження світового досвіду принципів інклюзії в освітню галузь, зокрема в таких країнах, як Німеччина, яка є неформальним лідером Євросоюзу та США, як країни-лідера всього світу, а також оцінити стан інклюзивної освіти у світі в цілому.

Ідею рівного права на освіту для всіх не можна назвати новою. Це було частиною різноманітних міжнародних конвенцій з часів Загальної декларації прав людини Організації Об'єднаних Націй 1948 р. та чітко підтверджено в 1994 р. в Саламанській декларації на конференції ЮНЕСКО «Освіта для особливих потреб: доступ і якість».

Конвенція про права людей з інвалідністю, ухвалена ООН у 2006 р., набула чинності в Німеччині лише 23 березня 2009 р.. У Німеччині за освіту відповідають федеральні землі. Не лише федеральний уряд, а й федеральні землі підписали КПП ООН. Тепер вони повинні реформувати свої школи таким чином, щоб відповідати вимогам Конвенції. У деяких федеральних землях вже закривають спеціальні школи – учнів зараховують до звичайних шкіл, де працюють, також, і вчителі з особливими потребами. Перший крок майже завжди стосується дітей з проблемами навчання, емоційно-соціального розвитку та мови. Майже три чверті всіх діагнозів стосуються цих сфер підтримки, інші вади, такі як порушення зору та слуху, зустрічаються набагато рідше. Однак у довгостроковій перспективі інклюзія означає, що всі діти навчаються разом, незалежно від типу інвалідності [1].

Загалом Конвенція ООН про права людей з інвалідністю прискорила процес інклюзії в німецьких класах. У 2016/17 навчальному р. загальнонаціональний рівень залучення становив 2,8 відсотка, рівень залучення – 39,3 відсотка, а рівень виключення – 4,3 відсотка. З рівнем фінансування 7,1 відсотка в 2016/17 навчальному р. Німеччина знаходиться в

середині поля Європи. У 2008/09 навчальному р. цей показник був ще 6 відсотків [2] Тобто відсоток інклюзії в німецькій освіті щорічно зростає.

Для вчителів інклюзія змінює не лише їх повсякденну роботу, але й профіль вимог. Їм доводиться адаптуватися до більш змішаних груп, використовувати нові методи навчання – і частіше працювати в командах, з учителями-спеціалістами, вихователями та шкільними асистентами. У дуже змішаному класі можна не лише викладати з фронту. Навчання має бути більш індивідуалізованим. Вчителю потрібні аркуші різного рівня складності, над якими учні працюють самостійно – кожен у своєму темпі. Дитині з проблемами концентрації може знадобитися перерва частіше; той, хто має труднощі з навчанням, має більше часу, поки не зможе упевнитися в матеріалі для іспиту; високопродуктивні діти потребують додаткових завдань, коли вони закінчать матеріал курсу. Учитель має все це пам'ятати [1].

Для того, щоб мати змогу розвивати методи та навички для цього, вчителям потрібні пропозиції щодо подальшого навчання та можливості консультування у повсякденному шкільному житті. На даний момент багато хто з них почуваються перевантаженими новими завданнями [1].

Інклюзія ставить школи перед дуже практичними проблемами. Багато будівель не є безбар'єрними. У багатьох школах також занадто мало місця, що ускладнює навчання. Тому що індивідуалізоване навчання також включає в себе можливість розділити класи на окремі завдання або предмети – що може бути досягнуто лише з труднощами без додаткових кімнат; у Берліні, наприклад, є вчителі, які сидять на підлозі зі своїми учнями в багатоцільовій кімнаті для роботи в малих групах, тому що вони не можуть знайти вільного місця [1].

Основною проблемою багатьох шкіл є складна кадрова ситуація. У ході запровадження інклюзії багато шкіл отримали вчителів-дефектологів, які допомагають звичайним шкільним вчителям у класі та мають опікуватися дітьми з особливими освітніми потребами. Насправді, у багатьох школах недостатня кількість вчителів, виникає потреба у вчителях, що мають спеціальну освіту. Наприклад, щоб замінювати хворих колег у звичайних класах. З цих причин асоціації вчителів, такі як Профспілка освіти та науки (GEW), знято борються за покращення оснащення шкіл [1].

Щодо поточної ситуації з інклюзивною освітою, позашкільні зацікавлені сторони більш задоволені впровадженням інклюзії. Найкраще ситуацію оцінює дитячо-молодіжна асоціація. Навпаки, менше половини зацікавлених сторін школи, оцінили поточне впровадження інклюзії як добре, в усіх типах шкіл [2].

У результаті більше половини терапевтів і медичних сестер у школах відчувають себе пригніченими (56 відсотків), як і кожен другий вчитель. Лише кожен четвертий соціальний працівник і вихователь позашкільної сфери відчуває пригнічення.

Дисбаланс між шкільними та позашкільними освітніми суб'єктами в соціальному просторі, в деяких випадках, спричинив перевантаження школи – на шкоду ставленню до інклюзії та відданості інклюзії [2].

Ставлення батьків до інклюзії переважно позитивне – вони хочуть інклюзії в школі та поза нею. 83 відсотки батьків дітей з інвалідністю та без них висловлюються за те, щоб разом ходити до ясел чи дитсадка. У 76 відсотків вони також здебільшого погоджуються, що вони будуть ходити до школи разом [2].

Також, є докази більш позитивного ставлення серед батьків, які мають досвід інклюзії, порівняно з батьками, які не мають досвіду інклюзії – незалежно від того, чи має їхня дитина особливі потреби чи ні. Три чверті (73 відсотки) матерів і батьків, чиї діти відвідують інклюзивну школу, задоволені та описують свій попередній досвід роботи зі школою як хороший. Вони краще оцінюють навчальне середовище та вчителів, а також згуртованість у

класі: у той час як 80 відсотків батьків дітей у інклюзивних школах хвалять останніх, лише 64 відсотки батьків, які не мають досвіду інклюзії, так роблять [2].

Інклюзивні центри денного догляду, школи та університети показують усім учасникам, що різноманітність слід сприймати як норму. Різні соціальні верстви, з міграційним походженням чи без нього, люди з різними релігійними поглядами, з труднощами в навчанні чи острівними талантами – усі зустрічаються в інклюзивній школі, і кожен може глибше зрозуміти життя інших. Інклюзивна освіта розглядає різноманітність як ресурс.

З економічної точки зору було б дорожче невігідно підтримувати молодих людей з обмеженими можливостями чи дітей із соціально незахищених сімей, ніж надавати їм хорошу інклюзивну освіту з самого початку. Навчання разом на шляху до інклюзії – це крок у правильному напрямку! [3].

У США з прийняттям Закону про освіту осіб з обмеженими можливостями (IDEA), діти з 13 категорією інвалідності мали право на спеціальний навчальний процес. Категорії, які охоплює IDEA, включають аутизм, порушення слуху, сліпо-глухоту, емоційні розлади, інтелектуальну недостатність, ортопедичні порушення, інші порушення здоров'я (включаючи синдром дефіциту уваги з гіперактивністю), специфічні порушення навчання (включаючи дислексію, дискалькулію, дисграфію) та інші відмінності в навчанні), порушення мови, черепно-мозкові травми. Однак наявність однієї з цих вад не означає автоматичного віднесення дитини до IDEA. Щоб мати право на участь, учень повинен мати інвалідність і, як наслідок цієї інвалідності, потребувати спеціальної освіти, щоб досягти успіхів у школі [4; 5].

IDEA 1975 р. зі змінами, внесеними в 2004 р., гарантує, що всі діти з обмеженими можливостями мають доступ до безкоштовної належної державної освіти через: спеціальну освіту, що відноситься до спеціально розроблених інструкцій, включаючи навчання, що проводиться в звичайних класах, коли це можливо, або вдома, в лікарнях та інших установах і місцях, адаптованих відповідно до потреб дитини з точки зору змісту, методології або викладання інструкцій.

Супутні послуги, призначені для задоволення їхніх унікальних потреб, наприклад, транспортування та розвиток, корекція та інші допоміжні послуги [4].

Для документування запланованого надання спеціальних послуг розробляється Індивідуальна освітня програма (ІОП) і пишеться супровідний індивідуальний навчальний план. ІОП документує те, що команда, до складу якої входять спеціальні та загальні педагоги, адміністратори шкіл, батьки та відповідний учень (у відповідних випадках), серед інших відповідних спеціалістів, вважається необхідним, щоб дитина могла отримати користь від освіти. ІОП можна розглядати як «схему». Кожен, хто її читає, може знати, який план для дитини і що потрібно зробити, щоб цей план виконати. Він містить заяву про освітні потреби, коротку історію минулого освітнього досвіду з наголосом на тому, що спрацювало, а що ні, а також заявлені річні цілі та короткострокові цілі [6].

Багато вчителів загальної освіти сумніваються, як вони можуть бути відповідальними за учнів з обмеженими можливостями «понад» їхні звичайні класні навантаження. Їм кажуть, що відповідь полягає в диференційованому навчанні. З цією метою під час останнього повторного дозволу IDEA частину коштів, виділених на спеціальну освіту, було переведено на загальну освіту, нібито для підтримки вчителів загальної освіти у вивченні ефективних практик для всіх [6].

Гнучке та диференційоване навчання є тепер ознаками хорошого навчання. Спеціальний педагог, швидше за все, порадиться або співпрацюватиме з вчителем загального класу, ніж самотужки намагатиметься вирішити проблеми учнів [6].

Загалом у світі дітям з обмеженими можливостями часто відмовляють у праві на якісну, інклюзивну та справедливую освіту. Це призводить до надмірної представленості людей з обмеженими можливостями серед неписьменних та економічно знедолених людей світу.

Зі 150 мільйонів дітей з обмеженими можливостями у світі приблизно 90 відсотків не відвідують школу. [7]

Справжня освіта для всіх залежить від заходів і систем інклюзивної освіти для людей з обмеженими можливостями. Всі діти виграють від інклюзивної освіти. Це дозволяє дітям (і школам):

- Виховувати в школах культуру поваги та приналежності.
- Розвивати індивідуальні сильні сторони та таланти.
- Зміцнювати громади, економіку та суспільства[7]

Хоча впровадження інклюзивної освіти, навіть у розвинених країнах, затягнулося на роки, потрібно й надалі розвивати її та прискорювати інтеграцію в освітні процеси. Адже в тих країнах, де вже відбулись позитивні зміни на користь інклюзії, вже зараз видно результати. Люди з обмеженими можливостями успішно вливаються в соціум, не є ув'язненими у своїх домівках і водночас не стають тягарем для економіки своєї держави, а навпаки її розвивають. Отже, інклюзивна освіта це шанс не тільки для людей з фізичними обмеженнями, але й для всього людства, для його гармонійного та сталого розвитку.

*Список використаних джерел:*

1. Kerbel B. Inklusion: eine Schule für alle Kinder? *Bundeszentrale für politische Bildung* : website. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/213296/inklusion-eine-schule-fuer-alle-kinder/> (дата звернення: 30.10.22).
2. Entwicklung von Inklusion in der Schule. *Aktion-Mensch* : website. URL: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusion-schule> (дата звернення: 30.10.22).
3. Gemeinsames Lernen im Klassenverband. *Inklusion Digital* : website. URL: <https://www.inklusion-digital.de/gemeinsames-lernen-im-klassenverband/> (дата звернення: 30.10.22).
4. United States of America. Inclusion. *UNESCO* : website. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~inclusion> (дата звернення: 30.10.22).
5. Special Education in the United States. *K12 Academics* : website. URL: <https://www.k12academics.com/special-education-united-states> (дата звернення: 30.10.22).
6. How America Responds to Special Education Needs: Past, Present, and Future. *National Disability Authority* : website. URL: <https://nda.ie/Publications/Education/Education-Publications-/Student-Journeys-/2-How-America-Responds-to-Special-Education-Needs/> (дата звернення: 30.10.22).
7. Inclusive Education. *USAID* : website. URL: <https://2012-2017.usaid.gov/what-we-do/education/promoting-gender-equality> (дата звернення: 30.10.22).

**ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ  
З ПРОГРЕСУЮЧИМИ М'ЯЗОВИМИ ДИСТРОФІЯМИ**

**Тетяна Христова**

доктор біологічних наук, професор,  
професор кафедри теорії і методики  
фізичного виховання та спортивних дисциплін,  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [fizreabznu@gmail.com](mailto:fizreabznu@gmail.com),

**Владислав Пюрко**

магістр з фізичної терапії та ерготерапії,  
здобувач рівня вищої освіти «доктор філософії»,  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
асистент вчителя в класі з інклюзивною формою навчання, вчитель ЛФК,  
Мелітопольська гімназія № 22  
Мелітопольської міської ради Запорізької області,  
E-mail: [vlad.1994ak@gmail.com](mailto:vlad.1994ak@gmail.com)

**Ольга Пюрко**

кандидат біологічних наук, доцент,  
доцент кафедри ботаніки та садово-паркового господарства,  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
E-mail: [diser0303@gmail.com](mailto:diser0303@gmail.com)

Майбутнє нації визначається, насамперед, здоров'ям дитячого населення. В останнє десятиріччя в Україні, незважаючи на впровадження системи комплексних заходів в аспекті збереження та зміцнення здоров'я дітей, відзначається його погіршення [1; 2]. Прогресуючі м'язові дистрофії (далі – ПМД) – група спадкових захворювань, з дебютом у більшості випадків у дитинстві, що характеризуються м'язовою слабкістю, атрофіями м'язів та прогресуючим перебігом внаслідок дегенерації м'язових волокон [3; 4].

На даний момент немає ефективних препаратів для повного лікування м'язових дистрофій, призначають тільки підтримуючу терапію. Система корекційно-реабілітаційних методів лікування, що включають вправи з рухами всього тіла та спрямовані на розвиток дрібної моторики, важливі для профілактики ускладнень та покращення якості й тривалості життя дітей цієї нозології [5; 6].

Дослідженнями проблем розвитку терапевтичних практик, медичних технологій реабілітації займаються багато вітчизняних та зарубіжних вчених, але діджитал-сегмент таких послуг залишається поза зоною уваги. Упровадження етапної системи фізичної терапії дітей з ПМД, яке починається з першого р. життя та продовжується у дошкільному та шкільному віці із застосуванням сучасних технологій діджиталізації реабілітаційного процесу у вигляді ігрової системи віртуальної реальності, є актуальною проблемою [7; 8]. Технологія віртуальної реальності надає можливість індивідуалізувати потреби лікування, зберігаючи доступність та якість реабілітаційних впливів [9; 10].

Об'єкт дослідження – процес формування моторної функції у дітей 6-9 років з ПМД під впливом індивідуальних програм фізичної терапії з використанням технологій ігрових систем віртуальної реальності.



Мета дослідження – довести ефективність індивідуальних програм фізичної терапії для дітей з ПМД, до складу яких входять сучасні технології ігрової віртуальної реальності.

Відповідно мети були поставлені наступні завдання:

- виявити особливості стану здоров'я дітей із прогресуючими м'язовими дистрофіями, з урахуванням даних генеалогічного, біологічного анамнезу та результатів клінічного обстеження;

- розробити індивідуальні програми фізичної терапії для дітей з ПМД з використанням ігрової системи віртуальної реальності;

- провести моніторинг стану моторної функції у дітей з ПМД до та після дослідження за шкалами MFМ, Vignos, Brooke.

Дослідження проводили на базі Комунального некомерційного підприємства «Центр надання соціальних послуг та медичної реабілітації» Мелітопольської міської ради Запорізької області у 2021 р.. В процесі роботи були розроблені та впроваджені індивідуальні програми фізичної терапії, до складу яких входили такі засоби: лікувальна фізична культура, легкий ручний масаж, ортопедичні укладання, магнітотерапія, ігрові системи віртуальної реальності.

Організація дослідження передбачала такі етапи:

I етап – з метою наукового обґрунтування застосування нових підходів та методів фізичної терапії для дітей з ПМД, проводили комплексну оцінку стану здоров'я дітей 6–9 років (20 осіб) з використанням системи клінічних, лабораторних, інструментальних методів обстеження.

II етап – оцінювали ефективність запропонованих підходів і методів фізичної терапії для дітей молодшого шкільного віку з ПМД. Для цього розробили індивідуальні програми фізичної терапії з використанням ігрових систем віртуальної реальності. Оцінку ефективності проведених заходів здійснювали на основі динаміки стану клінічного статусу, спеціальних тестів, лабораторних показників.

У роботі узагальнено результати дослідження 20 дітей віком від 6 до 12 років з ПМД, які перебували на реабілітації у Комунальному некомерційному підприємстві «Центрі надання соціальних послуг та медичної реабілітації» Мелітопольської міської ради Запорізької області. З дослідження були виключені діти, які мають грубі когнітивні порушення, судоми, що відзначаються протягом 3-х років до початку реабілітаційних впливів у Центрі реабілітації, поширену слабкість у верхніх кінцівках (при виконанні тестів діти не могли підняти руки до рівня рота).

Особливістю контингенту дітей з ПМД, що брали участь у дослідженні, було те, що більшість пацієнтів раніше не займалися ні фізичною культурою, ні спортом взагалі, тобто не одержували регулярних фізичних навантажень. Уявлення про фізичну реабілітацію, як необхідний компонент комплексу відновних заходів, було дуже слабким.

У зв'язку з цим, при побудові методики вступного періоду реабілітації, було враховано, що для більшості дітей заняття фізичними вправами та сама система регулярних тренувань представляють новий вид діяльності. Це визначало необхідність формування мотивації та позитивного настрою до занять, дотримання основних загально-педагогічних, специфічних і психологічних принципів. Тому особливого значення надавали встановленню особистого контакту з кожною дитиною, що брала участь у дослідженні; будували свої взаємини на докладному знайомстві не тільки зі скаргами, але й на вивченні способу життя, звичок, рис характеру, ступеня зацікавленості в заняттях, основних мотивацій. У ході педагогічних спостережень відзначалася позитивна динаміка не лише фізичного, а й емоційного стану.

Новою реабілітаційною технологією для дітей з ПМД, ефективність якої оцінювали за період відновлення, була ігрова система віртуальної реальності (Microsoft Xbox 360 Kinect; Microsoft Corporation; Redmond, Washington, USA), що використовувалася для забезпечення процесу формування основних рухів у дітей із ПМД.

Для оптимізації мотивації дітей пропонувався величезний вибір ігор. Для дітей від 6–7 років використовували комерційні ігри: «Sesame Street: Once upon a monster» або «Kinectimals». Для дітей старше 7 років пропонувалися ігри: «Kinect Disneyland Adventures», «Kinect Adventures» або «Kinect Rush: A Disney Pixar Adventure».

Узагальнений структурно-логічний аналіз науково-методичної літератури показав, що кількість дітей з ПМД з кожним роком зростає, як в Україні, так і в усьому світі. Основні причини різних форм ПМД пов'язані з генетичним апаратом людини, а саме з аутосомними делеціями, або зі статевою Х-хромосомою. Ці зміни генетичного характеру проявляються у фенотипічній сфері прогресуючими м'язовими дистрофіями. Для того, щоб дитина розвивалася, як в соціальному, так і в інтелектуальному аспекті, необхідно застосовувати немедикаментозні методи реабілітації поряд з медикаментозними. Методи фізичної терапії постійно оновлюються та удосконалюються. Так, поряд з лікувальною гімнастикою, різними механічними й автоматичними пристроями, які дозволяють тренувати опорно-руховий апарат, останнім часом застосовують віртуальні ігрові системи (ВР). Їх можна використовувати в умовах стаціонару лікарні та вдома, що дозволяє скасувати бар'єр територіальної недосяжності до реабілітаційних послуг. ВР забезпечує покращення функції опорно-рухового апарату, дрібної моторики, координаційних здібностей, сили м'язів та якості життя дітей з ПМД.

Типи прогресуючих м'язових дистрофій залежать від статі дітей, обтяженості анамнезу з нейро м'язових захворювань, показників м'язової сили дітей. Для дітей з м'язовою дистрофією Дюшенна характерні низькі показники сили м'язів ( $2,87 \pm 0,875$  бала), моторного розвитку, що визначаються за шкалами Vignos, Brooke, MFM, найвищі показники креатинфосфокінази в крові ( $15631,25 \pm 13422,8$  Од/л) та частоти хвороб серцево-судинної та дихальної систем (84,2 %).

На підставі аналізу даних генеалогічного, біологічного анамнезу, клінічних оглядів виявлено особливості стану здоров'я дітей з різними типами ПМД та встановлено кореляційну залежність:

- типів ПМД від статі дітей (відмінності достовірні,  $p < 0,001$ ). Так, усі діти з м'язовою дистрофією Дюшенна та ПМД Емері-Дрейфуса були хлопчиками, а всі діти з ПМД Ландузі-Дежеріна були дівчатками. У групі з вродженою ПМД та ПМД Ерба-Рота були присутні обидві статі. Це можна пояснити тим, що м'язова дистрофія Дюшенна і ПМД Емері-Дрейфуса успадковуються за рецесивним, зчепленим з Х-хромосомою типом, тому хворіють частіше хлопчики. ПМД Ландузі-Дежеріна успадковується частіше за аутосомно-домінантного типу, при якому хворіють зазвичай обидві статі, хоча у дівчаток це захворювання відзначається раніше, ніж у хлопчиків. Вроджена ПМД та ПМД Ерба-Рота успадковуються частіше за аутосомно-рецесивним типом успадкування, при якому обидві статі хворіють однаково;

- типів ПМД від наявності обтяженого анамнезу з нейро м'язових захворювань (відмінності достовірні,  $p = 0,004$ ). Обтяжений анамнез зустрічається найчастіше серед дітей з успадкованими за рецесивним, зчепленим з Х-хромосомою типами (м'язова дистрофія Дюшенна та з ПМД Емері-Дрейфуса);

- при порівнянні сили м'язів нижніх кінцівок залежно від типів ПМД також було виявлено кореляційний зв'язок (відмінності достовірні,  $p = 0,008$ ). Діти з вродженою ПМД мають найнижчу силу м'язів серед усіх дітей із ПМД (в середньому  $2,38 \pm 0,92$  бала). На другому місці (у міру підвищення сили м'язів) перебувають діти з м'язовою дистрофією Дюшенна ( $2,87 \pm 0,88$  бала), далі – діти з ПМД Ерба-Рота, з ПМД Емері-Дрейфуса та з ПМД неуточненої форми. Діти з ПМД Ландузі-Дежеріна мають найвищу оцінку сили м'язів серед усіх дітей із ПМД.

Структурно-логічний аналіз розподілу дітей з ПМД залежно від сили м'язів верхніх, нижніх кінцівок та сідничних м'язів (у балах) дозволяє констатувати, що серед дітей із ПМД,

у 7,5 % дітей не відзначали патології з боку хребта; у 40,3 % дітей було виявлено сколіоз; у 17,9 % дітей – кіфоз та у 34,3 % дітей – гіперлордоз хребта. У середньому сила м'язів верхніх кінцівок у дітей з ПМД за 5-бальною системою становила  $3,64 \pm 0,8$  бала, сила м'язів нижніх кінцівок –  $3,0 \pm 0,86$  бала та сила сідничних м'язів –  $2,73 \pm 0,87$  бала.

За даними біохімічного аналізу крові дітей з ПМД підвищення вмісту аланінамінотрансферази виявлено у 77,1 % дітей, аспаратамінотрансферази – у 88,6 %, креатинфосфокінази – у 92,9 %, лужної фосфатази – у 2,0 %, лактатдегідрогенази – у 90,0 %, неорганічного фосфору – у 4,7 %, загального білку – 1,4 %. Загальний кальцій був нижчим за норму у 6,2 % дітей та в межах норми у 93,8 % дітей.

Проведений аналіз стану рухових функцій після застосування системи віртуальної реальності показав, що за даними шкали MFМ, середня оцінка за вимірювання D у дітей з ПМД після реабілітації склала  $78,89 \pm 19,02$  %, D1 –  $60,68 \pm 31,17$  %, D2 –  $91,51 \pm 13,39$  %, D3 –  $90,57 \pm 14,10$  % (в усіх випадках кореляційний зв'язок достовірний). Середня оцінка за шкалою Vignos серед дітей після реабілітації дорівнювала:  $2,88 \pm 2,59$  бала, а за шкалою Brooke:  $1,50 \pm 1,10$  бала.

Серед дітей з ПМД для показників моторної функції за шкалою MFМ у динаміці виявили статистично значущі зміни середньої величини в результаті впровадження комплексної програми фізичної терапії:

- зміна показника D1 у динаміці в дітей з ПМД після реабілітації склала в середньому  $3,43 \pm 4,64$  % порівняно з  $2,07 \pm 3,9$  % до реабілітації;
- зміна показника D2 у дітей з ПМД після експерименту склала в середньому  $2,17 \pm 2,99$  % порівняно з  $0,46 \pm 1,8$  % у дітей на початку дослідження;
- зміна показника D3 у дітей з ПМД після реабілітації в середньому  $3,32 \pm 4,22$  % порівняно з  $0,79 \pm 3,56$  % до реабілітації;
- зміна показника D у дітей з ПМД після експерименту становила в середньому  $2,75 \pm 3,43$  % порівняно з  $0,42 \pm 1,56$  % на початку дослідження.

Таким чином, у результаті експерименту виявлений позитивний вплив індивідуальних програми фізичної терапії для дітей з різними типами ПМД з використанням ігрових системи віртуальної реальності на стан моторної функції дітей, що сприяло відновленню оптимального рухового стереотипу. Встановлений корелятивний зв'язок між типом ПМД та статтю дітей ( $p < 0,001$ ). Виявлена залежність ПМД від наявності анамнезу за нейрому'язовими захворюваннями ( $p = 0,004$ ). Показано, що тип ПМД пов'язаний з наявністю патологій з боку серцево-судинної та дихальної систем ( $p = 0,002$ ); сила м'язів нижніх кінцівок залежить від типу ПМД ( $p = 0,008$ ), особливо сідничних м'язів ( $p = 0,042$ ).

Розроблені комплексні програми фізичної терапії для дітей з ПМД можна застосовувати у неврологічних і травматолого-ортопедичних відділеннях лікувально-профілактичних закладів, у реабілітаційних центрах, а також в санаторно-курортних умовах.

#### Список використаних джерел:

1. Khrystova T. Optimization of health level of senior pupils. *Contemporary Problems of Improve Living Standards in a Globalized World: Volume of Scientific Papers*. Opole, 2018. P. 336–341.
2. Khrystova T., Pyurko V., Kazakova S., Pyurko O. Physical therapy is a modern vector of socialization of children with special needs. *Соціальні виміри Європейських студій: матеріали Міжнар. зимової школи для бакалаврів, магістрів, аспірантів, докторантів, дослідників, викладачів*, 17–21 січня 2022 р. Київ, 2022. С. 128–133.
3. Duchene muscular dystrophy: patterns of clinical progression and effects of supportive therapy / M. H. Brooke et al. *Neurology*. 1989. Vol. 39 (4). P. 475–481.
4. Emery A. E. The muscular dystrophies. *Lancet*. 2002. Vol. 359 (9307). P. 687–695.
5. Fowler W. M. Rehabilitation management of muscular dystrophy and related disorders:

- II. Comprehensive care. *Arch. Phys. Med. Rehabil.* 1982. Vol. 63 (7). P. 322–328.
6. Tinsley R. H. *Harrison's Principles of Internal Medicine*. New York : McGraw-Hill. 2011. 629 p.
  7. Bohil C. J., Alicea B., Biocca F. A. Virtual reality in neuroscience research and therapy. *Nat. Rev. Neurosci.* 2011. Vol. 12 (12). P. 752–762.
  8. Coons M. J., Roehrig M., Spring B. The potential of virtual reality technologies to improve adherence to weight loss behaviors. *J. Diabetes Sky Technol.* 2011. Vol. 5 (2). P. 340–344.
  9. Henderson A., Korner-Bitensky N., Levin M. Virtual reality in stroke rehabilitation: a systematic review of its effectiveness for upper limb motor recovery. *Top Stroke Rehabil.* 2007. Vol. 14 (2). P. 52–61.
  10. Parsons T. D., Rizzo A. A., Rogers S., York P. Virtual reality in paediatric rehabilitation: a review. *Dev. Neurorehabil.* 2009. Vol. 12 (4). P. 224–238.

## АРХІТЕКТУРНА ДОСТУПНІСТЬ ТА БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ПРОСТОРУ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗІЇ У СУСПІЛЬСТВІ

*Олександр Чичель*

магістрант II-го р. навчання  
факультету педагогіки і психології,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [saschachichel99@gmail.com](mailto:saschachichel99@gmail.com)

Кожна людина незалежно від віку, статі та фізичних вад має мати належні умови для радіації своїх прав. В Україні на даний момент маломобільні групи населення обмежені у праві вільного та безпечного пересування у просторі і не забезпечені належними умовами щодо їх включення у повноцінне суспільне життя. Тому питання створення безбар'єрного середовища та інклюзивного суспільства для усіх категорій громадян, зокрема маломобільних груп населення, є одним із першочергових пріоритетів державної політики.

На сьогоднішній день вивчення проблем створення безбар'єрного простору є досить актуальною темою. Проблеми формування доступного середовища життєдіяльності людей з інвалідністю представлені у працях М. Ю. Кеслер, Ю. В. Колосов, Л. А. Вікторова. Створення соціальної інклюзії для людей з інвалідністю описано у працях О. Лещенко (2021), С. Каштан (2019).

Мета статті: здійснити аналіз впливу архітектурної доступності та безбар'єрності простору на включення у соціум маломобільних груп населення.

Створення безбар'єрного простору та соціальної інклюзії в Україні доцільно розглядати не тільки у контексті спрямування цього процесу на людей з інвалідністю, але й стосовно маломобільних груп населення. Аналіз досвіду зарубіжних держав свідчить, що провідні країни світу мають більш широке бачення упровадження ідеї безбар'єрності простору. Розвинені держави вважають, що реалізація політики щодо інклюзії та безбар'єрності має стосуватися і задовольняти потреби не тільки осіб з інвалідністю, але й людей старшого віку, матерів з дітьми до шести років, вагітних жінок, людей, які мають тимчасові травми чи захворювання та інших категорій населення.

Безбар'єрне середовище – це не тільки усунення перешкод в пересуванні, але й наявність умов, необхідних для задоволення інформаційних, трудових, освітніх, культурних потреб у контексті забезпечення рівних можливостей для всіх людей.

Доступність та безбар'єрність – це спільна відповідальність держави та її громадян: суспільству необхідно подолати стереотипи мислення, а владі, як на національному, так і на місцевому рівні – усунути фізичні, інформаційні, операційні та поведінкові бар'єри. Потрібно проводити комплексну роботу у створенні безбар'єрного простору [1].

Ефективна державна та муніципальна політика щодо усунення бар'єрів для повноцінної участі громадян у економічному та соціальному житті, їх соціальна інклюзія не лише захищає їхні базові права та покращує їх комфортне проживання й самопочуття, а й знижує загальну суспільну незадоволеність та покращує економічний розвиток держави. Коли державна політика слабка стосовно інклюзивності системи охорони здоров'я, освіти, соціального захисту, інфраструктури, технологій та ринку праці це негативно впливає на об'єктивні показники держави [4]. Важливим напрямком роботи є інформаційна політика держави стосовно людей з інвалідністю та їх інтеграції у суспільство. Люди з інвалідністю не повинні себе відчувати не потрібними та неприпустимо, щоб були появи дискримінації.

Залучення людей з інвалідністю до суспільного життя дозволяє вирішувати низку проблем, як психологічних так і проблеми задоволення прав. В концепті інклюзії

різноманітність суспільства, загальна причетність громадян до культури у всіх соціальних практиках і рівне ставлення до всіх це є основа демократичності та показник розвитку держави.

Створення архітектурної доступності є ключовим елементом безперешкодної взаємодії осіб з інвалідністю та здорових людей. У багатьох країнах заходу у концепті соціальної інтеграції основний підхід до реабілітації людей з інвалідністю є їх об'єднання зі здоровими людьми в процесі спільної діяльності. Збільшивши обсяг та інтенсивність взаємозв'язків, надбудувавши нові рівні управління, суспільство вийде на новий рівень інтегрованого соціального світу, головними індикаторами якого є внутрішня згуртованість його субкультур та колективна ідентифікація членів суспільства [3].

Концепція «суспільства для всіх» стала світовим трендом і полягає в тому, що кожна людина має право брати участь у процесі економічного, соціального, культурного та політичного розвитку держави та користування всіма благами та ресурсами. У Загальній декларації прав людини прописано, що «рівність, соціальна справедливість і повага до людської гідності, права і основні свободи є основоположними цінностями, які повинні розділятися і дбайливо охоронятися в будь-якому суспільстві. Вони не тільки зміцнюють соціальну згуртованість, але й сприяють скороченню масштабів або ліквідації багатьох корінних причин соціальних конфліктів» [2].

Вирішення проблеми безбар'єрного середовища дозволить створити інклюзивне суспільство в якому кожному громадянину буде комфортно проживати. Для формування інклюзивного суспільства потрібно дотримуватися таких вимог:

- повага до прав та свобод людини;
- забезпечення безпеки середовища та життя всіх осіб;
- створення позитивної атмосфери для життєдіяльності всіх громадян та включення їх у повноцінну систему суспільних відносин;
- маломобільні групи населення повинні бути залучені у процес створенні безбар'єрного простору;
- необхідний доступ всіх без виключення громадян до соціальної інфраструктури, громадських центрів, місць відпочинку, бібліотек, адміністративних центрів, закладів освіти та медицини, тощо.

Дотримання цих умов сприятиме створенню інклюзивного суспільства, де кожний громадянин буде відчувати себе комфортно та безпечно. Створення безбар'єрного простору дозволить ефективно використовувати потенціал маломобільних груп населення та сприятиме покращенню самореалізації кожного громадянина країни.

На основі проведеного дослідження ми дійшли висновку, що для людей з інвалідністю бар'єри практично унеможливають ведення активного способу життя, та перешкоджають їх участі у різних суспільних заходах. Для забезпечення права вільного пересування держава має вжити належних заходів для забезпечення рівного доступу до фізичного оточення, до об'єктів та послуг, до транспортної інфраструктури та інформаційно-комунікаційних технологій як у міських, так і в сільських районах. Реалізація цих заходів дозволить маломобільним групам населення бути самостійними та відчувати себе рівними з усіма іншими.

Забезпечення безбар'єрного простору виступає важливим фактором соціалізації людей з інвалідністю так включення їх у суспільне життя. Доступність культурних і спортивних закладів дозволять людям з інвалідністю духовно та фізично розвиватися, отримувати максимальну насолоду від життя. Завдання кожної демократичної держави, яка визнала права людей і взяла на себе зобов'язання дотримуватися їх, має докладати максимум зусиль для покращення якості життя людей незалежно від їх фізичних можливостей. Аналізуючи досвід провідних країн світу ми переконані, що розвиток доступного середовища має багато переваг як у економічній, так і у соціальній сфері.

Список використаних джерел:

1. Життя без перешкод і упереджень. Якою буде Україна. Міністерство розвитку громад та територій України : веб-сайт. URL: <https://www.minregion.gov.ua/napryamki-diyalnosti/bezbaryernist/naczionalna-strategiya-zi-stvorenniya-bezbaryernogo-prostoru-v-ukrayini/aktualni-materialy/zhyttya-bez-pereshkod-i-uperedzhen-yakoyu-bude-ukrayina/> (дата звернення: 31.10.2022).
2. Загальна декларація прав людини. Ст. 1. URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015) (дата звернення: 31.10.2022).
3. Лещук Г. В. Концепт безбар'єрності в теорії та практиці інклюзії. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі* : колективна монографія. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. С. 8–28.
4. Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналітична доповідь. Київ : НІСД, 2020. 24 с.

## ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Ірина Шульга**

методистка інклюзивно-ресурсного центру,  
викладачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [ira.shulha@tnpu.edu.ua](mailto:ira.shulha@tnpu.edu.ua)

**Ольга Радченко**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
E-mail: [yan.olga1208@gmail.com](mailto:yan.olga1208@gmail.com)

Євроінтеграційні процеси, які відбуваються в Україні зумовлюють зміни у ставленні суспільства до проблеми інвалідності, тому, з метою забезпечення рівних прав і можливостей осіб з інвалідністю на отримання якісних освітніх послуг сьогодні активно впроваджується інклюзивна освіта, яка є світовою тенденцією, що забезпечує сталий розвиток держави. Згідно зі статистичними даними Державної служби якості освіти України, за останні п'ять років у нашій державі зросли темпи впровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти: інклюзивне навчання організовано майже у 43 % закладах освіти, що складає 18 тисяч класів [1].

Ефективність упровадження інклюзивної освіти визначається багатьма чинниками, серед яких – сформованість у вчителів інклюзивної компетентності, що включає наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також особистісно значущих якостей, що у сукупності забезпечить готовність до роботи в нових реаліях.

У Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2021 р.), зазначається, що інклюзивна компетентність є однією з обов'язкових, які мають бути сформовані у вчителів, зокрема, вона передбачає здатність до створення необхідних умов, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; забезпечення в освітньому середовищі сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних особливостей, потреб та інтересів тощо [2].

Водночас констатуємо, що часто вчителі стикаються із низкою проблем, зокрема, це нестача знань з корекційної педагогіки та спеціальної психології, нерозуміння сутності та цінності інклюзії, психологічна неготовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та інші. Це підтверджує необхідність перегляду змісту професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти з урахуванням сучасних пріоритетів.

Актуальність заявленої проблеми підтверджується увагою науковців до її вирішення, зокрема, дослідженню різних аспектів професійної підготовки та перепідготовки педагогів присвячені праці Н. Бахмат, І. Беха, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кравця, Г. Мешко, С. Сисоевої та інших; концептуальні засади інклюзивної освіти розкрито у роботах В. Засенка, А. Колупаєвої, 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 вивчають Л. Антонюк, Ю. Бойчук, К. Бовкуш, О. Бородіна, Г. Давиденко, І. Демченко, О. Казачінер, М. Чайковський, З. Шевців та інші.



Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень, сьогодні залишається низка суперечностей і проблем, які стоять на заваді ефективній реалізації інклюзивної освіти, одна з яких стосується якісної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, що й зумовило мету статті – розкрити зміст інклюзивної компетентності майбутнього педагога та окреслити шляхи її формування у процесі професійної підготовки.

Передусім звернемось до аналізу змісту понять «компетенція», «компетентність» та «інклюзивна компетентність».

Послугуючись нормативною базою, наведемо визначення поняття, яке зазначене у Законі України «Про вищу освіту»: «компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [3]. У дослідженні вченої З. Шевців окреслено різницю між поняттями «компетентність» і «компетенція», зокрема, «компетенція – це складник компетентності, що позначає делеговані особистості вміння щодо виконання певних видів робіт майбутньої професійної діяльності, тоді як компетентність – сформована готовність особистості і здатність до роботи в інклюзивному середовищі закладу освіти» [4, с. 15].

Інклюзивна компетентність розглядається науковою спільнотою по-різному, зокрема, М. Чайковський пояснює, її як складову професійної компетентності педагога, що включає необхідний обсяг знань і вмінь, які є визначальними для виконання своїх професійних функцій, зокрема, інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до середовища закладу загальної середньої освіти, створення необхідних умов для їх розвитку й саморозвитку [5]. Досліджуючи проблему формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, вчені Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк трактують її як вид професійної компетентності, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності; це інтегративно-особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [6, с. 4]. На думку, З. Удич, інклюзивна компетентність педагога включає психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) до організації інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, що передбачає здійснення відповідного освітнього процесу, взаємодію із усіма суб'єктами цього процесу [7, с. 416].

Нам також імпонують погляди З. Ленів, яка наголошує, що професійні вміння педагогів/фахівців у інклюзивних закладах освіти включають: належне оцінювання особливих освітніх потреб і можливостей дітей; адаптацію та модифікацію змісту навчальних планів і програм; використання допоміжних навчальних технологій; проведення корекційно-виховної роботи з дітьми; планування та реалізацію спільної діяльності різнопрофільних фахівців і батьків; використання «індексу інклюзії» (внутрішньошкільного моніторингу); застосування сучасних новітніх технологій в процесі роботи [8, с. 120].

У контексті дослідження доречно також проаналізувати Професійний профіль інклюзивного вчителя, розроблений Європейським агентством з дослідження особливих потреб та інклюзивної освіти у рамках проєкту «Освіта вчителів для інклюзії» («Teacher Education for Inclusion») (TPL4I), <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>) [9].

Профіль базується на чотирьох групах цінностей, кожній із яких відповідають певні компетентності (знання, ставлення, звички), які мають бути сформовані у педагогів інклюзивного класу:

- *цінування різноманіття* – усі учні відрізняються між собою, але це варто використати як ресурс в освітньому процесі (необхідні компетентності: розуміння сутності інклюзивної освіти; розуміння що таке учнівське різноманіття);
- *підтримка усіх учнів* – віра в те, що кожен учень може досягнути значних результатів (необхідні компетентності: забезпечення академічної, практичної, соціальної та емоційної складових навчання для усіх учнів; застосування ефективних підходів до роботи в різнорівневих класах);
- *робота з іншими учасниками освітнього процесу* – командна робота – важлива складова професійної діяльності вчителів (необхідні компетентності: вміння працювати з батьками/опікунами дитини; співпраця з іншими фахівцями освітньої сфери);
- *особистий професійний розвиток* – особиста відповідальність за власний професійний розвиток та підвищення кваліфікації (необхідні компетентності: здатність до рефлексії; прагнення до постійної самоосвіти та професійного розвитку) [9, с. 92–102].

Ураховуючи все зазначене вище, вважаємо, що формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів має носити системний характер та охоплювати різні навчальні дисципліни у закладі вищої освіти, проте, передусім це завдання реалізується на заняттях з педагогіки та відповідних методик викладання навчальних дисциплін. Тому розкриємо потенціал навчальної дисципліни «Педагогіка», яку вивчають студенти 1–2-их курсів педагогічних спеціальностей ТНПУ.

У змісті дисципліни виокремлено змістовий модуль «Основи інклюзивної освіти» (1 кредит ЄКТС, 30 год.), метою якого є оволодіння здобувачами вищої освіти теоретичними знаннями про основні засади інклюзивної освіти, інклюзивне середовище в закладі освіти; особливості формування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; документацію в системі інклюзивного навчання тощо; а також передбачено формування системи практичних умінь і навичок.

Для кращого сприймання та засвоєння навчального матеріалу для лекційних занять підготовлено відповідні презентаційні матеріали. Студенти ознайомлюються із змістом основних понять: «інвалідність», «дискримінація», «ізоляція», «сегрегація», «інтеграція», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивний заклад освіти», «індивідуальна програма розвитку» та іншими. Під час практичних занять здобувачі освіти аналізують міжнародну та національну нормативно-правову базу інклюзивної освіти; розв'язують педагогічні задачі, які стосуються розподілу обов'язків між членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; переглядають та аналізують відеофрагменти уроків в інклюзивних класах і занять в ресурсних/сенсорних кімнатах, що сприяє кращому розумінню сутності адаптації та модифікації в освітньому процесі; та особливостей проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з особливими освітніми потребами; вчать проводити своєрідний аудит доступності закладу освіти (відповідність принципам універсального дизайну). Також окреме заняття відводиться на аналіз документації в інклюзивному класі (індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами, індивідуальний навчальний план, документація асистента вчителя тощо).

Вагому роль у підвищенні професійної компетентності та розвитку майстерності майбутніх педагогів відіграє самоосвіта, зокрема, це участь у програмах неформальної/інформальної освіти. Тому студентам пропонується самостійно ознайомитись із безкоштовними освітніми платформами «EdEra», «Prometheus», «Learning Passport», «На урок», «Всеосвіта», «Освіторія», на яких представлені сертифіковані онлайн-курси, що стосуються інклюзивної освіти, інші корисні навчально-методичні матеріали.

Таким чином, у статті зроблено наголос на необхідності формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, зокрема, шляхом введення у зміст освітніх програм відповідних навчальних дисциплін та/або інтеграції окремих змістових модулів до наявних

дисциплін. На наш погляд, це сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх учителів із врахуванням інклюзивного компонента та забезпечить належну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзії.

*Список використаних джерел:*

1. За останні п'ять років в Україні кількість учнів в інклюзивних класах зростає вдвічі. *Міністерство соціальної політики України* : веб-сайт. 2021. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/20668.html> (дата звернення: 15.10.2022).
2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23 грудн. 2020 р. №2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 15.10.2022).
3. Про вищу освіту : Закон України від 1 липн. 2014 р. №1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.10.2022).
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : збірник наукових праць / редкол.: Н. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік. Київ : Богданова А. М. 2016. С. 416–417.
8. 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.
9. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / О. Федоренко та ін. Київ : ФОП Парашин, 2020. 122 с.

## **ЗАКОНОДАВЧЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Ганна Якимчук*

наукова співробітниця лабораторії  
психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами,  
Український науково-методичний центр  
практичної психології і соціальної роботи,  
E-mail: [anniya@ukr.net](mailto:anniya@ukr.net)

У період військових дій у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на тлі стресу від відчуття постійної небезпеки, переміщення в інші умови проживання може спостерігатися значна інтенсифікація вже існуючих труднощів (фізичних, функціональних, навчальних, соціоадаптаційних). Тому діти з ООП потребують особливої підтримки та уваги фахівців в цей період.

В умовах сьогодення забезпечення безперервності здобуття освіти, в тому числі корекційно-розвиткової спрямованості освітнього процесу, є ще більшим викликом для усіх учасників освітнього процесу, ніж це могло здаватись під час карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією Covid-19. Навчання дітей та надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг їм нині може здійснюватися виключно із урахуванням безпекової ситуації в кожній окремій адміністративно-територіальній одиниці країни.

Охоплення психолого-педагогічним супроводом дітей з ООП, сім'ї яких через військові дії вимушено перемістилися в інші регіони України, евакуювалися закордон, або досі залишаються на окупованих територіях, унеможливилось. В цих умовах найбільш зручним і очевидним шляхом організації освітнього процесу є широке запровадження дистанційної форми навчання.

На сьогодні існує ряд документів, які регулюють роботу закладів освіти в період дії правового режиму військового стану. Тут ми розглянемо нормативно-правові основи організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Поняття «дистанційне навчання» означає здобуття освіти дистанційно або з використанням технологій дистанційного навчання в різних формах в умовах віддаленості одне від одного його учасників та їх здебільшого опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі. Освітнє середовище за дистанційної форми навчання функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [2]. Тобто дистанційне навчання – це окрема форма організації освітнього процесу і здобуття освіти, що передбачає віддаленість учнів і педагогів та суто віддалене виконання педагогами своєї роботи. Таке навчання передбачає як синхронний (одночасне перебування в освітньому середовищі учнів та педагога), так і асинхронний режим (взаємодія із затримкою у часі за допомогою різних сервісів для комунікації та обміну інформацією).

Міністерство освіти і науки України законодавчо унормувало дистанційну форму навчання дітей з особливими освітніми потребами під час військових дій [8] незалежно від місця їхнього перебування. Головним пріоритетом визначено безпеку усіх учасників освітнього процесу, а також забезпечення сталості навчання та викладання. Нині дистанційне здобуття освіти може застосовуватися до дітей з ООП:

- 1) які перебувають на безпечній території України;
- 2) які є внутрішньо переміщеними особами;

3) які перебувають за кордоном і здобувають освіту в своєму закладі освіти або у будь-якій школі на безпечній території;

4) які знаходяться у зоні проведення активних бойових дій або на тимчасово окупованій території можуть здобувати освіту за дистанційною формою (у закладах освіти на підконтрольній території).

Слід відзначити, що запровадження дистанційної форми навчання є досить гнучким, а організація освітнього процесу під час дистанційного навчання покладається на керівника закладу. Так, за рішенням керівника закладу дистанційне навчання може комбінуватися із очним навчання (змішана форма), або змінюватися на очне навчання в тих громадах та населених пунктах, де заклади освіти мають відповідно обладнані укриття, та паспорта безпеки. Також рішення про переведення на дистанційне навчання може ухвалюватися обласними військовими адміністраціями, як це відбулося на початку жовтня 2022 р. через небезпеку масових ударів ворога в частині регіонів та столиці.

Незважаючи на проголошену самостійність закладів освіти у прийнятті рішення про перехід на дистанційне навчання, незмінними залишаються вимоги до організації інклюзивного навчання дистанційно. Це створення комфортного, інклюзивного та розвиваючого освітнього середовища, забезпечення для дітей заходів, спрямованих на попередження психологічного травмування та розвиток, попередження вторинної психологічної травми у дітей. Тобто, якщо урок проводиться дистанційно, то він проводиться для всіх учнів без виключення. Діти з ООП беруть участь на уроках відповідно до рівня підтримки, що був визначений раніше, з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів дітей згаданої категорії, а адаптації і модифікації навчальних матеріалів так само покладаються на педагога та його асистента.

Важливо зауважити, що не кожне навчальне заняття обов'язково проводиться з використанням синхронного режиму взаємодії педагога та учнів. Відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти [2], не менше 30 % навчального часу, передбаченого освітньою програмою школи, має організовуватися в синхронному режимі. Водночас рівномірність розподілу цього часу між різними навчальними предметами і доцільність чергування занять з використанням синхронного та асинхронного режимів забезпечує керівник закладу освіти. Заклад освіти може скласти розклад занять, які проходять синхронно та асинхронно.

Треба сказати, що під час організації і проведення дистанційного навчання в синхронному і, тим паче, асинхронному режимі, організувати дитину з ООП та забезпечити її участь онлайн чи офлайн можуть лише батьки/опікуни дитини. Вони є відповідальними за облаштування робочого місця дитини вдома. Педагоги в свою чергу мають дотримуватися санітарного регламенту в частині тривалості навчальних занять при організації дистанційного навчання у синхронному форматі [6]. Однозначно визначено, що тривалість таких занять становить:

- 1–2 класи: 2 навчальних занять по 30 хвилин / 3 – по 20 хвилин (загальна тривалість – 60 хвилин);
- 3–4 класи: 2 навчальних занять по 45 хвилин / 3 – по 30 хвилин / 4 – по 20 хвилин;
- 5–6 класи: 2 навчальних занять по 45 хвилин / 3 – по 35 хвилин / 4 – по 25 хвилин;
- 7–9 класи: 2 навчальних занять по 45 хвилин / 3 – по 40 хвилин / 4 – по 30 хвилин / 5 – по 25 хвилин;
- 10–11 класи: 3 навчальних занять по 45 хвилин / 4 – по 35 хвилин / 5 – по 30 хвилин / 6 – по 25 хвилин.

Відповідно до Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти організація освітнього процесу [6] не повинна призводити до перевантаження учнів та має забезпечувати безпечні, нешкідливі та здорові умови здобуття освіти. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти передбачає вимоги до організації роботи з

технічними засобами навчання, зокрема комп'ютерами, планшетами, іншими гаджетами. Обмежується лише час безперервної роботи з комп'ютером для уникнення ризиків для здоров'я. Так зазначається, що безперервна тривалість навчальної діяльності з технічними засобами протягом уроку не може перевищувати такі показники:

- 10 хвилин для 1-х класів;
- 15 хвилин для 2–4-х класів;
- 20 хвилин для 5–7-х класів;
- 20–25 хвилин для 8–9-х класів;
- для 10–11-х (12-х) класів: на 1-й годині занять 30 хвилин, на 2-й годині занять – 20 хвилин;
- у разі здвоєних занять для учнів 10–11-х (12-х) класів – 25–30 хвилин на першому та 15–20 хвилин на другому занятті.

Тобто плануючи заняття в асинхронному режимі, педагог має передбачити, скільки часу дитина витратить на роботу безпосередньо з технічними засобами.

Санітарним регламентом визначено обов'язковість проведення вправ з рухової активності та гімнастики для очей, що також має врахувати педагог.

Важливо наголосити, що дистанційне навчання дітей із особливими освітніми потребами здійснюється з урахуванням індивідуальної програми розвитку. Допускається залучення допоміжних технологій дистанційного навчання: озвучування даних з екрану, голосове введення тексту, субтитри, клавіатури зі спеціальними можливостями тощо. Освітній процес під час дистанційного навчання осіб з особливими освітніми потребами забезпечується за участі асистента вчителя та/або асистента учня [2] у тому разі, якщо потреба в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі була визначена інклюзивно-ресурсним центром.

Отже, вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України військовими діями, спричинило вироблення такої організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала безперервність освітнього процесу на основі сучасних технологій. Вирішенням цієї проблеми стало широке запровадження дистанційного навчання, що дозволяє долучити до процесу навчання широке коло осіб, в тому числі дітей з ООП, і відображається в оновлених нормативно-правових документах.

#### *Список використаних джерел:*

1. Деякі питання організації дистанційного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 07.10.2022).
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 07.10.2022).
3. Про введення воєнного стану в Україні : Указ Президента України. Дата оновлення: 12.08.2022 р.. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text> (дата звернення: 07.10.2022).
4. Про затвердження Змін до деяких наказів Міністерства охорони здоров'я України : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 01.08.2022 р. № 1371. URL: <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-01082022--1371-pro-zatverdzhennja-zmin-do-dejakih-nakaziv-ministerstva-ohoroni-zdorov%e2%80%99ja-ukraini> (дата звернення: 07.10.2022).
5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. Дата оновлення: 30.08.2022 р.. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.10.2022).

6. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 25.09.2020 р. № 2205. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text> (дата звернення: 07.10.2022).
7. Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні»: Закон України від 24.02.2022 р. № 2102-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20#Text> (дата звернення: 07.10.2022).
8. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному р. : Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 р. № 1/10258-22 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення: 07.10.2022).

УДК376(005.745)  
ISBN 978-617-595-122-4

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Протокол № 4 від 22 листопада 2022 р.)*

**Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат :** Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. 208 с.

© Автори тез доповідей, 2022  
© Інклюзивно-ресурсний центр  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка, 2022

ISBN 978-617-595-122-4



