



ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ

Матеріали

IV Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю, яка відбулась на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

25 квітня 2024 р.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ

Матеріали

*IV Всеукраїнської міждисциплінарної
науково-практичної конференції з міжнародною участю,
25 квітня 2024 р.
(онлайн)*

Тернопіль 2024

УДК: 376(005.745)
ISBN 978-617-595-130-9

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 № 15 від 25 червня 2024 р.)*

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали IV Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 25 квітня 2024 р.) / Упоряд. З. І. Удич, І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. 370 с.

До збірника увійшли статті, подані на IV Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію з міжнародною участю, яка відбулася 25 квітня 2024 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У матеріалах висвітлені результати наукових досліджень та практичної діяльності з проблем впровадження інклюзії у різні сфери суспільства, в тому ж числі – освітню.

Конференція відбулася за підтримки Міністерства освіти і науки України.

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

Партнери конференції:

Департамент освіти і науки Тернопільської обласної військової адміністрації, Центр післядипломної освіти ТНПУ ім. В. Гнатюка, Кафедра педагогіки та менеджменту освіти ТНПУ ім. В. Гнатюка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-подільський державний інститут», Маріупольський державний університет, Програма розвитку ООН в Україні, Байройтський університет (Німеччина), Об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія», Асоціація психологів вищої школи України, Тернопільський обласний краєзнавчий музей, Національний заповідник «Замки Тернопілля».

Організаційний комітет:

- ✓ **Буяк Богдан Богданович** (голова оргкомітету), 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**, керівниця інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- ✓ **Шульга Ірина Мирославівна**, методистка інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидатка педагогічних наук, викладачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- ✓ **Гаврилевська Оксана Богданівна**, методистка інклюзивно-ресурсного центру 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	9	
Список використаних скорочень	11	
<i>Барановська Надія</i>	Корекція дислексії у дітей ереднього шкільного віку з особливими освітніми потребами	13
<i>Безпалько Раїса Павлівська Наталія Нич Тетяна</i>	Використання гри Pop It для розвитку пізнавальної активності дітей – логопатів та дітей з особливими освітніми потребами	16
<i>Бойчук Ольга</i>	Вплив аутизму на ранній розвиток дітей та можливості логопедичної корекції	22
<i>Варивода Юлія</i>	Інклюзивна освіта в закладі вищої освіти (з досвіду Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини)	28
<i>Василак Ольга</i>	Соціальна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями: стратегії та підходи	33
<i>Винник Марта</i>	Використання сучасних педагогічних технологій в інклюзивній освіті: ікт, проектна діяльність, групові форми роботи, кооперативне навчання	37
<i>Гончаровська Галина Чіп Руслана</i>	Сенсорна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в умовах реабілітаційних центрів	44
<i>Горішна Оксана</i>	Гуманізація методичного супроводу розвитку інклюзивного середовища закладу освіти	52
<i>Горішна Надія Слозанська Ганна</i>	Моніторинг та оцінка соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: сучасні підходи і практики	56
<i>Гринців Мар'яна</i>	Інклюзивно-ресурсний центр як механізм розвитку інклюзивної освіти	60
<i>Груць Галина</i>	Кінематограф як інструмент інклюзивної освіти у вищій школі	65
<i>Драгунова Аліна</i>	Сучасні підходи організації інклюзивного освітнього процесу у закладі дошкільної освіти	73
<i>Дяченко Марія</i>	Формування у майбутніх логопедів готовності до моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору	78
<i>Єфименко Микола</i>	Корекційна логопантоміма як новий напрям поліпшення психомовленневого розвитку дітей із особливими освітніми потребами	85
<i>Завацька Людмила</i>	Організація інклюзивної освіти дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату	88
<i>Загутіна-Візер Яна Денисюк Олена</i>	Міждисциплінарна взаємодія фахівців команди супроводу учнів з ООП в освітньому середовищі	93

<i>Землянська Марта</i>	Розвиток довільної уваги у логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами засобами мнемотехніки	97
<i>Іваницька Наталія</i>	Професійна онлайн-взаємодія вчителів початкової школи та практичного психолога щодо організації дослідницької діяльності учнів з особливими освітніми потребами	104
<i>Ілляшенко Тамара</i>	Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах різних форм їх навчання	111
<i>Карпєєва Анна</i>	Дидактична гра як засіб формування сенсорних еталонів у дошкільників з порушеннями зору	118
<i>Кирилюк Тетяна</i>	Особливості діагностики мовленнєвого розвитку дітей з РАС	125
<i>Ключкович Тетяна</i> <i>Ключкович Анатолій</i>	Нормативні засади та стратегічні орієнтири розвитку інклюзивної освіти в словацькій республіці	131
<i>Коваль Олена</i>	Психологічна підтримка матерів, які виховують дітей з особливими освітніми потребами	136
<i>Козак Марія</i> <i>Сидорук Анастасія</i>	Особливості психічного розвитку дитини раннього віку	138
<i>Коршенко Наталя</i>	Щоб зрозуміти, потрібно дізнатися. Топ ранніх симптомів РАС	144
<i>Коссова-Сіліна</i> <i>Галина</i>	Розвиток інклюзивної компетентності фахівців ЗП(ПТ)О в системі роботи білоцерківського інституту неперервної професійної освіти	150
<i>Костик Любов</i>	Особливості поведінкових проявів та ігрової діяльності дошкільників з розладами спектру аутизму	153
<i>Кравченко Ганна</i>	Розвиток психологічної готовності фахівців ЗП(ПТ)О до інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами	160
<i>Кулик Оксана</i>	Особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладом аутистичного спектра	164
<i>Марія Кучеренко</i>	Нейродіагностика та нейрокорекція для дітей дошкільного віку з порушеннями розвитку	168
<i>Лоб Ольга</i>	Особливості впровадження та організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти як виклик сьогодення	175
<i>Луканська Галина</i>	Міжнародні та вітчизняні орієнтири соціальної роботи з батьками дітей з РАС	181
<i>Матвеєва Наталія</i>	Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному	188

	закладі	
<i>Мешко Галина</i> <i>Мешко Олександр</i> <i>Мицюра Ірина</i>	Професійне здоров'я в системі цінностей майбутніх фахівців з інклюзивної освіти	193
	Особливості застосування коміксів На уроках української мови та читання для учнів з ООП	197
<i>Нестайко Ірина</i> <i>Сеньовська Надія</i>	Учень зі спеціальними освітніми потребами у загальноосвітній школі (польський досвід)	201
<i>Новосьолова Світлана</i>	Підсумки досвіду роботи в інклюзивному середовищі та психосоціальної підтримки у воєнний час	207
<i>Огнистий Андрій</i> <i>Огніста Катерина</i>	Організаційно-методичні особливості використання парабадмінтону у фізкультурно-спортивній реабілітації дітей з інвалідністю	214
<i>Оржель Олена</i>	Соціальна інклюзія у вищій освіті України під час та після війни: передумови та перспективні підходи	221
<i>Оружак Сніжанна</i> <i>Патлань Юлія</i>	Порушення голосу: результати опитування Публікації тифлопедагога Олександра Щербини (1874 – 1934) у центральній та місцевій пресі доби українізації	225 231
<i>Петрушко Марина</i>	Інклюзивне середовище здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня	239
<i>Пещанюк Надія,</i> <i>Волощук Марина</i>	Інклюзивна освітня політика навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-подільський державний інститут»	241
<i>Поліщук Віра</i> <i>Цегельник Тетяна</i> <i>Юдіна Людмила</i>	Здобутки і проблемні аспекти формування архітектурної доступності і безбар'єрності простору в Україні	248
<i>Равлів Інна</i>	Сучасні техніки роботи з дітьми раннього віку з мовленнєвими порушеннями з РАС	258
<i>Рібцун Юлія</i>	Філософсько-теоретичні та практичні аспекти етики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах освіти	265
<i>Романова Тетяна</i>	Формування інклюзивної компетентності у майбутніх логопедів у процесі професійної підготовки	270
<i>Савіцька Ольга</i>	Формування готовності майбутнього практичного психолога до супроводу інклюзивної освіти	275
<i>Сакаль Ольга</i>	Використання інтерактивних технологій на уроках математики з учнями з порушеннями мовлення	280
<i>Семеренко Юлія</i>	Використання ігрових технологій у корекційній роботі з молодшими школярами з семантичним	284

	порушенням читання	
<i>Синиця Аліна</i>	Стратегії впровадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем	287
<i>Сікорська Леся</i>	Психологічні особливості дітей з порушеннями інтелекту та мови і мовлення	293
<i>Смалько Олена</i>	Викладання інформатичних дисциплін в умовах інклюзивного навчання	301
<i>Сохан Оксана</i>	Ефективні підходи та стратегії для взаємодії з дітьми з аутизмом у навчальному середовищі	304
<i>Удич Зоряна</i>	Ресурсні можливості саморозвитку та самореалізації особистості із порушенням у розвитку	308
<i>Удич Соломія</i>	Реалізація бізнес-ідей у системі інклюзивної освіти	316
<i>Удич Мар'яна</i>	Адаптація засобів навчання на уроках історії	319
<i>Цвігун Дар'я</i>	Вплив раннього втручання на мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом: ефективність та методи	324
<i>Шипош Оксана</i>	Неформальна освіта та соціалізація дорослих людей з інвалідністю: досвід громадської організації	329
<i>Шкабаріна Маргарита</i>	Педагогічне партнерство та безбар'єрне середовище як важливі складові сучасної освіти	338
<i>Шкода Марина</i>	Делегування повноважень як фактор розвитку самоменеджменту керівника закладу освіти в умовах інклюзивного середовища	341
<i>Яцина Марта</i>	Використання альтернативних комунікаційних засобів для підтримки спілкування у дітей з аутизмом	348
<i>Bodnar Oksana, Gao Yuan</i>	Assessment of the Managerial Culture of Heads of Educational Institutions in an Inclusive Educational Environment	352
<i>Kovalenko Iryna</i>	Teaching Foreign Languages in Inclusive Educational Environment	357
<i>Pyurko Vladyslav, Khrystova Tetiana, Pyurko Olga</i>	Management-Configuring Role of the Class with an Inclusive Learning Form in the System of Inclusive Education	361
<i>Shulha Iryna, Wang Qiang</i>	Inclusion In Education: How Can a School Principal Create an Inclusive Educational Environment?	366
	Відомості про наукових керівників авторів статей, які є здобувачами вищої освіти	369

ВСТУПНЕ СЛОВО ВІД ОРГАНІЗАТОРІВ

Перед Вами збірник матеріалів IV Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат», яка відбулася онлайн 25 квітня 2024 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У часі випробувань, які випали на долю українського народу, є вкрай важливим не лише зберегти здобутки, але й примножити їх, забезпечити сталість процесів усіх сфер розвитку суспільства та якісно долати нові виклики. Саме з цією метою ми, організатори конференції, докладаємо усі зусилля, аби задовільнити інформаційний голод щодо новітніх підходів та успіхів реалізації інклюзії й створити майданчик обговорення шляхів подолання бар'єрів та перешкод у впровадженні інклюзивної освіти, започаткування спільних проєктів.

Також ми запровадили традицію обрання щороку мотиваційного гасла конференції. У попередні роки ними були: «Інклюзія починається з кожного нас і завершується доступним суспільством!» (2021 р.), «Ми маємо перемагати на усіх фронтах!» (2022 р.), «Дієва інклюзія – це ознака громадянського суспільства!» (2023 р.). У 2024 р. ним стало: «Інклюзія – запорука сталого розвитку суспільства!».

Учасники конференції мали можливість долучитися до представлення досліджень та результатів практичної діяльності у різних питаннях та сферах реалізації інклюзії. Тематичними напрямками роботи конференції у 2024 р. стали:

- ✓ побудова безбар'єрного простору в Україні: державне регулювання та місцеві ініціативи;
- ✓ система інклюзивної освіти в Україні;
- ✓ складові та функціонування інклюзивного середовища закладу освіти;
- ✓ організація інклюзивного освітнього процесу у різних типах закладів освіти;
- ✓ функціональні можливості інклюзивно-ресурсного центру;
- ✓ інклюзивна компетентність педагогічних працівників;
- ✓ асистентський супровід здобувача із особливими освітніми потребами;
- ✓ спільне викладання в освітньому процесі;
- ✓ інклюзивна складова та потенціал науково-дослідних та культурно-освітніх закладів;
- ✓ інклюзивний аспект у системі медичного обслуговування;
- ✓ медичний, психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід;
- ✓ технології та засоби комунікації, реабілітації, корекції, навчання та виховання осіб із порушенням у розвитку;

- ✓ функціонування університетів третього віку;
- ✓ ресоціалізація учасників збройного конфлікту;
- ✓ інтеграція та адаптація внутрішньо переміщених осіб;
- ✓ світовий досвід упровадження інклюзії в освітню та інші сфери суспільства.

Ми впевненні, що Ви віднайдете у цьому збірнику корисні для себе матеріали чи ідеї, які допоможуть удосконалити процес впровадження інклюзії у всіх сферах життєдіяльності суспільства, зокрема в освітній.

Переглянути виступи спікерів попередніх конференцій можна за наступними покликаннями:

2024 р.: <https://www.youtube.com/watch?v=K74mOWzDpHk>

2023 р.:

День 1: <https://www.youtube.com/watch?v=sQnURbwaXtc&t=6s>

День 2: https://www.youtube.com/watch?v=a_LBo5oZoVo

2022 р.: <https://www.youtube.com/watch?v=3wl1JbGFML0&t=2s>

2021 р.: <https://www.youtube.com/watch?v=beCOvIG2sYs&t=2s>

Ознайомитися із змістом збірників матеріалів попередніх конференцій можна на таких ресурсах:

2023 р.: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29560>

2022 р.: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27098>

2021 р.: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18577>

Дякуємо усім за співпрацю!
Все буде Україна!

СПИСОК використаних авторами скорочень:

АДАК	– альтернативна та доповнююча комунікація
ГО	– громадська організація
ДБН	– державні будівельні норми
ДЦП	– дитячий церебральний параліч
ЕГ	– експериментальна група
ЕОР	– електронні освітні ресурси
ЄПВО	– Європейський простір вищої освіти
ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗДО	– заклад дошкільної освіти
ЗОШ	– загальноосвітня школа
ЗП(ПТ)О	– заклад професійної (професійно-технічної) освіти
ЗПМР	– затримка психомовленнєвого розвитку
ЗПР	– затримка психічного розвитку
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
ІКТ	– інформаційні та комунікативні технології
ІНП	– індивідуальний навчальний план
ІП	– інтелектуальне порушення
ІПР	– індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр
КГ	– контрольна група
КМУ	– Кабінет Міністрів України
ММД	– мінімальна мозкова дисфункція
МОЗ	– метод заміщуючого онтогенезу
МООС	– масові онлайн-курси
МОН України	– Міністерство освіти і науки України

НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України
НДК	– науково-дослідницькі компетентності
НУШ	– Нова українська школа
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ООП	– особливі освітні потреби
ПСР	– посттравматичний стресовий розлад
РАС	– розлади аутичного спектру
СДУГ	– синдром дефіциту уваги та гіперактивності
СРСР	– Союз радянських соціалістичних республік
ЦП	– церебральний параліч
ЦС	– церебрастенічним синдромом
ЯДС	– я досліджую світ
ADOS	– autism diagnostic observation scale
CARS	– childhood autism rating scale
ORC	– оптичне розпізнавання символів
PECS	– Picture Exchange Communication System
TEACCH	– Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
WHODAS	– WHO Disability Assessment Schedule

КОРЕКЦІЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Надія Барановська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету управління,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
nadia.1999.ukraine@gmail.com

Щороку кількість дітей, які мають різноманітні порушення мовленнєвого розвитку збільшується, що перешкоджає повноцінному засвоєнню навчальної програми, в тому числі опануванню навичкою читання. Відповідно до досліджень різних авторів, поширеність дислексії серед дітей з нормальним інтелектом досить велика. У європейських країнах нараховується до 10% дітей: за даними З. Матейчека – 2–4 %, за даними Б. Хальгрена – до 10%, за даними Р. Беккер, порушення читання є у 3% дітей початкових класів [1, с. 500]. На думку науковців дислексія посідає провідне місце серед причин порушень читання у школярів як молодшої, так і середньої школи [2, с. 48]. Труднощі у формуванні навички читання можуть виникати як через порушення в усному мовленні, так і через недостатню сформованість психічних процесів, та неспроможність учня успішно опанувати загально-навчальні та спеціальні навчальні дії, а також їхні алгоритми [1, с. 501].

До основних ознак дислексії відносять стійкість, типовість і повторюваність помилок при читанні. Діти пропускають або переставляють букви і склади, плутають графічно схожі букви. Читають вони дуже повільно, важко розуміють прочитане і саме тому їм доводиться перечитувати текст по декілька разів. Також часто діти плутають поняття «праворуч-ліворуч», погано орієнтуються в часі та просторі [2, с. 50] .

Перелічені ознаки дислексії дозволяють виділити її види:

1) фонематична;

- 2) семантична;
- 3) аграматична;
- 4) мнестична;
- 5) оптична.

Для ефективної корекції необхідно встановити який вид дислексії у конкретної дитини.

При фонематичних дислексіях у дітей наявне порушення функції фонемної системи. У них спостерігається читання по буквах, спотворення звукової сторони слова, додавання звуків, пропуски, перестановка звуків, труднощі читання оберненого складу. Для корекції даного виду дислексії потрібно розвивати фонематичні процеси (сприймання, уявлення) та звуковий аналіз та синтез (з опорою на мовлення педагога). До кожного етапу корекції завдання мають бути дібрані за принципом поступового ускладнення і містити індивідуальний лексичний матеріал відповідно до особливостей конкретного порушення (насичений звуками, сприймання яких порушене) [3, с. 5] .

Семантичні порушення читання пов'язані з порушенням розуміння прочитаного при правильній техніці читання. Для корекції варто використовувати вправи на формування звуко-буквеного аналізу на рівні слів і речень на основі зорового сприймання і фонематичних уявлень, зорової уваги. До таких вправ належать: пошук окремих слів у тексті, добір пропущених слів, читання слів у незвичному порядку, складання речення зі слів [4, с. 26].

Для аграматичної дислексії характерне неправильне узгодження різних частин мови, неправильне вживання відмінкових закінчень. Для корекції цього виду дислексії підбирають вправи на розвиток зорової уваги і ймовірного прогнозування на основі зорового сприймання, такі як: добір закінчень слів, утворення прикметників від іменників, читання тексту із пропущеними літерами [5, с. 31].

Труднощі пов'язані зі встановлення зв'язків між звуками і буквами спостерігаються при мнестичній дислексії. Дитині важко вивчити всі букви та запам'ятати, яка буква відповідає тому чи іншому звуку [4, с. 2]. Корекція полягає у формуванні уваги, пам'яті, контролю, фонематичного сприймання на основі зорового розпізнавання слів. До вправ, які використовують при мнестичній дислексії належать: утворення ланцюжків слів, де кожне наступне розпочинається останньою буквою попереднього, утворення нових слів зі заданих букв, читання накладених одне на одного слів [5, с. 32].

Оптична дислексія пов'язана з недорозвиненням вищих зорових функцій. Дітям складно запам'ятовувати графічно схожі букви, спостерігаються часті їх заміни та змішування [3, с. 6]. Метою корекційної роботи є формування зорового сприймання, уваги, пам'яті, контролю, зорово-просторових відношень, операцій аналізу та графічних уявлень. З цією метою використовують такі вправи: накладені контурні зображення, пошук певних зображень серед багатьох інших, знаходження відмінностей, виокремлення букв на заштрихованому фоні [5, с. 36].

Отже, в даній статті ми розглянули характерні ознаки та напрямки корекції різних видів дислексії. Беручи до уваги індивідуальні особливості кожного з видів порушення можна розробити ефективні методики їхньої корекції, що і є перспективою майбутніх досліджень в межах описаної проблеми.

Список використаних джерел:

1. Дубовик О. М., Іпатенко К. Л. Розвиток емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку з дислексією. *Інтеграція наукових та сучасних ідей на практиці*. 2022. С. 500–505.
2. Ільяна В. М. Дислексія: від класичних поглядів до сучасного розуміння проблеми. *Всеукраїнський онлайн марафон до Дня науки*, м. Київ, 16–24 травня 2022. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2022. С. 48–51.
3. Грінченко О. В., Покотильська М. М., Філоненко Т. Я. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів : навч. посібник. Городище, 2010. 32 с.
4. Ніконова А. А. Дислексія як часткове порушення читання в учнів на уроках з іноземної мови. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26885/1/%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90%20%D0%90.%D0%90.%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BA%D0%B0.pdf> (дата звернення: 24.05.2024).
5. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання : метод. рекомендації / уклад.: Е. А. Данілавічюте, В. М. Ільяна, А. І. Мартинюк, О. В. Албул. Київ, 2016. 77 с.

ВИКОРИСТАННЯ ГРИ POP IT ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ – ЛОГОПАТІВ ТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Раїса Безпалько,
вихователька-методистка,
Хмельницький заклад дошкільної освіти № 56 «Боровичок»
Хмельницької міської ради Хмельницької області,
raisabez78@gmail.com

Наталія Павлівська,
практична психологиня,
Хмельницький заклад дошкільної освіти № 56 «Боровичок»
Хмельницької міської ради Хмельницької області,
natalo4ka1202@gmail.com

Тетяна Нич,
вчителька-логопед, практична психологиня,
Хмельницький заклад дошкільної освіти № 56 «Боровичок»
Хмельницької міської ради Хмельницької області,
nich.tatiana@gmail.com

У системі навчання і виховання дітей-логопатів та дітей з ООП вчителем-логопедом Тетяною Нич та практичним психологом Наталією Павлівською за підтримки вихователя – методиста Раїси Безпалько на базі Хмельницький заклад дошкільної освіти №56 «Боровичок» Хмельницької міської ради Хмельницької області активно використовуються різноманітні сучасні ігри, а саме іграшки Pop it, які отримали від дітей популярність та захоплення, привертаючи увагу своїми різноманітними забарвленнями, формами та варіантами виконання.

Педагогічна мета використання Pop it ігор спрямована максимально задіяти інтелектуальний потенціал дітей-логопатів та дітей з ООП у пізнанні світу і себе, а також полягає у розвитку дрібної моторики, розвитку пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сприяє засвоєнню сенсорних еталонів, формуванню елементарних математичних уявлень, розвитку мозкової міжпівкульної взаємодії, тощо.

Ігри Pop it, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, вносять у заняття з дитиною елемент цікавості. Основним стимулом, мотивом виконання Pop it завдання є не пряма вказівка педагога чи бажання дітей чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти результату, виграти.

Готуючись до проведення Pop it гри, педагог повинен підібрати її відповідно до програмних вимог виховання і навчання дітей певної вікової групи; визначити оптимальний час її проведення; підготувати необхідний матеріал; продумати методи і прийоми керівництва нею; збагатити дітей-логопатів, дітей з ООП знаннями й уявленнями, необхідними для розв'язання ігрового завдання. Ознайомленню дітей-логопатів ,дітей з особливими освітніми потребами зі змістом Pop it гри сприяють демонстрування предметів, картинок, короткі бесіди, під час яких уточнюються їхні знання й уявлення. Розкриваючи хід і правила гри, педагог повинен налаштувати дітей на дотримання її правил, спільно з ними з'ясувати найраціональніші способи досягнення передбачуваного результату. Головне при цьому для педагога – спрямувати дії гравців порадою, запитанням, нагадуванням.

Приклади ігор, завдань з іграшкою Pop it:

1) Pop it гра: «Рахуємо» Мета: Розвивати моторику рук, спритність, увагу, вчитись рахувати.

Хід гри: Підкинути два кубика одночасно (з кольорами та цифрами), після чого дитина має назвати і натиснути на площині ігрового поля на відповідний колір та відповідну кількість пухирців



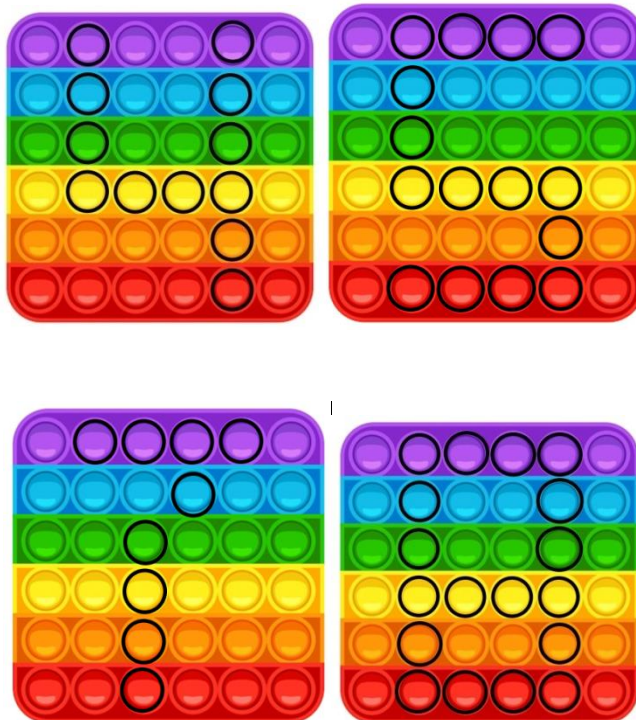
2) Pop it гра: «Знайди будиночок»

Мета: закріплювати уявлення про основні кольори, розвивати дрібну моторику, увагу, посидючість (ускладнюючий момент використовувати пінцет). Хід гри: Викладати предмети на Pop it за відповідними кольорами.



3) Pop it гра: «Вивчення цифр»

Мета: розвивати увагу, спостережливість, вчитись відтворювати цифри за зразком. Хід гри: показати дитині будь-яку цифру, після чого вона має не лише назвати її, а й відтворити за зразком.



4) Pop it гра: «Узагальнення. Овочі – дві руки»

Мета: розвивати тактильну пам'ять, увагу. Закріплювати узагальнююче поняття – Овочі. Розвивати міжпівкульні зв'язки мозку.
Хід гри: Покладіть поряд дві площини Pop it та одночасно обома руками намагатись витиснути відповідний овоч.



5) Pop it гра: «Автоматизація звуку С на початку слова»

Мета: розвивати тактильну пам'ять, увагу, зосередженість. Автоматизувати звук С на початку слова. **Хід гри:** Покласти на площину Pop it перед дитиною. Дорослий називає картинку зі звуком С, а дитина намагається швидко витиснути відповідну картинку на Pop it.



6) Pop it гра: «Склади натискай – малюнок називай. Звук С».

Мета: розвивати тактильну пам'ять, увагу, зосередженість. Вчити читати склади, автоматизувати звук С в складах та словах.

Хід гри: покласти на площину Pop it перед дитиною. Дорослий вчить дитину поскладовому читанню зі звуком С, а дитина натискаючи Pop it промовляє склад та називає малюнок.



7) Pop it гра: «Порахуй та запиши»

Мета: розвивати слухову увагу, мислення, мовлення, дрібну моторику, розвивати зосередженість. Автоматизація звука С в словах. Закріплювати навичку рахунку та написання цифр. Хід гри: 1. Дитина натискає Pop it та називає предмети зображені на шаблоні. Чітко вимовляючи звук С. 2. Дорослий називає малюнок, а дитина повинна порахувати його та записати у кружечок поряд з малюнком відповідну цифру.



Гра дарує щохвилинну радість, задовільняє потреби, а ще спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому. Скрізь, де є гра Pop it панує радісне дитяче життя.

Використання ігор Pop it на заняттях, роблять навчання цікавішим, сприяють розвитку довільної уваги, формуванню передумов для глибокого оволодіння змістом передбаченого програмою матеріалу, сприяють розвитку довільної уваги, формуванню передумов для глибокого оволодіння змістом передбаченого програмою матеріалу. В. О.

Сухомлинський писав, що без гри не має і не може бути повноцінного розумового розвитку, порівнював гру з величезним світлим вікном, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишнє, з іскрою, яка запалює вогник допитливості.

Отже, стараймося, щоб гра не була епізодом, а проходила б крізь усе життя дитини. Бо гра - це є творчість, гра - це є праця, а праця - шлях дітей до пізнання світу.

Список використаних джерел:

1. Богуш, А. М., Поніманська Т. І. Актуальні проблеми дошкільного виховання. *Міжвузівський збірник наукових праць*. Рівне : Рівненський держ. Педагогічний ін-т, 2004. 176 с.
2. Бурова В. Дидактичні ігри: організація та керівництво. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С.12–14.
3. Кудря О. П., Грищенко О. В. Альбом для розвитку логіки, мислення, уваги та пам'яті дітей від 4 до 5 років. Тернопіль, 2021. 65 с.
4. Кудря О. П. Слухняні рученята. Гармонійний розвиток обох півкуль головного мозку. 2-ге вид. Тернопіль : Мандрівець 2018. 50 с.
5. Марченко І. С. Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 46–52.
6. Чуб Н. В. Ігри упродовж дня. Вправи на розвиток у дошкільнят пам'яті, уваги, мислення, уяви дитини. Харків : Веста, 2007. 176 с.
7. Anelok: веб-сайт. URL: <https://anelok.in.ua/product/sensorna-hra-povtory-z-pop-it/> (дата звернення: 22.05.2024).
8. Майстер-клас: «Використання Pop-it в роботі з дітьми дошкільного віку». URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-pop-it-v-roboti-z-ditmi-doshkilnogo-viku338651.html> (дата звернення: 20.05.2024).
9. Методична розробка Косенко Тамінали на тему «Розвиваємо мовлення за допомогою Pop it». URL: <https://vseosvita.ua/library/metodicna-rozrobka-rozvivaemo-movlenna-za-dopomogou-pop-it-465796.html> (дата звернення: 22.05.2024).

ВПЛИВ АУТИЗМУ НА РАННІЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ТА МОЖЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Ольга Бойчук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
olya.boychuk04@gmail.com

В Україні впроваджується інклюзивний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) під час реформування дошкільної освіти.

Відповідно до Законів України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту» основним компонентом дошкільної освіти є досягнення соціального замовлення на формування особистості, яка є національно свідомою, активною та духовно багатою.

У дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) корекція мовлення є одним із головних напрямків роботи логопедів у дошкільних закладах. Одним із найскладніших порушень розвитку особистості є аутизм, який характеризується низкою недоліків у формуванні соціальних і комунікативних умінь, а також характеристиками стереотипних інтересів і манер поведінки.

Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей представлено в низці праць українських та зарубіжних вчених, зокрема: Н. Базими, М. Барбера, О. Нікольська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Однією з ключових характеристик розладу аутистичного спектра (РАС) є відхилення в мовленнєвому розвитку, яке різко відрізняє цю патологію від інших порушень психофізичного розвитку та є головною причиною звернення батьків до фахівців. Таким чином, логопед часто відіграє ключову роль у проведенні початкової діагностики розвитку дитини, консультуванні та координації подальших дій сім'ї.

Організація корекційно-логопедичної роботи має свою унікальну специфіку та конкретні завдання. Основним завданням у роботі з дітьми-аутистами є встановлення контакту, стимулювання комунікації та розвиток мовлення. Під час організації роботи з дітьми з РАС важливо розуміти, що ефективність корекційного процесу значною мірою залежить від створення спеціальних умов, які об'єднують психолого-педагогічну, медичну та інші форми допомоги, а також відслідковують динаміку розвитку дитини.

У дітей із аутизмом спостерігається відсутність активності мовлення в процесі діяльності, відсутній організуючий і регулюючий вплив мовлення на цю діяльність, а також недостатня пізнавальна активність функції мовлення. У них не формується зв'язок між дією, образами і словом.

Не можна не помітити, що протягом останніх десяти років в Україні зросла зацікавленість цією проблемою з боку як практиків, так і науковців, таких як Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко та Д. Шульженко. Для вирішення проблеми аутизму у дітей потрібні нові підходи від лікарів, корекційних педагогів, психологів, логопедів, реабілітологів і батьків. Цей новий метод використовує комплексні узгоджені перегляди проблеми аутизму, що дає обґрунтовані підстави для прогнозування розвитку та визначення найкращого освітньо-реабілітаційного шляху для кожної дитини.

Ефективним методом для полегшення процесу навчання дітей із аутизмом комунікативних та мовленнєвих навичок є використання візуальної підтримки, оскільки формування комунікативно-мовленнєвої сфери є надзвичайно складним процесом.

Ключові слова: аутизм, розвиток дітей, діти, логопед, корекція.

Незалежно від раси, етнічної групи та соціального середовища дитячий аутизм зустрічається по всьому світу. Більшість дослідників

аутизму вважають аутизм синдромом, що складається з набору нетипових поведінкових рис, а не звичайною етіологією аутизму.

У своїх роботах українська дослідниця Н. Пахомова зазначає, що Е. Блейлер (1911 рік) був першим, хто використав термін «аутизм» для опису особливого типу мислення, зумовленого емоційними потребами людини, а психіатр Л. Каннер вперше описав його у 1943 році [1, с. 357].

Багато зарубіжних і вітчизняних вчених звертаються до проблеми розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Базові поняття, які були визначені під час вивчення багатьох спеціальних джерел, пов'язаних із темою наукового пошуку, такі: аутизм – це психічний розлад, який виникає через порушення розвитку головного мозку і характеризується одноманітними, повторюваними діями, обмеженнями інтересів і відсутністю соціальних контактів і спілкування.

Діти з розладами аутистичного спектру, як ніхто інший, потребують емоційного комфорту, стабільності та доброзичливого ставлення дорослих. Разом з тим, щоб включитися у взаємодію, дорослий повинен проявляти фантазію, не жаліти емоційних проявів, контролювати силу голосу, швидкість вимови, знати, коли потрібно зупинитися, тому що дитина може не довше сприймають матеріал.

Небажання взагалі або в певний момент спілкуватися з особою в конкретній ситуації; зосередження уваги на улюблених заняттях; підвищений рівень тривожності, спричинений внутрішніми факторами та зовнішніми обставинами, може спричинити небажання брати участь у процесі спілкування.

вчені пропонують метод лікування загальмованості мовлення. Розгальмування мови відбувається одночасно в трьох напрямках:

1. Провокація мимовільного наслідування дій, міміки та тембру голосу дорослого. Таке мимовільне наслідування може стати передумовою довільного наслідування – спочатку на слух, а потім вербального.

2. Провокувати у дитини ехолалію та мимовільні вербальні реакції. Використання фізичних ритмів активно провокує дитину на емоційну вербальну реакцію. Вправні ритми, рими та мелодії, а також вокалізація стимулюють вербальні реакції дитини з аутизмом.

3. Повторювати за дитиною та відтворювати її звукові відповіді, включаючи голосову самостимуляцію. Надаючи значення вокалізації і реагуючи на неї, спостерігається жива реакція дитини. Вона може здивуватися, уважно поглянути на дорослого і знову повторити звук.

розвиток мовлення дітей з РАС залишається дискусійним питанням, внаслідок того, що механізми порушення розуміння мовлення у дітей цієї категорії недостатньо досліджені та пояснені.

Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження нами було розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу загальнонаукових теоретичних та емпіричних методів і методик. Провідними теоретичними методами були: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та емпіричних даних. На етапі еспериментального дослідження використовували психолого-педагогічний експеримент, спостереження, бесіду, психодіагностичні, психокорекційні методики, а також методи статистичної обробки даних [3, с. 124].

Для діагностики словникового запасу дітей з аутизмом послуговувалися методикою І. Архіпової «Визначення словникового запасу». Ця методика визначає запас слів, який зберігається в активній пам'яті дитини. Дорослий називає дитині деяке слово з відповідної групи і просить її самостійно назвати інші слова, які відносяться до цієї ж групи.

За підсумками проведеної діагностики нами були виявлені діти з аутистичними порушеннями двох рівнів мовленнєвого розвитку (середній та низький). Високий рівень мовленнєвого розвитку не виявили жоден із досліджуваних.

Діти з середнім рівнем мовленнєвого розвитку – 1 дитина (20 % від загальної кількості дітей). Дитина неохоче включалася у спільну діяльність не прагнула виконувати прохання дорослого, майже виявляла активність під час виконання завдань. За результатами оцінки результатів діагностичних проб ця дитина набирала достатню кількість балів (6) у діапазоні балів, встановленого для середнього рівня мовленнєвого розвитку (від 4 до 7 балів).

Для попередження порушень мовлення у дітей дошкільного віку нами було розроблено та впроваджено з дітьми авторську систему корекційної роботи. Заняття проводилися двічі на тиждень тривалістю 15 хвилин. Окрім того, профілактика порушень мовлення відбувалася під час ігрової взаємодії та в індивідуальній роботі.

На формувальному і, особливо, на контрольному етапі дослідження очевидним стало те, що за допомогою цілеспрямованої системи роботи з корекції мовлення у дітей дошкільного віку з аутизмом значно підвищився рівень мовленнєвого розвитку. Таким чином, ми отримали результати, що засвідчили ефективність цього напрямку роботи [2, с. 100].

Як засвідчив контрольний етап експерименту, низький рівень мовленнєвого розвитку знизився на 20 % в той час як середній рівень зріс на 20 %.

Для попередження порушень мовлення у дітей дошкільного віку нами було розроблено та впроваджено з дітьми авторську систему корекційної роботи. Заняття проводилися двічі на тиждень тривалістю 15 хвилин. Окрім того, профілактика порушень мовлення відбувалася під час ігрової взаємодії та в індивідуальній роботі.

На формувальному і, особливо, на контрольному етапі дослідження очевидним стало те, що за допомогою цілеспрямованої системи роботи з корекції мовлення у дітей дошкільного віку з аутизмом значно підвищився рівень мовленнєвого розвитку. Таким чином, ми отримали результати, що засвідчили ефективність цього напрямку роботи.

Як засвідчив контрольний етап експерименту, низький рівень мовленнєвого розвитку знизився на 20 % в той час як середній рівень зріс на 20 %. Педагогічний експеримент показав, що зацікавленість вихованців мовленнєвим матеріалом залежить від змісту і форм впровадження їх в освітній процес. Тільки комплексний підхід до корекції мовлення дітей дошкільного віку з аутизмом може сприяти гармонійному розвитку мовлення дитини.

На основі аналізу значної кількості наукових джерел з проблеми розвитку мовлення у аутистичних дітей та враховуючи результати проведеного експериментального дослідження, розроблено практичні рекомендації щодо корекції мовлення у дітей дошкільного віку з РАС.

Список використаних джерел:

1. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навч. посібник для студ. спец. 6.010105 «Корекційна освіта». ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
2. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навч. посібник, Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
3. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посібник для вищ. навч. закл. Київ : Наук. світ, 2004. 100 с.

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
(З ДОСВІДУ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ)»**

Юлія Варивода,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти (спеціальність 231 соціальна робота),
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
pesotskaya2017@gmail.com

Сучасне суспільство вимагає створення умов для реалізації прав та потреб дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Пандемія Covid-19, повномасштабне вторгнення показали нам, що вразливі категорія населення, у тому числі діти та молодь з особливими освітніми потребами, стають ще менш соціально захищеними. Урахування принципів інклюзивної освіти вимагає відповідних умов – архітектура будівлі (пандуси, ліфти, санітарні кімнати тощо), матеріально-технічна база (адаптовані навчальні матеріали, аудиторії, сайти тощо), кваліфікований професіонал тощо.

Цілі сталого розвитку, що у 2015 році були затверджені Організацією Об'єднаних Націй, закликають до дій з метою розв'язання низки соціальних, економічних та екологічних проблем. Серед цих проблем є безперешкодне отримання якісної освіти, подолання дискримінації та розбудова соціально інклюзивного суспільства.

Закон України «Про освіту» визначає інклюзивне навчання як «систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [4].

Для організації інклюзивного навчання необхідно створити відповідні умови, які відповідатимуть її потребам та сприятимуть її соціальній інтеграції.

Законом України «Про освіту» визначено інклюзивне освітнє середовище як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [4].

Заклади освіти усіх рівнів повинні створити умови для забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на отримання освіти.

Заклади вищої освіти також мають створити відповідне освітнє середовище. Згідно зі статтею 3 Закону України «Про вищу освіту» ЗВО забезпечують «належну державну підтримку підготовки фахівців із числа осіб з особливими освітніми потребами на основі забезпечення їх додатковою підтримкою, зокрема психолого-педагогічним супроводом, та створення для них вільного доступу до освітнього процесу, зокрема забезпечення вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти» [3].

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, зокрема факультету соціальної та психологічної освіти, має чималий досвід впровадження інклюзивного навчання [5].

Варто зазначити, що на факультеті здобувають освіту студенти з особливими освітніми потребами. І адміністрація університету та факультету створює усі умови для безперешкодного доступу до реалізації права на освіту.

Важливим в реалізації прав осіб з ООП є забезпечення вимог з фізичної доступності. Відтак, відповідно до стандартів будівельних норм доступності та універсального дизайну «в університеті облаштовані пандуси в усіх освітніх корпусах; облаштовані спеціалізовані санітарно-гігієнічні кімнати; закуплено парти для студентів, що користуються кріслом колісним; придбано таблички шрифтом Брайля з назвою кожного структурного підрозділу університету; закуплено абетки шрифтом Брайля для майбутніх фахівців, які мають бажання працювати в умовах інклюзивної освіти; у читальних залах та комп'ютерних класах

облаштовані клавіатури до комп'ютерів шрифтом Брайля для студентів з порушенням зору; у гуртожитках облаштовані кімнати для студентів з ООП та є пандуси» [5].

Не менш важливим є забезпечення доступності офіційних сайтів закладів освіти, зокрема, для людей з вадами зору, вадами опорно-рухового апарату. Варто зауважити, що «офіційний сайт університету та сайт факультету соціальної та психологічної освіти було адаптовано для осіб із порушенням зору згідно з Світовими стандартами WCAG 2.0» [5].

Важливо зазначити, що на факультеті є команда психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами [5].

На факультеті діє Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів». Діяльність центру «спрямована на соціально-педагогічну підтримку осіб з інвалідністю щодо їх адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції у освітнє та соціальне середовище, створення умов для саморозвитку та самореалізації, розвиток соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності осіб з особливими потребами» [6].

Представники факультету з 2020 року по 2022 рік реалізували держбюджетну тему «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» [5].

Факультетом у 2021 році у межах держбюджетної теми було успішно зреалізовано проєкт «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта» за підтримки Українського культурного фонду [1].

Окрім цього, факультет реалізував та організовував такі заходи:

- грантовий проєкт «Вчимося чути та долати соціальну ізоляцію» за підтримки Британської Ради в Україні;

- студентський конкурс проєктів з інклюзивного туризму «Подорожуємо без бар'єрів»;
- та інші [5].

Факультет соціальної та психологічної освіти співпрацює з різними організаціями та установами різних форм власності з метою впровадження інклюзивної освіти. Такий підхід дає можливість ділитися власним досвідом; впроваджувати у ЗВО нові практики та кейси щодо освітньої діяльності здобувачів з ООП; здійснювати якісну підготовку майбутніх соціальних працівників, психологів та педагогів, які готові працювати в умовах інклюзивної освіти. Необхідно зазначити, що здобувачі вищої освіти, окрім набуття компетентностей з інклюзивної освіти під час вивчення освітніх компонентів, мають можливість підвищити свій рівень знань та навичок під час неформальної освіти та практики. Відтак, серед баз практик є Інклюзивно-ресурсні центри, реабілітаційні центри, заклади освіти та заклади позашкільної освіти. Також здобувачі факультету соціальної та психологічної освіти мають можливість вивчити українську жестову мову.

На цьому впровадження інклюзивного навчання на факультеті не завершується. Чимало практик та проєктів реалізуються, створюються усі умови для студентів з особливими освітніми потребами. Також студенти з ООП активно долучаються до студентського життя.

Інклюзивне навчання сприяє не тільки інтеграції осіб з інвалідністю, але й допомагає розвинути у суспільстві почуття толерантності, емпатійності, соціальної відповідальності тощо. Оскільки заклади освіти є тими осередками, метою яких є виховання особистості, то впровадження інклюзивного навчання сприятиме подоланню соціальної ізоляції та дискримінації дітей та молоді з ООП.

Список використаних джерел:

1. Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта. *Факультет соціальної та психологічної освіти.* URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/inklyuzyvno-sotsial'na-3D-karta/?fbc#/> (дата звернення: 13.03.2024).

2. Кравченко О. Інклюзивний підхід у вищій освіті: з досвіду Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Sustainable Socio-Economic Development Journal*, 2023. № 1 (3–4). С. 104–112. URL: [https://doi.org/10.31499/2786-7838.ssedj.2023.1\(3-4\).104-112](https://doi.org/10.31499/2786-7838.ssedj.2023.1(3-4).104-112) (дата звернення: 13.03.2024).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 27 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 13.03.2024).

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 4 січ. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.03.2024).

5. Факультет соціальної та психологічної освіти. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/> (дата звернення: 13.03.2024).

6. Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів». Факультет соціальної та психологічної освіти. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/наука/науково-дослідні-центри-2/про-насс/> (дата звернення: 13.03.2024).

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: СТРАТЕГІЇ ТА ПІДХОДИ

Ольга Васи́лак,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
olavasilak37@gmail.com

Забезпечення сприятливих умов життя у суспільстві дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) є актуальним в усьому світі. Адже як показують дослідження та практика людина, яка має певні порушення розвитку при сприятливих умовах може розвинути свої індивідуальні можливості, повноцінно функціонувати та забезпечувати своє матеріальне становище. Відтак, мають розроблятися та апробуватися нові підходи, методи для навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також створюватися умови для покращення їх життєдіяльності. Впровадження біопсихосоціальної моделі якраз посприяє вирішенню педагогічних, медичних, соціальних, побутових, економічних і психологічних проблем, з якими можуть стикнутися діти з ІП та їх сім'ї у процесі їх адаптації в освітнє середовище закладу освіти [2].

Однією із складових успішного входження дітей з ІП в соціальне середовище займає соціальна адаптація. Соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; вид взаємодії особистості з соціальним середовищем [1].

Історія розвитку педагогіки підтверджує той факт, що в минулому столітті переважала думка, що діти з інтелектуальними порушеннями неспроможні та й не повинні навчатися і виховуватися в колективі зі здоровими однолітками. З розвитком інклюзивної освіти у світі та в Україні акцент робиться на інтеграцію дітей з ІП в освітнє середовище закладів освіти. При цьому важливо апелювати до застосування

індивідуального підходу у роботі з учнем з ІП з боку педагога, що допоможе йому адаптуватися до умов життя в освітньому закладі. Вияв довіри до учня, заохочення, позитивна оцінка діяльності є тими методами впливу, які принесуть позитивний результат. Спілкування з однолітками, співробітниками закладу освіти, залучення до співпраці та посильної праці теж не менш важливі чинники успішної адаптації учня з ІП у середовище закладу освіти. Формування у дитини з ІП вміння оцінювати ситуацію, розбиратися в правильності вибору, налагоджувати комунікацію з однолітками та педагогічними працівниками, правильно і зрозуміло формулювати питання і відповіді, знаходити рішення виходу із складних ситуацій теж є важливими при адаптації дитини з ІП.

Варто також сприяти розвитку адаптивного освітнього простору для учнів з ІП, основними напрямками якого є:

- реалізація освітнього і корекційного процесів;
- формування полікультурної особистості того, хто навчається, його адаптація та інтеграція в суспільство;
- створення сприятливих умов для навчання, виховання і корекції порушень розвитку;
- формування соціальних якостей особистості, які забезпечать соціальну адаптацію, а соціумі;
- надання можливостей якісного навчання і різнобічного розвитку;
- забезпечення умов для усвідомленого вибору професії.

Соціальна адаптація спрямована на зміну характеру освітнього процесу та включення, при вибудові цього процесу, індивідуальних особливостей кожного учня. Вона також передбачає врахування особливостей дитини з ІП, їх віку, інтересів, при підборі методів навчання та виховання. Соціальна адаптація покликана допомогти окремим учням мінімізувати їх фізичні, інтелектуальні або поведінкові труднощі шляхом створення таких умов і можливостей, які б дозволили залучити їх до участі у процесі навчання та виховання у школі [5].

У вітчизняній літературі розглядається широкий спектр чинників, що впливають на успішність періоду адаптації, серед яких виділяють дві основні групи: екзогенні (зовнішні) і ендогенні (внутрішні). Зовнішні чинники, що впливають на розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями включають екологічні і соціокультурні фактори.

Екологічні фактори відіграють важливу роль у процесі адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Наприклад, оточення та підтримка родини, школи та спільноти можуть значно впливати на успішність адаптації таких дітей. Ключовими аспектами екологічних чинників для дітей з інтелектуальними порушеннями є доступність спеціалізованих освітніх програм, підтримка педагогічного персоналу з досвідом роботи з цією категорією дітей, а також створення комфортних умов, які сприяють їхньому розвитку таких соціалізації.

До соціокультурних факторів належать:

1) сімейні (стиль сімейного виховання, психологічний клімат в сім'ї);
2) педагогічні (кваліфікація педагогічних кадрів, відповідність методик навчання віковим і функціональним можливостям першокласників, наявність відповідних знань у батьків, раціональність режиму дня і т.д.);

3) психолого-педагогічні (система характеристик психічного стану і поведінки дитини: пізнавальної сфери, емоційно-вольового і мотиваційного розвитку; відносин дитини до світу, до самої себе; особливості поведінки в учбових і позаучбових шкільних ситуаціях) [3].

Крім того, ефективне спілкування та підтримка від навколишнього середовища можуть значно впливати на психологічний та соціальний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями.

Внутрішні чинники адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями можуть включати такі елементи, як:

- фактор спадковості, який проявляється, зокрема, в несумісності крові матері і дитини (так званий резус-фактор), в хромосомних захворюваннях;

- порушення білкового обміну в організмі. Прикладом важкого недоумства може слугувати фенілкетонурія, в основі якої лежить саме ця причина;

- запальні захворювання мозку і його оболонок (менінгіти, менінгоенцефаліти різного походження), що виникли у немовляти;

- неблагополучна екологічна обстановка, алкоголізм або наркоманія батьків, особливо матері [4].

Загалом, внутрішні чинники адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями можуть бути різноманітні і варіювати в залежності від конкретної ситуації та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Отже, успішна соціальна адаптація дозволяє дитині з ІП бути активно включеною у середовище, освітнє зокрема. Відтак, необхідно індивідуально підійти до планування процесу соціальної адаптації дитини з ІП у кожному конкретному випадку.

Список використаних джерел:

1. Дефектологічний словник : навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
2. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С.7–13.
3. Нормативно-правові акти та документи, розроблені на виконання Указу Президента України від 11 липня 2005 р. № 1068 «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей». Київ. 2005. 103 с.
4. Особливості роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями (для практичних психологів). *Освітній портал На урок*. URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-roboti-z-ditmi-z-intelektualnimi-porushennyami-dlya-praktichnih-psihologiv-235829.html> (дата звернення: 03.04.2024).
5. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. / за заг. ред Л. І. Даниленко* Київ. 2007. 128 с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ІКТ, ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ГРУПОВІ ФОРМИ РОБОТИ, КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ

Марта Винник,
вчителька початкових класів,
Комунальний заклад Львівської обласної ради
«Винниківська загальноосвітня санаторна школа I–III ступенів»,
marta.vyn2002@gmail.com

Інклюзивна освіта – це система освіти, яка забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей чи здібностей. Її головна мета – створити таке середовище, де всі діти можуть навчатися разом, поважаючи та підтримуючи один одного.

Основні цілі інклюзивної освіти: забезпечення рівного доступу до освіти: всі діти, незалежно від їхніх особливостей, мають право навчатися в загальноосвітніх закладах; створення інклюзивного середовища: освітнє середовище має бути фізично та емоційно доступним для всіх дітей, щоб вони могли почуватися комфортно та безпечно; підтримка різноманітності: визнання та повага до індивідуальних особливостей та здібностей кожної дитини; сприяння соціальній інтеграції: всі діти мають можливість навчатися та спілкуватися разом, незалежно від їхніх особливостей, підвищення якості освіти: інклюзивний підхід до навчання може покращити результати навчання для всіх дітей; важливість використання сучасних педагогічних технологій в інклюзивній освіті

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) – це широкий спектр інструментів, які можуть бути використані для покращення навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). До них належать комп'ютери, планшети, смартфони, інтерактивні дошки, програмне забезпечення та онлайн-ресурси.

Переваги використання ІКТ в інклюзивній освіті.

Індивідуалізація навчання. ІКТ дозволяють адаптувати навчальні матеріали та методики до індивідуальних потреб кожної дитини. Це може

включати використання програмного забезпечення з різними рівнями складності, надання додаткових ресурсів та підтримки, а також створення персоналізованих навчальних планів.

Підвищення мотивації. ІКТ можуть зробити навчання більш цікавим та engaging для дітей з ООП. Завдяки використанню ігор, симуляцій, інтерактивних вправ та інших мультимедійних ресурсів діти можуть активніше залучатися до навчального процесу, що може призвести до підвищення мотивації та покращення результатів навчання.

Розвиток когнітивних навичок. ІКТ можуть допомогти дітям з ООП розвинути важливі когнітивні навички, такі як увага, пам'ять, вирішення проблем та критичне мислення. Багато програм та онлайн-ігор спеціально розроблені для тренування цих навичок.

Покращення комунікації. ІКТ можуть допомогти дітям з ООП, які мають труднощі з комунікацією, краще висловлювати свої думки та ідеї. Це може бути зроблено за допомогою використання програмного забезпечення для альтернативної та доповнюючої комунікації (АДАК), таких як символічні системи або голосові синтезатори, а також онлайн-платформ для спілкування та співпраці [1].

Приклади використання ІКТ в інклюзивній освіті:

Ігри можуть бути потужним інструментом для навчання дітей з ООП. Вони можуть допомогти дітям розвинути важливі навички, такі як вирішення проблем, координація та співпраця, а також можуть зробити навчання більш цікавим.

Інтерактивні презентації можуть бути використані для представлення інформації в більш цікавий та доступний спосіб. Вони можуть включати в себе відео, зображення, аудіо та інші мультимедійні елементи, які можуть допомогти дітям з ООП краще засвоїти матеріал.

Електронні книги можуть бути чудовим способом для дітей з ООП отримати доступ до книг та інших читацьких матеріалів.

Багато електронних книг мають функції, які роблять їх більш доступними для дітей з ООП, такі як можливість збільшувати шрифт, змінювати контрастність тексту та використовувати голосовий синтезатор.

Онлайн-ресурси. Існує безліч онлайн-ресурсів, які можуть бути корисними для дітей з ООП. До них належать навчальні веб-сайти, відеоуроки, форуми та онлайн-спільноти [2].

Проектний метод навчання – це педагогічний підхід, який ґрунтується на організації навчального процесу навколо дослідницької, творчої або проблемної діяльності учнів. Цей метод може бути особливо ефективним в інклюзивній освіті, де він може допомогти створити більш інклюзивне та залучаюче середовище навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей чи здібностей.

Переваги проектної діяльності в інклюзивній освіті:

Розвиток критичного мислення: проектна діяльність дає можливість учням розвивати навички критичного мислення, такі як аналіз інформації, синтез даних, формулювання аргументів та прийняття рішень.

Навички дослідження: проектна діяльність навчає учнів досліджувати теми, збирати інформацію, оцінювати джерела та робити висновки.

Командна робота: проектна діяльність часто передбачає роботу в групах, що допомагає учням розвивати навички командної роботи, спілкування та співпраці.

Творчість: проектна діяльність дає можливість учням проявляти свою творчість, використовувати свої уявлення та генерувати нові ідеї [2].

Групові форми роботи – це поширений метод навчання, який може бути особливо ефективним в інклюзивній освіті. Завдяки роботі в групах учні з різними особливостями та здібностями можуть навчатися один в одного, співпрацювати над спільними завданнями та розвивати важливі соціальні навички.

Переваги групових форм роботи в інклюзивній освіті.

Розвиток навичок співпраці. Робота в групах дає можливість учням розвивати навички співпраці, такі як командна робота, спілкування та компроміс.

Комунікація. Робота в групах допомагає учням розвивати навички комунікації, такі як активне слухання, чітке висловлювання своїх думок та вирішення конфліктів.

Взаємодія. Робота в групах сприяє взаємодії між учнями з різними особливостями та здібностями, що може допомогти їм краще зрозуміти один одного та подолати бар'єри спілкування.

Відповідальність. Робота в групах навчає учнів бути відповідальними за свою частину роботи та співпрацювати з іншими членами групи для досягнення спільних цілей.

Емпатія. Робота в групах може допомогти учням розвинути емпатію та розуміння почуттів інших людей [3].

Приклади групових форм роботи в інклюзивній освіті:

Мозковий штурм. Учні працюють разом, щоб генерувати якомога більше ідей щодо певної теми. Це може бути корисно для початку нового проекту або для розробки нових рішень проблеми.

Дискусії. Учні обговорюють певну тему з різних точок зору. Це може допомогти учням краще зрозуміти різні перспективи та розвинути свої навички критичного мислення.

Рольові ігри. Учні працюють разом над довгостроковими проектами, які потребують досліджень, планування та співпраці. Це може допомогти учням розвинути свої навички командної роботи та навички вирішення проблем.

Групові проекти. Учні працюють разом над довгостроковими проектами, які потребують досліджень, планування та співпраці [4].

Кооперативне навчання – це педагогічний підхід, який ґрунтується на співпраці учнів у навчанні. Цей метод може бути особливо ефективним в інклюзивній освіті, де він може допомогти створити більш інклюзивне та залучаюче середовище навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей чи здібностей.

Переваги кооперативного навчання в інклюзивній освіті:

Розвиток навичок співпраці. Кооперативне навчання дає можливість учням розвивати навички співпраці, такі як командна робота, спілкування та компроміс. Це особливо важливо для дітей з ООП, які можуть мати труднощі з самотійним навчанням.

Комунікація. Кооперативне навчання допомагає учням розвивати навички комунікації, такі як активне слухання, чітко висловлювання своїх думок та вирішення конфліктів. Ці навички є важливими для всіх дітей, але для дітей з ООП вони можуть бути особливо важливими, щоб допомогти їм налагодити зв'язок з іншими та висловити свої потреби.

Взаємодопомога. Кооперативне навчання ґрунтується на взаємодопомозі та взаємній підтримці, що може допомогти учням з різними особливостями та здібностями навчатися один в одного. Це може бути особливо корисно для дітей з ООП, які можуть потребувати додаткової підтримки від своїх однолітків.

Відповідальність. Кооперативне навчання навчає учнів бути відповідальними за свою частину роботи та співпрацювати з іншими членами групи для досягнення спільних цілей. Цей досвід може допомогти дітям з ООП розвинути почуття відповідальності та впевненості у своїх силах.

Взаємоповага. Кооперативне навчання сприяє взаємоповазі та прийняттю різноманітності, що може допомогти створити більш позитивне та інклюзивне шкільне середовище. Це може бути особливо важливо для дітей з ООП, які можуть відчувати себе ізольованими або виключеними з соціальних груп.

Приклади кооперативного навчання в інклюзивній освіті:

Робота в команді над спільним завданням. Учні працюють разом над завданнями, які потребують співпраці та спільних зусиль. Ці завдання можуть бути академічними, такими як дослідження та написання есе, або практичними, такими як будівництво конструкцій або організація заходів.

Взаємонавчання. Учні навчають один одного, ділячись своїми знаннями та навичками. Це може бути зроблено за допомогою таких методів, як «навчальні пари», коли учні по черзі виступають у ролі вчителя та учня, або «навчання в групах», коли учні працюють разом над темою, а потім діляться своїми знаннями з класом.

Взаємооцінювання. Учні оцінюють роботу один одного, даючи конструктивну зворотний зв'язок. Це може допомогти учням розвинути навички самооцінки та оцінки роботи інших, а також може допомогти їм краще зрозуміти матеріал, який вони вивчають.

Дослідження показали, що кооперативне навчання може бути ефективним методом навчання для всіх дітей, але воно може бути особливо корисним для дітей з ООП. Може допомогти покращити свої академічні результати, розвинути навички соціальної взаємодії та спілкування; підвищити самооцінку та впевненість у своїх силах; відчувати себе більш включеними до шкільного життя.

Отже, важливими складовими інклюзивної освіти є: забезпечення рівного доступу до освіти: всі діти, незалежно від їхніх особливостей, мають право навчатися в загальноосвітніх закладах; створення інклюзивного середовища: освітнє середовище має бути фізично та емоційно доступним для всіх дітей, щоб вони могли почуватися комфортно та безпечно; підтримка різноманітності: визнання та повага до індивідуальних особливостей та здібностей кожної дитини; сприяння

соціальній інтеграції: всі діти мають можливість навчатися та спілкуватися разом, незалежно від їхніх особливостей, підвищення якості освіти: інклюзивний підхід до навчання може покращити результати навчання для всіх дітей.

Список використаних джерел:

1. Використання ІКТ в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-ikt-v-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-170392.html> (дата звернення 30.03.2024).
2. Інклюзивне навчання URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення 04.04.2024).
3. Дітям з особливими освітніми потребами URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення 04.04.2024).
4. Корекційні методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами URL: <https://vseosvita.ua/library/korekcijni-metodiki-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-402769.html> (дата звернення 05.04.2024).

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ

Галина Гончаровська,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
galja_from_ua@ukr.net

Руслана Чіп,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
ruslanachip@ukr.net

На сучасному етапі суспільства важливо забезпечити повну участь осіб з особливими освітніми потребами у всіх сферах життя. Це включає в себе доступ до освіти, медицини, можливість отримання професійної підготовки, а також забезпечення соціальної рівності. Важливо створити умови для їхнього повноцінного розвитку і самореалізації. Особистість дитини з особливими потребами розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а стан чи хвороба визначають вторинні симптоми, які, на думку, Л. Виготського та інших науковців-психологів, виникають опосередковано впродовж соціального розвитку [5]. І це важливий підхід до розуміння розвитку особистості дитини з особливими потребами. Хоча патологічні стани можуть впливати на розвиток, вони не є безпосередньо визначальними факторами. Соціальне середовище, взаємодія з оточуючими та доступ до ресурсів для розвитку відіграють важливу роль. Порушення перш за все визначає обмеження в фізичній сфері, а не у всій комплексності розвитку, і це важливо враховувати для задоволення широкого спектру потреб дітей різних нозологій. Зокрема, забезпечення доступу до різноманітних форм навчання, розвиток комунікативних навичок і

соціальної взаємодії може компенсувати деякі обмеження, пов'язані з функціональними порушеннями. Своєчасна підтримка та інтервенція є значущими для запобігання дизонтогенезу та реалізації потенціалу кожної дитини. Адаптивні підходи до навчання та розвитку, спрямовані на врахування конкретних потреб і можливостей кожної дитини, є основними компонентами успішної інклюзії та розвитку [4].

Значний внесок у розвиток практики навчання і виховання дітей з помірними та важкими порушеннями внесли такі науковці, як Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвеева, Н. Мацько, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та інші. Недостатня увага до проблем дітей з особливими освітніми потребами є серйозною проблемою в багатьох країнах, включаючи і нашу. Необхідно більше зусиль у напрямку розробки та впровадження інноваційних підходів для підтримки цієї категорії дітей. Для початку, важливо проводити дослідження щодо ефективності різних методик та програм розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це може включати в себе як оцінку медико-психолого-педагогічних підходів, так і використання сучасних технологій для індивідуалізації навчального процесу, надання якісних реабілітаційних послуг [4]. Також важливо розвивати і впроваджувати нові методи діагностики поведінкових порушень, оскільки це може допомогти раніше виявляти проблеми та надавати необхідну підтримку. Розуміння впливу поведінки на загальний психічний розвиток також є ключовим аспектом. Індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її особливості та потреби, допоможе максимально забезпечити її успішний розвиток. Важливо, щоб уряд, освітні установи та громадські організації спільно працювали над вирішенням цих проблем і забезпечували доступ до якісних медичних, освітніх та психологічних послуг для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

Процес надання медико-психологічної допомоги в центрі реабілітації починається з тестування дитини, постановки віддалених та ближніх цілей. Обов'язковою умовою є комплексний індивідуально-особистісний підхід до кожної дитини. Ця умова враховується в індивідуальному плані реабілітації дитини з особливостями розвитку, який складається та затверджується мультидисциплінарною командою реабілітаційного центру. Важливу роль у здійсненні ефективної реабілітації, досягнення ближніх та дальніх цілей є чітко організований простір центру реабілітації, який умовно поділений на різні напрямки інтенсивного вузько спеціалізованого впливу. Кожен з напрямків відповідає відповідним цілям реалізації основних завдань медико-психологічної та соціальної допомоги і, відповідно, обладнаний спеціалізованими приміщеннями.

Низка науковців (І. Мойсеєнко, І. Родименко, А. Сімко, Т. Скрипник) вказує, що методика сенсорної інтеграції є дуже важливим і ефективним інструментом для розвитку дітей з важкими комплексними вадами, коли уражені різні системи організму. Ця методика спрямована на стимуляцію різних сфер чуття і сприяє покращенню та встановленню важливих взаємозв'язків між ними. За допомогою різноманітних сенсорних стимулів, таких як зорові, слухові, тактильні, кінестетичні та вестибулярні, діти мають можливість отримати інформацію про навколишнє середовище та свій власний організм. Це допомагає їм краще реагувати на навколишні стимули, розвивати вміння сприймати та здійснювати обробку інформації ззовні, а також підвищує рівень комунікації та взаємодії зі світом та оточуючими.

Одним з ключових аспектів цієї методики є цілеспрямований підхід, базований на спостереженні за реакціями дитини та наданні зворотного зв'язку. Це дозволяє індивідуалізувати програми стимуляції для кожної дитини, враховуючи її потреби та можливості. Важливо підкреслити, що ця методика ґрунтується на наукових дослідженнях про взаємозв'язок

різних сфер чуття та їх вплив на розвиток дитини. Її впровадження в навчальні та реабілітаційні програми може значно покращити якість життя дітей з важкими комплексними вадами та сприяти їх більш повноцінній інтеграції в суспільство.

Як зазначає Е. Джин Айрес, сенсорно-моторна інтеграція – це здатність сприймати інформацію за допомогою органів чуття, поєднувати цю інформацію з іншими відомостями, що зберігаються в пам'яті, фізично діяти відповідно до одержаної інформації. За дисфункції сенсорної інтеграції інформація від органів чуття не інтегрується належним чином у головному мозку, що викликає різноманітні проблеми з переробкою інформації, поведінкою та розвитком. Ці порушення негативно відбиваються на здатності дитини до навчання [1].

Зокрема, порушення функції тактильної системи може значно ускладнити повсякденне життя людини, особливо дітей. Ці порушення можуть призводити до неприємних відчуттів під час контакту з різними поверхнями, текстурами, харчовими продуктами або одягом. Уникання дотиків може проявлятися у відмові від різних видів активностей, які передбачають фізичний контакт, таких як масаж, гімнастика, малювання пальцями або робота з клеєм, аплікації. Дитина може демонструвати це уникання, пересуваючи предмети лише кінчиками пальців, а не всією рукою. Ці порушення також можуть впливати на психічний стан дитини, спричиняючи самоізоляцію, дратівливість, погану концентрацію уваги та гіперактивність. Надмірна чутливість до дотиків може викликати стрес та дискомфорт у дитини, що може впливати на її загальну якість життя та взаємодію з навколишнім середовищем. Важливо виявляти такі порушення і надавати дітям відповідну підтримку та використовувати психотерапевтичні методи, спрямовані на покращення функції тактильної системи. Це може включати в себе різноманітні види терапії, зокрема сенсорну інтеграційну терапію, що сприяє адаптації та покращенні сприйняття дотиків, а також психологічну підтримку для

управління стресом та дискомфортом [2; 3].

Такі різновиди порушень вестибулярного апарату можуть суттєво впливати на поведінку та функціонування дітей. Гіперчутливість до вестибулярної стимуляції може призводити до страху перед активностями, що залучають рух, такими як гойдалки, ковзанки або сходи. Це може призвести до відчуття незручності, порушення рівноваги та невпевненості в рухах. І навпаки, при гіпоактивності вестибулярної системи діти можуть шукати інтенсивні сенсорні відчуття, намагаючись стимулювати свою систему рухом та активною діяльністю. Це може виявлятися у бажанні швидко бігати, стрибати та крутитися, щоб отримати необхідні відчуття стимуляції. Обидва ці варіанти можуть призвести до труднощів у виконанні повсякденних завдань та взаємодії з навколишнім середовищем. Розпізнавання цих порушень та надання відповідної підтримки та терапії є важливими для полегшення життя дитини та сприяння її нормальному розвитку. Сенсорна інтеграційна терапія може бути корисною в цьому випадку, допомагаючи дитині розвивати стратегії адаптації до різних видів вестибулярної стимуляції і покращуючи її сприйняття руху та балансу.

Ознаками дисфункції пропріоцептивної системи є незграбність, часті падіння, погана орієнтація в просторі, дивні пози тіла, мінімальне повзання в дитинстві, труднощі з маніпулюванням малими предметами (гудзики, застібки), неохайність під час їжі, відмови брати участь у нових видах діяльності, що потребують активних рухів. Звісно, що пропріоцепція відіграє важливу роль у розвитку різноманітних рухових навичок, які необхідні для виконання різних дій у повсякденному житті. Праксис, або здатність до планування та виконання різних рухових дій, є ключовим аспектом пропріоцепції. Пропріоцептивна система забезпечує мозку точну інформацію про положення та рухи частин нашого тіла. Ця інформація дозволяє нам ефективно планувати та виконувати різні дії, такі як письмо, користування ложкою, застібання гудзиків та інші

дрібні моторні навички [5]. Тренування пропріоцептивної системи може бути корисним для покращення моторики дрібних рухів і розвитку вмінь планування та виконання різноманітних рухових дій. Це може включати в себе вправи на підвищення чутливості та контролю рухів, а також ігри та активності, що сприяють розвитку просторового сприйняття та координації рухів.

Важливо навчити дітей гальмувати або модулювати непродуктивну сенсорну інформацію. Це означає, що діти повинні навчитися реагувати адекватно на різні види стимулів та контролювати свою реакцію на них. Наприклад, якщо дитина переживає надмірну чутливість до певних звуків, вона може навчитися застосовувати стратегії для зниження рівня стресу або дискомфорту, такі як використання навушників або регулювання рівня гучності. Також вчити дітей органічно реагувати на сенсорні стимули. Це означає розвивати вміння дитини сприймати, обробляти та реагувати на сенсорну інформацію без надмірної або недостатньої реакції. Це може включати в себе вправи на підвищення чутливості та контролю, а також техніки для вивчення різних стратегій реагування на сенсорні стимули.

Усі ці завдання спрямовані на покращення сенсорної обробки та адаптації дітей з порушеннями сенсорної системи до навколишнього середовища, що сприяє їхньому більш успішному функціонуванню у повсякденному житті. Відтак, корекція порушень сенсорних систем повинна відбуватися в процесі навчання дітей різноманітним продуктивним видам діяльності, таким як конструювання, малювання, ліпка та аплікації. Ці види діяльності сприяють розвитку різних аспектів сенсорної обробки та сприяють адаптації дітей до навколишнього середовища. Особлива увага має бути приділена формуванню конструктивної діяльності, яка є складним пізнавальним процесом. Під час конструктивної діяльності діти вивчають форму, розмір предметів та їхнє просторове відношення. Це допомагає дітям краще розуміти світ

навколо себе та розвивати навички сприйняття і маніпулювання об'єктами. Під час конструювання діти використовують різноманітні матеріали для створення різних структур і форм. Це допомагає їм розвивати просторове мислення та уяву, а також відчувати різні текстури та розміри об'єктів. При малюванні та ліпці діти можуть використовувати різні засоби виразності та експериментувати з формами та кольорами, що сприяє їхньому креативному розвитку. Такий підхід до корекції порушень сенсорних систем допомагає дітям не лише покращити свої сенсорні навички, але й розвинути творчість, уяву та просторове мислення, що є важливими складовими успішного розвитку.

Створення спеціально обладнаного простору з сенсорною інтеграцією в реабілітаційних центрах дійсно може бути дуже корисним і ефективним. Це дає можливість дітям отримувати додатковий сенсорний досвід, що сприяє їхньому всесторонньому розвитку. Зокрема, це можуть бути: *різноманітні матеріали та текстури*: килими із різними поверхнями, іграшки та матеріали різної форми, ваги, фактури, які допомагають дітям розвивати відчуття дотику та сприйняття текстур; *сенсорні ігри та матеріали*: предмети, які можна розпізнавати на дотик, предмети, які можна нагрівати та охолоджувати, а також пластичні та такі речовини, такі як вода, пісок, глина, які стимулюють різні сенсорні відчуття; *візуальні стимули*: ліхтарики з м'яким світлом та набором світлофільтрів, контрастні чорно-білі та кольорові ілюстрації, які сприяють розвитку зорової сенсорної обробки; *аудіо-візуальні стимули*: дзвіночки, свистки, музичні інструменти, які допомагають розвивати слуховий аналізатор; *ароматерапія*: набори ароматичних речовин, які стимулюють нюхальну сенсорну обробку та можуть впливати на емоційний стан дітей; *смакові стимули*: продукти з різними смаковими якостями, які допомагають розвивати смаковий аналізатор; *рухові стимули*: обладнання та предмети, які дозволяють змінювати положення тіла та переміщувати його у просторі (батут, гойдалка,

терапевтичні м'ячі тощо) [2; 3; 5].

Отож, методика сенсорної інтеграції, спрямована на різнопланову взаємодію з довкіллям задля: набуття справжнього чуттєвого досвіду, досягнення здатності осмислено діяти і реагувати на актуальну ситуацію з використання адаптивної відповіді (адекватної реакції) [1].

Головним аспектом медико-психологічної та соціальної реабілітації дітей з різними нозологіями є формування їхньої індивідуальності та соціалізація з урахуванням їхніх потенційних можливостей та потреб. Важливою складовою цього процесу є побудова взаємозв'язків дитини з її мікро- та макросередовищем. Це означає розвиток способів спілкування, організацію дозвілля, творчої та ігрової діяльності, а також допомогу у самообслуговуванні та пересуванні. Для досягнення цих цілей потрібна комплексна підтримка освітніх та медичних установ.

Список використаних джерел:

1. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. 3-тє вид. / Е. Джин Айрес, Дж. Роббінс. Київ : Вид. «Центр учбової літератури», 2022. 327 с.
2. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник / укладачі: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. Львів: Колесо, 2008. 144 с.
3. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наочний посіб. / укладач Т. Скрипник. Київ : «Гнозис» 2015. 60 с
4. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посібник. Київ : «Гнозис», 2013. 60 с.
5. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.

ГУМАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Оксана Горішна,
докторка філософії (PhD), заступниця директора,
Тернопільська загальноосвітня школа №14 імені Б. Лепкого
Тернопільської міської ради Тернопільської області,
gorishna83@gmail.com

Актуальність обраної теми може бути зумовлена тим, що інклюзивне середовище у закладах загальної середньої освіти не може розвиватися без методичного супроводу, оскільки у вітчизняній освіті ця тема не є ще достатньо дослідженою і потребує нормативного забезпечення.

Впровадження форм інклюзивного навчання безпосередньо впливає на функціонування всієї структури закладу загальної середньої освіти, зокрема і сфери управління.

Відтак збільшується потенційне навантаження на всі структурні підрозділи та колегіальні органи управління, оскільки «постає потреба вироблення нової внутрішньої політики щодо управління освітнім процесом та вибору інноваційних, м'яких методів впливу на педагогічний персонал» з метою формування безпечного і ефективного інклюзивного середовища у процесі трансформації та глобальних змін [1].

Гуманізація освіти є основою формування безпечного інклюзивного середовища, яке б забезпечувало гармонійний розвиток та методичну та психологічну підтримку дитини з особливими потребами.

Зарубіжні науковці розглядають гуманізацію освітнього середовища, як процес надання людських атрибутів і цінностей, таких як честь, повага, любов, гідність, дружба іншим людям та учням незалежно від їх соціального статусу [2].

Ми переконані, що гуманізація освіти - це підхід до навчання, спрямований на формування нового типу особистості, її гуманних та

креативних здібностей, а також її ціннісних орієнтирів, вмінь і навичок, що забезпечують багатогранний розвиток людини. Педагог повинен дбати про заохочення всіх учнів до самореалізації, гуманне сприяння фізичних і психічних особливостей з ООП, розвиток емоційного і соціального інтелекту, а також виховання моральної свідомості громадянина.

Вітчизняні науковці вважають, що інклюзивне середовище – це таке середовище, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини незалежно від її психофізичного розвитку [3, с. 6].

На нашу думку інклюзивне середовище в закладі загальної середньої освіти - це оточення, де кожна людина, незалежно від її здібностей, фізичного стану здоров'я, особливостей або обставин, має можливість активно брати участь і відчувати себе у безпеці, важливою та залученою до освітнього процесу. Воно орієнтоване на прийняття різноманітності та відмінності, підтримку і сприяння розвитку кожної особи незалежно від життєвих ситуацій та освітніх потреб.

Методичний супровід розвитку інклюзивного середовища розглядаємо як комплекс методів і форм педагогічної підтримки педагогів для розвитку їх здатності використовувати гуманні методи впливу на учнів в умовах побудови інклюзивного середовища.

Пропонуємо основні принципи гуманізації освіти в інклюзивному середовищі включають такі аспекти як: *індивідуалізація* – врахування індивідуальних потреб, здібностей і інтересів кожного учня з особливими освітніми потребами; *гуманістичний підхід* – зосередження на розвитку особистості, підвищення самооцінки і самореалізації усіх здобувачів освітніх послуг; *демократизація* – створення умов для залученості усіх учнів до освітнього процесу на принципах дитиноцентризму; *ціннісна спрямованість* – формування цілісних орієнтирів, розвиток моральних та етичних принципів, загальнонавчаних правил, норм та еталонів поведінки; *комунікативність* – використання засобів комунікації, методів діалогічного мовлення та співпраці як засобів навчання та виховання

дитини з особливими освітніми потребами; *креативність* – заохочення до розвитку творчих здібностей та талантів учнів з особливими потребами та формування їх творчого потенціалу; *активність* – стимулювання активності учнів у процесі навчання, сприяння їхньому самовиявленню, саморозвитку та формування громадянської позиції у мультикультурному середовищі. Впровадження будь-якого процесу у закладах загальної середньої освіти потребує певного методичного супроводу, який розглядаємо як: систематичну підтримку, яку забезпечують фахівці, спеціалісти та педагогічні працівники учням з метою покращення якості освітнього процесу. Це може включати розробку навчальних та методичних матеріалів, дидактичних засобів, підбір професійної літератури, консультування вчителів, проведення тренінгів тощо.

Отже, *методичний супровід розвитку інклюзивного середовища* – це систематична підтримка, яка надається фахівцями для створення та підтримки умов розвитку й функціонування інклюзивної форми навчання. Мета – забезпечити якісну освіту для всіх учнів з ООП незалежно від їхніх потреб і здібностей, а саме: формування власної траєкторії навчання для забезпечення розвитку компетентностей та реалізації себе у суспільстві.

Гуманізація методичного супроводу розвитку інклюзивного середовища передбачає забезпечення індивідуального підходу для реалізації навчальних завдань в освітньому процесі з врахуванням принципу адаптивності програм для кожної дитини з ООП та індивідуальних особливостей при розробці методичних матеріалів та підходів. Ефективність розвитку інклюзивного середовища відображається також і у налагодженості комунікаційних каналів та розуміння важливості співпраці між керівником закладу освіти, адміністрацією, вчителями, спеціалістами та батьками у впровадженні та реалізації гуманістичних методичних підходів. Ключовою фігурою в

формуванні безпечного та вільного від дискримінації освітнього середовища є вчитель, який потребує належних знань щодо сутності та особливостей впровадження інклюзивної форми навчання, методиками роботи, специфіки комунікації з дитиною з ООП та її батьками. Значення психолого-педагогічної підтримки та професійного розвитку педагогічних кадрів у контексті гуманізації методичного супроводу є одним із основних аспектів формування інклюзивного середовища у закладі загальної середньої освіти. Гуманізація освіти в інклюзивному середовищі є беззаперечно важливою з багатьох міркувань та факторів: розвиток особистості, створення сприятливого середовища, формування цінностей, розвиток системного і критичного мислення, підготовка до подальшого життя у динамічному суспільстві.

Отже, гуманізація сприяє збагаченню індивідуальних освітніх потреб кожного учня, допомагає їм розкрити свій потенціал та знайти себе у різних сферах життя. Засноване на гуманістичних принципах навчання, освітнє середовище сприяє взаєморозумінню, підтримці та позитивному ставленню до навчання та саморозвитку. Гуманізація допомагає виховати в учнів цінності співпраці, толерантності, взаємоповаги та відповідальності перед суспільством та сприяє формуванню в учнів критичного мислення і аналітичних навичок, що допомагає їм критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення. Гуманізація освіти вчить усіх учнів спілкуватися, співпрацювати, розв'язувати конфлікти та адаптуватися до змін у суспільстві. Таким чином, гуманізація освіти в загальноосвітніх закладах є важливою для всебічного розвитку усіх учасників освітнього процесу та підготовки молодого покоління до життя у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Горішна О. Модель управління змінами в закладі середньої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2022. № 13. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-18](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-18) (дата звернення 09.04.2024).
2. Naboth H. A., Nwogu U. J. Humanising the classroom: a pragmatic approach. *European Scientific Journal*. 2014. Vol.10 (July), No.19. P.416–425. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/328024412.pdf> (дата звернення 09.04.2024).
3. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: ВГ «Основа», 2020. 120 с.

МОНІТОРИНГ ТА ОЦІНКА СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ І ПРАКТИКИ

Надія Горішна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
nadiahorishna@tnpu.edu.ua

Ганна Слозанська,

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
annaslozanska@gmail.com

Питання організації та надання соціально-реабілітаційних послуг набуває все більшої актуальності в Україні, зважаючи на тенденцію до зростання чисельності дітей з інвалідністю, що посилюється впродовж останніх років в умовах війни. Соціально-реабілітаційні послуги спрямовані на «відновлення та/або розвиток соціальних навичок, здібностей, сильних сторін дітей та їхніх сімей, соціальну підтримку та соціальне обслуговування задля самореалізації, підвищення адаптаційного потенціалу та забезпечення доступу до ресурсів, необхідних для подолання викликів, пов'язаних з інвалідністю та забезпечення найкращих інтересів дитини. Вони мають надаватися на основі інтегрованого, міждисциплінарного та сімейно-орієнтованого підходів» [1, с. 164].

Трансформація системи соціальних послуг, складовою якої є соціально-реабілітаційні послуги, розпочалася в Україні у 2019 році та відбувається паралельно з реформою децентралізації влади. Розбудова нової системи соціально-реабілітаційних послуг базується на європейських підходах, які ставлять у центр уваги принципи зміцнення сім'ї дитини з інвалідністю як основного отримувача допомоги, раннього

виявлення та корекції порушень у розвитку, забезпечення широкого спектру підтримки, відповідно до виявлених потреб дітей та сімей, доступності послуг для усіх, хто їх потребує. Подальший розвиток соціально-реабілітаційних послуг залежить від створення дієвої системи їх моніторингу та оцінювання.

Питанням організації та надання соціально-реабілітаційних послуг у територіальних громадах присвячені дослідження О. Кравченко, Г. Кучер [8], І. Криницької, Г. Слосанської, М. Скочка [9], К. Єгорової, В. Кузьменко [10]. Окремі аспекти моніторингу та оцінювання соціальних послуг висвітлені у працях С. Давтян та О. Єльчієвої [3], О. Давидюк [4], О. Лебединської, В. Лугової, О. Іванісова [5], Ю. Горемікіної [6], М. Бутко, К. Коваль [7]. Водночас у вітчизняному науковому дискурсі відсутні праці, які б розкривали питання методології моніторингу та оцінювання соціально-реабілітаційних послуг.

Загальні питання моніторингу та оцінювання соціальних послуг регулюються чинною нормативно-правовою базою, зокрема Законом України «Про соціальні послуги» від 17. 01. 2019 р. № 2671 VIII, Наказом Мінсоцполітики України від 19.01.2016 р. № 26, Постановою Кабміну України «Про затвердження порядку проведення моніторингу надання та оцінки якості соціальних послуг» від 01.06. 2020 р. № 449, Наказом Мінсоцполітики від 27.12. 2013 р. № 904, Державними стандартами надання соціальних послуг [2]. Проте, соціально-реабілітаційні послуги вимагають специфічного підходу до їх моніторингу та оцінювання, зважаючи на їх комплексний та міждисциплінарний характер, високу індивідуалізацію та різноманітність потреб користувачів, необхідність врахування довгострокового впливу на якість їх життя. Разом з тим, для забезпечення валідності процесів оцінювання, консистентності та сумісності даних різних оцінювань, можливостей порівняння їх результатів, необхідне впровадження спільних методологічних підходів і стандартів. Це, своєю чергою, дасть можливість підвищити якість

моніторингу та оцінювання та допоможе приймати обґрунтовані рішення щодо подальшого розвитку та вдосконалення соціально-реабілітаційних послуг у громадах.

Результати аналізу закордонного досвіду моніторингу та оцінювання соціально-реабілітаційних послуг на місцевому рівні дали можливість визначити ефективні підходи та практики, що можуть бути адаптовані та впроваджені на місцевому рівні в Україні для підвищення доступності та ефективності послуг соціальної реабілітації для дітей з інвалідністю та їхніх сімей.

Однією з таких практик є впровадження партисипативного підходу, що передбачає не лише визначення й врахування потреб користувачів соціально-реабілітаційних послуг, але й їх безпосереднє залучення до планування та реалізації процедур моніторингу та оцінювання. Такий підхід забезпечує об'єктивність результатів оцінювання, підвищує довіру та залучає підтримку громади, що є важливим для забезпечення стійкості, ефективності, доступності послуг, їх відповідності потребам користувачів [11, с. 70–71]. На сьогодні ведеться робота з апробації методології партисипативних оцінювальних досліджень соціально-реабілітаційних послуг на рівні громади, адаптованих до різних місцевих контекстів [12; 13].

Іншим важливим аспектом моніторингу та оцінювання соціально-реабілітаційних послуг є використання поряд із дослідницькими інструментами, розробленими з врахуванням місцевого контексту та культурних особливостей надання послуг соціальної реабілітації, стандартизованих інструментів дослідження, зокрема таких як WHODAS (WHO Disability Assessment Schedule), розробленого Всесвітньою організацією охорони здоров'я для оцінки впливу інвалідності на щоденне функціонування особи [14; 15]. Інтеграція дослідницького інструментарію створює можливості для порівняльності результатів оцінювання соціально-реабілітаційних послуг у різних регіонах країни та

їх інтеграції у ширші дослідження, що забезпечує більшу об'єктивність отриманих результатів та їх відповідність міжнародним стандартам оцінювання послуг.

Поширеною практикою є поєднання у методології оцінювальних досліджень кількісних та якісних методів, що дає можливість виявляти зв'язки між різними аспектами послуг, їх вплив на життя дітей з інвалідністю та їхніх сімей [15].

Врахування сучасних практик і підходів до моніторингу та оцінювання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей дасть можливість не лише покращити їх доступність та ефективність, але й сприятиме формуванню більш справедливого та інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Криницька І., Слезанська Г., Скочко М. Зміст соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: аналіз основних підходів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64, Т. 1. С. 161–165.
2. Горішна Н. М. Партисипативний підхід до моніторингу та оцінки соціальних проектів на рівні громади: сутність, можливості і виклики. Соціальна робота з різними категоріями населення у територіальній громаді: українські реалії та міжнародний досвід : колективна монографія / В. Поліщук, Н. Горішна, Г. Слезанська та ін. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. 221 С. 67–86.
3. Давтян С. Г., Ельчієва, О. Р. Інтеграція нової моделі соціального захисту населення на рівні громад. *Актуальні проблеми державного управління*. 2020. № 2 (58). С. 222–230.
4. Давидюк О. О. Оцінка процесу надання соціальних послуг з позиції отримувачів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право. 2013. № 3. С. 95–100.
5. Лебединська О., Лугова В., Іванісов О. Роль моніторингу у підвищенні якості надання соціальних послуг. *Економічний аналіз*. 2020. Т. 30, № 1. Ч. 2. С. 180–186.
6. Горемікіна Ю. В. Моніторинг і оцінювання якості та ефективності соціальних послуг: прикладний аспект. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 3. С. 120–132.
7. Бутко М. П., Коваль К. П. Індикатори моніторингу модернізаційного стану регіональної системи надання соціальних послуг у децентралізаційних умовах. *Регіональна економіка*. 2021. № 2. С. 100–109.
8. Кравченко О., Кучер Г. Соціальні та реабілітаційні послуги в територіальній громаді. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-210-4-5> (дата звернення: 22.05.2024).
9. Криницька І., Слезанська Г., Скочко М., Зміст соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: аналіз основних підходів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64, Т. 1. С. 161–165.
10. Єгорова К., Кузьменко В. Надання соціально-реабілітаційних послуг особам, які опинилися в складних життєвих обставинах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 158–165.
11. Горішна Н.М. Якість як критерій моніторингу та оцінювання соціальних послуг: можливості чи обмеження? *Social Work and Education*. 2018. № 5 (4). С. 19–32.
12. Weber J. G. *Participatory Evaluation for Community-based Rehabilitation* : PhD thesis. London School of Hygiene & Tropical Medicine. London, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17037/PUBS.04189866>.
13. Post E. B. et al. Participatory inclusion evaluation: a flexible approach to building the evidence base on the impact of community-based rehabilitation and inclusive development programmes. *Knowledge Management for Development Journal*. 2016. No. 12 (2). P. 7–26.
14. Karin H., DiNitto D., Leppik L. Initial assessment of rehabilitation needs using the WHODAS 2.0 in Estonia. *Disability and rehabilitation*. 2016. No. 38. P. 260–267.
15. Lukersmith S. et al. Community-based rehabilitation (CBR) monitoring and evaluation methods and tools: a literature review. *Disability and rehabilitation*. 2013. 35(23). P.1941–1953.

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Мар'яна Гринців,
кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет,
m_hryntsiv@dspu.edu.ua

У даний час здійснюється активний пошук способів вирішення проблем, пов'язаних із впровадженням інклюзивної освіти, які б дозволили осмислити її специфіку. порушується питання необхідності створення інклюзивно-ресурсних центрів, які стали осередками реальної підтримки сімей, які виховують дітей з порушеннями в розвитку в багатьох адміністративно-територіальних громадах. Розглядається необхідність супроводу педагогів масових шкіл на базі інклюзивно-ресурсних центрів, що дозволить забезпечити індивідуалізацію процесу підготовки здобувачів освіти до нової діяльності.

Інклюзивна освіта передбачає, що у ситуації спільного навчання дитини з особливими освітніми потребами (ООП) з нормотиповими однолітками в умовах загальноосвітньої школи освітня програма має бути адаптована (модифікована) з врахуванням психофізіологічних можливостей та освітніх потреб дитини з ООП. У цьому перед педагогами ставляться завдання з проектування, розроблення адаптованих освітніх програм, індивідуальних навчальних планів, виборі оптимальних методів навчання та виховання учнів з ООП, виявлення та усунення потенційних перешкод до навчання. Проте вчитель загальноосвітньої школи, який звик давати уроки з готових розробок, як правило, не знайомий зі спеціальною педагогікою, що забезпечує успішність навчання дітей із різними порушеннями.

Практика показує наявність серйозних труднощів у педагогів у реалізації завдань інклюзивної освіти, а також існуючих проблем у галузі

підготовки педагогів шкіл у частині освоєння ними теорії та практики інклюзивної освіти. Спостерігається гострий дефіцит освітян дефектологічного профілю [4].

Водночас загальноосвітні заклади потребують системного, безперервного, методичного супроводу з реалізації індивідуальних практик освіти дитини з ООП у школі.

До сьогодні окремі заклади, які здійснюють освітню діяльність з адаптованих основних загальноосвітніх програм, практично не взаємодіяли із загальноосвітніми школами, які приступають до вирішення загальних завдань щодо побудови корекційно-педагогічного процесу навчання дітей з ООП. Інклюзія ж, яка виступає як новий орієнтир освітньої політики у сфері навчання дітей із ООП, вимагає перебудови всього процесу масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб усіх дітей, так званого злиття двох паралельно існуючих систем загальної та спеціальної освіти. У ситуації інклюзивної освіти спеціальна освіта має прийти до школи та стати професійним ресурсом звичайного вчителя. Ресурси, насамперед людські (кваліфіковані фахівці, компетентні у вирішенні завдань навчання, виховання, соціальної адаптації та інтеграції у суспільстві учнів з ООП), сконцентровані у школах та необхідні для впровадження у загальноосвітніх закладах, мають стати доступними для педагогів шкіл [2].

Останніми роками дедалі більше важливо необхідним стає створення освітніх закладів, інклюзивно-ресурсних центрів як механізму руху інноваційної практики інклюзивної освіти, що зароджується.

Ресурс (від франц. *ressource* – допоміжний засіб) – «запас або джерело чогось», «можливість для здійснення чогось», «засіб, що дозволяє за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат».

Інклюзивно-ресурсний центр розглядається як структурний підрозділ, що забезпечує концентрацію ресурсів певного виду, у тому

числі людських (кваліфікованих фахівців) та матеріальних ресурсів (засобів навчання та обладнання, інформаційно-комунікаційних технологій, навчальної та методичної літератури та ін.). Матеріальні, організаційні та кадрові ресурси інклюзивно-ресурсного центру, у свою чергу, покликані забезпечити ефективну організацію підвищення компетентності (стажування) педагогічних та керівних працівників освітніх закладів, що реалізують інклюзивну практику.

Так на базі інклюзивно-ресурсних центрів створено умови, що відповідають особливим освітнім потребам дітей, здійснюється робота з корекції та розвитку порушених чи затриманих у розвитку психічних функцій, оптимізується діяльність із соціалізації дітей та зміцненню їх здоров'я. У класах є спеціальні пристрої, що забезпечують ефективний доступ до всіх навчальних предметів. Кожна зі шкіл має унікальний досвід, власну стратегію та тактику здійснення освітнього процесу.

На регіональному рівні головною метою інклюзивно-ресурсних центрів є супровід освітніх закладів з питань інклюзивної освіти учнів із ООП. У зв'язку з цим перед інклюзивно-ресурсними центрами ставляться такі:

- методична допомога педагогічним працівникам закладів з оволодіння спеціальними підходами та методами навчання при організації інклюзивної освіти;

- створення умов для здобуття педагогічними працівниками теоретичних та практичних навичок здійснення навчальної діяльності з адаптованих основних загальноосвітніх програм для дітей з порушенням мовлення, порушеннями інтелектуального розвитку, порушеннями психоемоційного розвитку, з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату та інших тих, хто навчається з ООП при організації інклюзивної навчання;

– організація супроводу в галузі індивідуальних практик педагогів, які працюють за адаптованими загальноосвітніми програмами, а також у сфері соціалізації та реабілітації при організації інклюзивної освіти [2].

Загалом інклюзивно-ресурсний центр є базою для проведення практичних занять (семінарів, практикумів) відповідно з програмою підвищення компетентності педагогів. Він забезпечує презентацію власного інноваційного досвіду шляхом організації різних форм соціально-педагогічної взаємодії, до яких належать науково-практичні конференції, майстер-класи, творчі майстерні та інші події. Виконання функцій інклюзивно-ресурсного центру веде до пошуку фахівцями творчих груп, створених з урахуванням центрів, форм, методів спеціальної освіти у практику загальноосвітніх шкіл. В даний час це можливо з використанням супроводу, основними цілями якого є спонукання педагогів навчальних закладів до змін, забезпечення індивідуалізації процесу підготовки педагогів до нової діяльності, сприяння пошуку внутрішніх та зовнішніх освітніх ресурсів у вигляді організації продуктивної рефлексії [5].

Будь-яка робота в центрі передбачає отримання конкретного продукту, який може бути використаний педагогом у практичній діяльності.

Так, наприклад, продуктом взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру та загальноосвітньої школи, що здійснює інклюзивна освіта, буде фрагмент адаптованої освітньої програми учня, що стане основою для планування корекційних занять, вибору форм роботи, як із самим учнем, і з його батьками та створення оптимального освітнього середовища для кожного учня.

Тому, інклюзивно-ресурсні центри мають стати ефективним механізмом підготовки здобувачів освіти загальноосвітніх шкіл до інноваційної практики.

Список використаних джерел:

1. Бісмак О. В. Особливості організації діяльності реабілітаційних закладів в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 4 (12). URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456410370.pdf> (дата звернення: 22.05.2024).
2. Заварова Н. В. Організація діяльності закладів соціальної реабілітації системи освіти України. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. Педагогічні науки. 2012. № 19, Ч. 2. С. 75–81.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
4. Обухівська А. Г. Технології підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивної освіти. *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей)* : збірник наукових праць за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Харків, 27–29 жовтня 2022 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 261–264. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733809> (дата звернення: 19.05.2023).
5. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) : метод. посіб. / Т. В. Жук та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732630/1/Organization%20models%20IRC.pdf> (дата звернення: 19.05.2023).

КІНЕМАТОГРАФ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Галина Груць,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
hrutsg@ukr.net

Цінність кінематографа полягає у його здатності відображати соціальне розмаїття життєвих проявів. У кінематографі як у дзеркалі відбиваються всі аспекти життя людини, зокрема, екзистенційні (народження, життя, біль, втрати, розлуки, трагедії, хвороби, смерть). Звичайно, кінематограф залежний у своєму відображенні від авторського задуму та погляду продюсера, сценариста, режисера, оператора, актора тощо. Важко заперечувати, що на кінцевий кінематографічний продукт впливають також ідеологічні установки держави й суспільства. Найчастіше саме вони є замовниками тієї чи іншої ідеї, яка має знайти своє втілення на екрані. Таким чином, проблема відображення на екрані всіх аспектів життя людини з інвалідністю – це закономірність кінематографічного жанру й загальних суспільно-політичних та соціокультурних тенденцій.

На нашу думку (упродовж певного часу займаємося феноменом кіно про людей з обмеженими можливостями життєдіяльності), кінематограф у цьому випадку використовує інвалідність як таку собі метафору. За понад сто років бурхливого розвитку кінематографа образ людини з інвалідністю трансформувалася. Від інструменту демонстрації глядачеві узагальненого образу народу, образу агресивної, небезпечної людини або навпаки героя незламного духу, до реалістичного відображення всіх аспектів життя з інвалідністю. У цих обставинах важливо визнати, що сучасний кінематограф прагне сформувати у глядача адекватну картину світу про життя людини з обмеженими

можливостями життєдіяльності та особливими освітніми потребами. При цьому «говорить» недискримінаційною мовою, прагнучи розвінчувати суспільні міфи та стереотипи. Звісно, багато в чому якість та об'єктивність інформації, що надається глядацькій аудиторії, визначається майстерністю й особистою позицією авторів фільму.

Метою статті не є розгляд кінематографічної складової проблеми. У цьому випадку перед авторкою стоїть завдання продемонструвати можливість використання кінематографічної продукції в освітніх цілях при підготовці майбутніх педагогів для роботи в інклюзивній освіті.

Вочевидь, для майбутнього педагога інклюзивна культура є складовою професійної культури, яка визначається як інтегративна особистісна якість, що сприяє створенню та освоєнню цінностей і технологій інклюзивної освіти, інтегрує систему знань, умінь, соціально-особистісних та професійних компетенцій, що дозволяють педагогу ефективно працювати в умовах інклюзивної освіти» [2, с. 63]. Первинними показниками у цьому визначенні виступають цінності. «Ціннісні орієнтації утворюють вищий рівень диспозиційної ієрархії у структурі особистості та є підставою для оцінок навколишньої дійсності, а також детермінують схильність особистості до тієї чи іншої соціальної активності. На основі ціннісних орієнтацій формуються світоглядні й моральні переконання особистості, що об'єднуються в систему та складають її духовну культуру» [2]. Виходячи з цього визначення ми фіксуємось на тому, що для формування інклюзивної культури важливі інклюзивні цінності та можливості їх розвитку через цілеспрямоване занурення у тематичну кінопродукцію.

Представник аксіологічного підходу А. Грамші основною функцією кіно бачить формування свідомості та зразків поведінки. Пропонуючи глядачеві певну систему цінностей, тип поведінки, які продукуються через образи героїв та антигероїв, кіно спонукає до копіювання, бажання досягати мети через ті засоби й методи, що приносять успіх персонажам

кінофільмів. Одним із основних чинників, які впливають на систему ціннісних орієнтацій особистості, є соціокультурне середовище. І залучення у педагогічний процес кіно дозволяє відкривати нові сторони та погляди на життєві ситуації, зокрема пов'язані з нетиповим способом функціонування у середовищі.

Студентська аудиторія, як правило, це молодь віком від 17 до 30 років, і в багатьох із них не сформовано особистісне ставлення до проблеми нетипового розвитку або є стереотипне уявлення про обмеження. Тому занурення в Інше кіно, де людина з інвалідністю, з фізичними / сенсорними / психічними / інтелектуальними / ментальними порушеннями; людина з порушеннями опорно-рухового апарату, рухової функції та її соціальне оточення постають у всьому різноманітті проявів на різних етапах онтогенезу людини й у різних контекстах дозволяє створити відповідне розвивальне середовище.

Використання ресурсу кінематографа у вітчизняній педагогічній практиці – явище не нове. Дослідники кіноосвіти виділяють два основні його види: професійне та розвивальне. Цілями розвивальної кіноосвіти є: формування культури сприйняття, аналізу, розуміння екранного медіатексту, освоєння екранної мови тощо. Важливо, що реалізація підходу в кіноосвіті сприяє й особистісному розвитку глядача: від оволодіння базовою медіа-гігієною на основі усвідомленого вибору відповідної кінопродукції, через формування медіаграмотності (кінограмотності) до медіакультури. Якщо ж здійснити перенесення від загального розуміння медіакультури до проблеми формування інклюзивної культури через використання медіа, то можна побачити наступну вертикаль її формування: від здатності критично вибирати тематичну кінопродукцію залежно від цілей перегляду (наприклад, переглянути фільм «Стівен Хокінг. Теорія всього» з метою розуміння того, як можна протистояти неможливим обставинам, надзвичайним обмеженням і власному фізичному стану), через уміння аналізувати та

інтерпретувати явний та прихований зміст кадру, сюжету, візуального та звукового оформлення тощо до можливості через медіа транслювати адекватний образ людини з інвалідністю, її соціальний контекст, зосібна з опорою на теорію екстрабіліті.

Ще одним аргументом на користь використання цього методу у підготовці педагогів є те, що сучасний орієнтир на формування у випускників *soft skills* передбачає сформованість двох основних груп компетенцій: медійних (знаходити інформацію, осмислювати, критично оцінювати, інтерпретувати, створювати) та презентаційних (презентувати). Таким чином, через цілеспрямовану організацію роботи з тематичними кінофільмами майбутній педагог буде здатний демонструвати медіакультурну поведінку в інклюзивному середовищі, сам стаючи агентом змін та формування суспільства, яке приймає й розуміє.

Не можна не враховувати і таку особливість кінематографа, як створення умов для формування спільноти, об'єднаної загальною ідеєю. Активне занурення у кінематографічне середовище з відповідною тематикою, спільний перегляд, подальша рефлексія та обговорення сприяють згуртованості студентської групи, вироблення спільних цінностей та ідей. У майбутньому це дозволить студентам, будучи вже фахівцями, краще розуміти один одного й вести конструктивний професійний діалог. Крім цього, сформовані єдині ціннісні установки педагогів сприятимуть відповідній трансляції гуманістично орієнтованої позиції у широкому соціальному контексті. У результаті це працюватиме на формування у суспільстві інклюзивної культури.

У педагогічному контексті важливо, що ресурс кінематографа може бути корисним викладачам з метою формування та контролю знань студентів. Під кожен тему по всіх розділах педагогіки можна підібрати кінематографічний матеріал, що ілюструє проблеми, які вивчаються. Так, наприклад, під час вивчення теми «Розвиток, формування, виховання і

соціалізація особистості» можна запропонувати для перегляду фільми «Король говорить» (порушення усного мовлення – заїкання), «Зірочки на землі» (дислексія), «Людина дощу» (розлади аутичного спектру), «Перед класом» (синдром Туррета), «Я Сем» (синдром Дауна) тощо. Закріплюючи тему сімейного виховання осіб з ОМЖ, можна запропонувати досить великий арсенал кіноресурсів: «Незважаючи ні на що», «Людина дощу», «Я препод», «Історія сім'ї Блум», «Моя ліва нога» та ін. Для цілей контролю знань підбираються епізоди фільмів або цілий фільм із заздалегідь підготовленими запитаннями, або, навпаки, які не мають цільової установки. Після перегляду ставляться конкретні запитання, які виявляють знання студентів, педагогічну спостережливість, здатність до аналізу проблемної ситуації.

Таким чином, проаналізувавши можливості залучення кінематографу до педагогічного процесу з метою формування інклюзивної культури педагога, насамперед необхідно визначитися з організацією освітнього процесу. Передовсім важливий підготовчий етап у роботі викладача:

- вибір фільму;
- визначення завдань, форми роботи з фільмом, виду навчального завдання;
- організація перегляду;
- зворотній зв'язок.

Для правильного вибору фільму викладачеві необхідно ознайомитись із змістом фільмів, відтак підібрати кіно, що відповідає цілям заняття. Вибраний фільм необхідно заздалегідь переглянути, вибрати спосіб демонстрації в аудиторії (весь фільм або у вигляді медіа-кейсу), підготувати навчальні завдання тощо. Необхідно також враховувати критерії вибору фільмів:

- Головний герой має відповідну інвалідність або центральною темою фільму є тема інвалідності. Важливо, щоб основна сюжетна лінія

ілюструвала когнітивні, фізичні, сенсорні, емоційні порушення, їх прояви у сімейному чи широкому соціальному контексті.

- Психологічна та соціальна достовірність. Важливо, щоб фільми, які демонструються, давали позитивний досвід подолання проблем, але не перетворювалися на історію чудесного позбавлення.

- Відображення гуманістичних цінностей та ідеалів. Слід підкреслити, що досвід співпереживання героям фільму насичує студентів емоційними силами та ресурсами.

Виходячи з цілей перегляду, викладач визначає конкретні завдання заняття: візуалізація та уточнення знань про порушення, що вивчається; чи демонстрація особистісних, соціальних проблем, пов'язаних із нетиповим розвитком; формування адекватних сучасному рівню наукових знань, уявлень про конкретне порушення; подолання соціальних стереотипів; створення умов емоційної оцінки життєвих ситуацій осіб з ОМЖ; контроль знань тощо.

Основною формою роботи з фільмом є груповий чи індивідуальний перегляд із подальшою дискусією. При організації групового перегляду бажано створити комфортну атмосферу – вільне розташування студентської аудиторії, можливість зробити необхідні записи. Індивідуальний перегляд може бути організований як самостійна позааудиторна робота студентів, контроль за якою здійснюється за письмовими роботами чи іншими формами.

Види навчальних завдань – це варіанти запитань, інструкцій, завдань, що даються викладачем перед переглядом кінофільму або після нього. Завдання можуть виконуватися як письмово, так і усно. Ефективний варіант навчального завдання, який може бути запропонований студентам – це проблемно-ситуаційний, етичний чи естетичний аналіз фільму.

Після перегляду кінострічки (індивідуального чи групового) викладач стимулює його групове обговорення. Дискусія – це найбільш

значущий і розвивальний момент взаємодії тріади «студент – викладач – інший студент». У процесі обговорення глядач має можливість відрефлексувати свої почуття, емоції та думки з приводу побаченого, усвідомити основні ідеї фільму, почути альтернативні точки зору, їх аргументацію. Задля того, щоб дискусія була конструктивною, викладач може дотримуватися певного плану:

- Загальна оцінка фільму. Що найбільше запам'яталося, сподобалося?
 - Головні герої стрічки. Їхні характеристики.
 - Чи правильно передано картину того чи іншого порушення або проблем, пов'язаних з нею?
 - Яка ідея фільму та як вона розкрита? Які проблеми торкаються авторів?
 - Художні особливості картини (робота режисера, музичне оформлення, гра акторів тощо).
 - Які висновки можна зробити після перегляду кінофільму?
- Особливу увагу приділити особистим висновкам кожного учасника.

Для підготовленої та мотивованої студентської аудиторії ефективною та конструктивною формою роботи з кінематографічним ресурсом є конференція.

Крім того, конструктивною формою отримання зворотного зв'язку від студентів після перегляду фільму є есе. Написання тематичних есе передбачає самостійний аналіз теми, пошук проблемного поля, вибір аргументації, письмовий виклад міркувань студентом. Такий підхід стимулює активність студентів, пошук альтернативних точок зору та їх аргументацію, розвиває здатність до письмової комунікації та критичного осмислення реальності.

Апробація розглянутого авторкою підходу проходила на базі ТНПУ (факультет іноземних мов). При заповненні рефлексивної анкети за підсумками курсу студенти наголошували на нетрадиційності

навчального формату; сподобалося дивитися та обговорювати фільми, створювалося відчуття, що це закритий клуб, де можна вільно міркувати та пояснювати свою точку зору; деякі фільми були емоційно складними; курс був насиченим; розширив кругозір; познайомив із новими фільмами, авторами та режисерами; стимулював інтерес до світового кінематографу; спрямував на пошуки шляхів застосування у власній педагогічній практиці (наприклад, у роботі з батьками у майбутньому).

Отже, одним із найбільш цікавих засобів навчання студентства є кінематограф. «Особливу роль кіно займає в умовах сучасного навчання, де його використовують, як інтерактивну форму» проведення занять [3]. Розглянувши окремі аспекти використання кінематографу в системі вищої освіти, висновуємо, що цей підхід може бути плідним не тільки у роботі з майбутніми педагогами, а й у підготовці всіх спеціалістів, які дотичні до інклюзії (соціальних працівників, педагогів-психологів і т.ін.).

Кінематограф має величезний потенціал на формування інклюзивної культури суспільства загалом за умови, якщо: по-перше, у кінофільмі професійно та достовірно демонструються справжні цінності приймаючого суспільства, в тому числі з позиції нового для спеціальної педагогіки феномена екстрабіліті (професійна режисура, акторська майстерність, експертність); по-друге, робота з художнім фільмом організовується цілеспрямовано та систематично; по-третє, студент отримує можливість транслювати свої компетенції у широкий соціальний контекст.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Груць Г. Інклюзивна культура як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : *матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції*, м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 63–66.
3. Скляр О. Сила кінематографу, або чому соціальне кіно здатне змінити реальність? URL: <https://ildc.org.ua/statti/syla-kinematografu-abo-chomu-sotsialne-kino-zdatne-zminyty-realnist/> (дата звернення: 22.05.2024).

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аліна Драгунова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
(спеціальність 012 Дошкільна освіта),
Херсонський державний університет;
вихователька вищої категорії,
Антонівський заклад дошкільної освіти № 4
комбінованого типу Херсонської міської ради,
alinadrahunova80@gmail.com

Сьогодні інклюзивна освіта відіграє ключову роль у створенні суспільства, що базується на принципах рівності, поваги та прийняття. Дошкільні заклади залишаються важливими етапами формування особистості дитини, де важливо створити сприятливі умови для розвитку кожного малюка, незалежно від його особливостей. У зв'язку з цим, тема сучасних підходів до організації інклюзивного освітнього процесу в дошкільному закладі стає надзвичайно актуальною.

Ідеологія інклюзивної освіти покладена на принципи відсутності будь-якої форми дискримінації та забезпечення якісної освіти для всіх дітей. Ця педагогічна концепція передбачає розвиток, навчання та виховання дітей з особливими потребами в звичайному дошкільному закладі, де створені відповідні умови для оптимальної ефективності навчального процесу. Для забезпечення якісного інклюзивного навчання необхідні: відповідна нормативно-правова база дошкільного закладу; чіткі посадові обов'язки педагогів, асистента вихователя та спеціалістів; постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників; ідентифікація особливих освітніх потреб та рівнів підтримки для дітей з особливостями розвитку; створення інклюзивного освітнього середовища; надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг; забезпечення дітей спеціальними засобами для корекції психофізичного

розвитку; проведення просвітницької роботи; гармонізована співпраця між батьками та дошкільним закладом.

Погоджуємось з думкою Л. Балли у тому, що на сучасному етапі розвитку інтегрованого суспільства важливо застосовувати новаторські моделі інклюзивного освітнього середовища, з урахуванням того, що такі підходи сприяють формуванню у дітей усвідомлення рівності та належності до суспільства. Успішність корекційної роботи в структурі інклюзивної освіти залежить не лише від інформаційного та інституційного забезпечення освіти, а також від емоційних та психологічних зв'язків між дітьми та педагогами. Взаємодія не повинна обмежуватись виключно процесом навчання. Необхідною умовою ефективності роботи в контексті інклюзії є збіг організаційних та емоційних аспектів, а також когнітивних стимулів у процесі навчання [1, с. 111].

За висловленням провідних фахівців А. Колупаєвої та О. Таранченко, створення оптимального інклюзивного освітнього середовища сприятиме: розвитку потенціалу дитини; визнанню того, що стандартизована модель не є універсальною «нормою»; задоволенню специфічних потреб дітей з різними психофізичними особливостями; впровадженню системи підтримки та адаптації для дітей з потребами у психокорекції; функціональному підходу до лікування та навчання; залученню батьків до процесу лікування та виховання своїх дітей [2].

Сучасні підходи до організації інклюзивного освітнього процесу у закладах дошкільної освіти включають наступне [3, с. 32]:

1. Індивідуалізоване навчання: вихователі в дошкільних закладах стежать за індивідуальними потребами кожної дитини, створюючи індивідуальні навчальні плани та програми для кожної дитини. Це дозволяє забезпечити оптимальний розвиток кожної дитини, незалежно від її особливостей.

2. Кооперативне навчання: створення ситуацій, коли діти з різними здібностями працюють разом над спільними завданнями та проектами. Це сприяє розвитку співпраці, взаємодопомоги та соціальної взаємодії між дітьми з різними потребами.

3. Створення інклюзивного середовища: заклади дошкільної освіти активно працюють над створенням середовища, яке сприяє включенню всіх дітей. Це може включати адаптацію ігрових та навчальних зон, доступність спеціальних матеріалів та обладнання для дітей з різними потребами, а також проведення тренінгів для всього персоналу з питань інклюзивної освіти.

4. Співпраця з батьками: важливо залучати батьків до процесу навчання та розвитку дитини, незалежно від її особливостей. Забезпечення відкритого спілкування та співпраці між вчителями та батьками допомагає забезпечити оптимальний розвиток кожної дитини.

Ці підходи спрямовані на створення умов для повноцінного навчання та розвитку кожної дитини в дошкільних закладах, незалежно від її особливостей та потреб.

Інклюзивне середовище в закладі дошкільної освіти запроваджується у взаємодії з організаційною культурою, освітньою політикою на рівні закладу та інклюзивною практикою. Організаційна культура передбачає створення атмосфери толерантності, взаєморозуміння та прийняття різниці в закладі дошкільної освіти. Організаційна культура сприяє створенню умов для інклюзивної практики та реалізації освітньої політики закладу.

Освітня політика на рівні закладу включає в себе прийняття конкретних стратегій, цілей та планів, спрямованих на створення інклюзивного середовища. Це може включати в себе розробку планів навчання та розвитку, забезпечення доступності матеріально-технічної бази для всіх дітей, підготовку персоналу та створення механізмів контролю та оцінки ефективності інклюзивної практики [3, с. 35].

Інклюзивна практика спрямована на забезпечення доступності та рівноправ'я всіх дітей у навчальному процесі. Інклюзивна практика може включати в себе індивідуалізоване навчання, розвиток спеціальних програм та матеріалів, створення адаптивного середовища та використання методів диференціації навчання для задоволення потреб кожної дитини. Успішна реалізація інклюзивного середовища у закладі дошкільної освіти потребує взаємодії всіх цих напрямів. Вони доповнюють один одного та сприяють створенню умов для повноцінного розвитку кожної дитини.

З точки зору сучасних підходів до організації інклюзивного освітнього процесу в дошкільних закладах, наприклад використання геоборду, Gcompris та терапії су-джок можуть бути важливими інструментами для включення дітей з особливими потребами в навчальний процес.

Геоборд розвиває когнітивні здібності. Створення геометричних фігур та рисунків за допомогою геоборда сприяє розвитку просторового мислення, уваги та пам'яті у всіх дітей, включаючи тих, хто має особливі потреби. Використання геоборда допомагає у розвитку дрібної моторики рук та координації рухів [4].

Використання математичного планшета спонукає дітей до самостійного створення зображень, що сприяє розвитку їхньої фантазії та творчого потенціалу. Крім того, це ефективний метод для розслаблення та зняття фізичного та психологічного напруження у дітей.

Вправи в електронному комплексі Gcompris можуть бути адаптовані до потреб кожного учня, надаючи можливість участі у навчальному процесі незалежно від їхніх особливостей. Gcompris – це комплекс навчальних програм, доступних на різних платформах, призначений для дітей від 2 до 7 років. Він містить понад 140 завдань, спрямованих на розвиток сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уваги, дрібної моторики та

інших навичок. Наприклад, одне з завдань полягає у вирішенні головоломки, перетягуючи кожен елемент на відповідне місце [4].

Терапія су-джок забезпечує індивідуалізовану підтримку. Терапія су-джок може бути корисною для дітей з різними фізичними та психологічними потребами, сприяючи загальному фізичному та емоційному благополуччю. Ця терапія може покращити розвиток дрібної моторики рук та розумову активність, що є важливим для всіх дітей, включаючи тих, хто має особливі потреби [4]. Отже, використання таких інструментів у дошкільних закладах може сприяти створенню інклюзивного середовища, де всі діти мають можливість активно брати участь у навчанні та розвиватися відповідно до своїх потреб та здібностей.

Святкування, екскурсії та конкурси є важливою складовою інклюзивного процесу, оскільки сприяють створенню позитивного емоційного настрою та об'єднують дітей і дорослих. Вони виступають важливим ритуалом для групи та всього закладу дошкільної освіти. Підготовка цих подій має творчий характер, а їх можуть підготувати дорослі як сюрприз для дітей, що також сприяє створенню позитивної атмосфери.

Таким чином, сучасні підходи до організації інклюзивного освітнього процесу у дошкільних закладах базуються на комплексному розгляді потреб кожної дитини та використанні різноманітних методів та засобів для забезпечення їхнього повноцінного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Балла Л. В. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 3. С. 110–115.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
3. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку : колективна монографія : у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С. 32–45.
4. Бондар М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання у садочках. URL: https://24tv.ua/education/suchasni-pidhodi-do-organizatsiyi-inklyuzivnogo-ukrayina-novini_n1868346 (дата звернення 25.03.2024).

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ГОТОВНОСТІ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Марія Дяченко,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри освіти та управління навчальним закладом,
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя),
m.d.dyachenko@gmail.com

У сучасному світі дедалі більше уваги приділяється інклюзивній освіті, що передбачає спільне навчання та виховання нормотипових дітей молодшого шкільного та дошкільного віку й дітей з особливими освітніми потребами. Це ставить перед майбутніми фахівцями зі спеціальної освіти, зокрема логопедами, нові завдання, пов'язані з формуванням у них готовності до моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору, що передбачає забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних чи психофізіологічних особливостей.

Головною метою розвитку освіти України визнано «створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожної людини, формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [4, с. 2].

Серед завдань інклюзивного навчання виокремлюють такі, як:

- забезпечення прав дітей з особливими потребами на отримання освіти в звичайних школах разом із корекційними заходами;
- підтримка фізичного та морального здоров'я дітей;
- розвиток індивідуальності через виявлення здібностей;
- формування інтересів та потреб;
- надання комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я та психофізичного розвитку дитини;
- створення умов для творчого самовираження тощо.

Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення) означає процес активного включення в суспільні відносини всіх осіб, незалежно від їхніх фізичних, соціальних, національних, мовних, інтелектуальних, культурних та інших особливостей [6].

Як відомо, інклюзивна освіта ефективнішою та є гуманнішою освітньою системою. Вона спрямована на задоволення потреб усіх дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке повною мірою приймає людей з інвалідністю, визнає їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність та участь у суспільному житті.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі, без виключення, діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому.

Завдяки інклюзивному навчанням можна надати можливість кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей в розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [9].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [5].

Метою інклюзивної освіти є соціалізація, активна участь усіх дітей в життєдіяльності дитячого колективу, незалежно від їхніх освітніх потреб, в колективі, повну взаємодія, толерантність, турбота один про одного як

про члена колективу. Завданням інклюзивної школи є не тільки створення умов для розвитку аномальних дітей серед здорового середовища ровесників і формування толерантного ставлення батьків, вчителів та учнів до дітей з обмеженими можливостями, але й досягнення повної освітньої інтеграції, що незмінно веде до прогресу [3].

Перевагами інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами є: кращі можливості для розвитку соціальних та емоційних навичок; підвищення самооцінки та впевненості в собі; краща підготовка до самостійного життя.

Переваги інклюзивної освіти для дітей з типовим розвитком – виховання толерантності та поваги до різноманітності; збагачення досвіду спілкування та співпраці; краще розуміння світу навколо.

Для суспільства загалом переваги інклюзивної освіти полягають у: створенні справедливого інклюзивного суспільства; зменшенні соціальної дискримінації та ізоляції; ефективнішому використанні людських ресурсів.

Під час підготовки майбутніх логопедів до моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору важливо сформулювати у студентів чіткі знання щодо його сутності, змісту, специфіки та умов забезпечення. Це завдання охоплює розуміння ресурсного забезпечення потреб інклюзивної освіти, подолання соціальних бар'єрів у свідомості вчителів, їхніх страхів та недоліків у досвіді роботи з дітьми з особливими потребами, готовність вирішувати можливі проблеми, пов'язані зі здоров'ям дітей та реакцією учнів і батьків на нових учнів у класі, а також з питаннями дисципліни й толерантності в дитячому колективі.

Також важливим є проектування та створення універсального дизайну й розумних пристосувань у закладі освіти, безбар'єрного фізичного середовища, що дозволяє дітям почувати себе безпечно та комфортно, що дає змогу поглибити спрямованість на особистісно-

орієнтованого навчання, в умовах якого кожна дитина, незалежно від своїх можливостей, може досягти успіху.

Обов'язковою є адаптація та модифікація навчальних програм, матеріалів, методики навчання та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Важливу роль відіграє педагогіка партнерства, що сприяє комунікації та спільній роботі всіх учасників освітнього процесу тощо.

Студенти – майбутні логопеди – в процесі навчання в закладі вищої освіти повинні усвідомити, що за сприятливих психолого-педагогічних умов інклюзивного середовища всі діти можуть успішно навчатися, не створюючи жодних незручностей чи проблем для дитячого колективу. Це означає підтримку різноманітності та унікальності кожної дитини, створення умов для розвитку творчого потенціалу та навчання дитини з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками, зберігаючи при цьому сприятливу атмосферу для всіх учасників освітнього процесу.

Тому в процесі професійної підготовки потрібно навчити майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, зокрема з логопедії, сприяти інтеграції дітей з особливими потребами в соціум, ставати їм більш комунікабельними. Майбутні логопеди повинні навчитися володіти методикою моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору.

Це передбачає формування у студентів-логопедів умінь:

- аналізувати освітні потреби дітей з різними порушеннями мовлення;
- розробляти індивідуальні навчальні програми для дітей з порушеннями мовлення;
- організовувати навчально-виховний процес в умовах інклюзивного навчання;

– співпрацювати з учителями, психологами, батьками та іншими фахівцями.

Можна виокремити такі методи та форми роботи в підготовці майбутніх логопедів до моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору:

– інтерактивні лекції та бесіди (на лекціях майбутні логопеди можуть отримати теоретичні знання про інклюзивну освіту та моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору; на бесідах – обговорити їх з викладачем та одногрупниками);

– вирішення проблемних завдань, пов'язаних з майбутньою корекційно-розвивальною діяльністю логопеда (студентам пропонується вирішувати проблемні завдання, пов'язані з моделюванням інклюзивного розвивального освітнього простору – це допомагає їм краще зрозуміти сутність та можливості цього процесу, а також навчитися використовувати його на практиці);

– проєктне навчання (майбутні логопеди розробляють та реалізують проєкти, які передбачають моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору – це сприяє збагаченню досвідом роботи щодо цього процесу, розвитку творчого потенціалу та організаторських здібностей студентів);

– кейс-метод (майбутнім логопедам пропонується аналізувати кейси, які описують реальні ситуації з моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору – це допомагає їм навчитися приймати правильні рішення та використовувати цей процес в різних навчальних ситуаціях);

– тренінги та майстер-класи – майбутні логопеди беруть участь у тренінгах, майстер-класах, отримуючи нові знання та навички щодо моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору;

– педагогічна практика в закладах освіти з інклюзивним навчанням (студенти мають змогу самостійно спробувати моделювати інклюзивний

розвивальний освітній простір на заняттях та отримувати поради, консультації від досвідчених логопедів і вчителів).

Сутність поняття «інклюзивний освітній простір» полягає у створенні умов для спільного навчання та розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей, потреб та можливостей.

Інклюзивний освітній простір ґрунтується на принципах:

- рівності (всі діти мають рівне право на якісну освіту, незалежно від їхніх особливостей);
- прийняття (всі діти є цінними членами шкільної спільноти та повинні почуватися комфортно та безпечно);
- індивідуалізації (освітній процес має бути адаптований до індивідуальних потреб кожної дитини);
- педагогічної співпраці (всі учасники освітнього процесу – педагоги, батьки, фахівці, інші діти – мають співпрацювати для забезпечення успішного навчання кожної дитини);
- доступності (фізичне та інформаційне середовище має бути доступним для всіх дітей).

Інклюзивний освітній простір передбачає: наявність інклюзивних класів та шкіл, де разом навчаються діти з різними особливостями; забезпечення доступності до освітніх програм та послуг для всіх дітей; надання необхідної підтримки дітям з особливими освітніми потребами (тьютори, асистенти, спеціальні навчальні програми, технічні засоби); проведення підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі; створення сприятливої психологічної атмосфери в шкільній спільноті, де всі діти почувують себе цінними та важливими.

Тому таким важливим питанням професійної підготовки майбутніх логопедів є формування у них готовності до створення вищезначеного освітнього простору та здатності до корекційно-розвивальної діяльності в ньому з дітьми, які мають особливі потреби, – з метою їхньої соціальної адаптації та розвитку.

Як уже зазначалося, метою інклюзивної освіти є надати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію та турботу один про одного як членів колективу. Завданням інклюзивної школи є не тільки створення умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами в колі своїх ровесників та виховання формування толерантного ставлення до них батьків, вчителів та учнів класу школи, але й досягнення повної освітньої інтеграції, що незмінно веде до прогресу [3, с. 39–45].

Таким чином, майбутні логопеди повинні бути готовими до моделювання інклюзивного розвивального освітнього простору й до того, що для дітей з особливими потребами не існує єдиних універсальних рецептів. Створення інклюзивного розвивального освітнього простору в закладах освіти – це один із аспектів державної гуманітарної політики України, що показує, наскільки суспільство готове до захисту прав людини.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. URL: <http://slovjanochka.at.ua> (дата звернення: 21.03.24).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2007. 128 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті *Освіта*. 2002. № 26. С. 2–4.
5. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг», положення якого закріплюють право на освіту осіб з ООП : Закон України від 23 травня 2017 р. № 2053-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 21.03.24).
6. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 592-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/592-2018-%D1%80#n2> (дата звернення: 09.04.24).
7. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 21.03.24).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 27.02.2024).
9. Про охорону дитинства : Закон України (із змінами, внесеними згідно із Законами від 07 березня 2002 р., № 3109-III; від 17 червня 2020 р. № 720-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 12.02.2024).

КОРЕКЦІЙНА ЛОГОПАНТОМІМА ЯК НОВИЙ НАПРЯМ ПОЛІПШЕННЯ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Микола Єфименко,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянський державний педагогічний університету
(м. Запоріжжя),
efimnn1958@gmail.com

Проблеми праксису у дітей із особливими освітніми потребами залишаються в числі ключових корекційних проблем. Зокрема, це стосується дітей дошкільного віку із порушеннями психомовленнєвого розвитку. На думку автора статті артикуляційний праксис може бути сформований лише на основі повноцінного формування попередніх, базових видів праксису: основного, ручного (бімануального), орального і мімічного. Саме вони, об'єднані в єдину нейронну мережу головного мозку, створять умови для подальшого поліпшення мовленнєвого розвитку дитини.

На основі особистого багаторічного практичного досвіду автор пропонує нову невербальну методику стимулювання мовлення дитини – корекційну логопантоміму, як потужний напрям стимулювання артикуляційного праксису дітей засобами фізичного виховання (рухово-ігрової діяльності). Суть методики полягає спочатку в послідовному засвоєнні, а потім і в одночасному використанні можливостей таких базових видів праксису як основний, ручний, предметний, зорово-моторний, символічний, оральний і мімічний в невербальній передачі будь-якої інформації від дитини оточуючим її іншим людям.

Умовне Дерево Праксису у кожної дитини має зростати у відповідній послідовності [1; 2; 5]:

1. Основний праксис (основні рухові режими) [3; 4].

2. Ручний праксис (без предметів, предметний, конструктивний, зорово-моторний, символічний).

3. Оральний і мімічний праксиси.

Саме ці три невербальні види праксису складають основу для повноцінної реалізації артикуляційного праксису, який складає основу мовлення дитини.

Логічно припустити, що поступове повноцінне поєднання основних рухів, дворучної діяльності та орально-мімічного (беззвукowego) праксису в єдиний психомоторний патерн корекційної логопантоміми може створити умови для зростання на загальному Дереві Праксису чудових плодів у вигляді ефективної артикуляції, основного стрижня мовлення дитини (рис. 1).

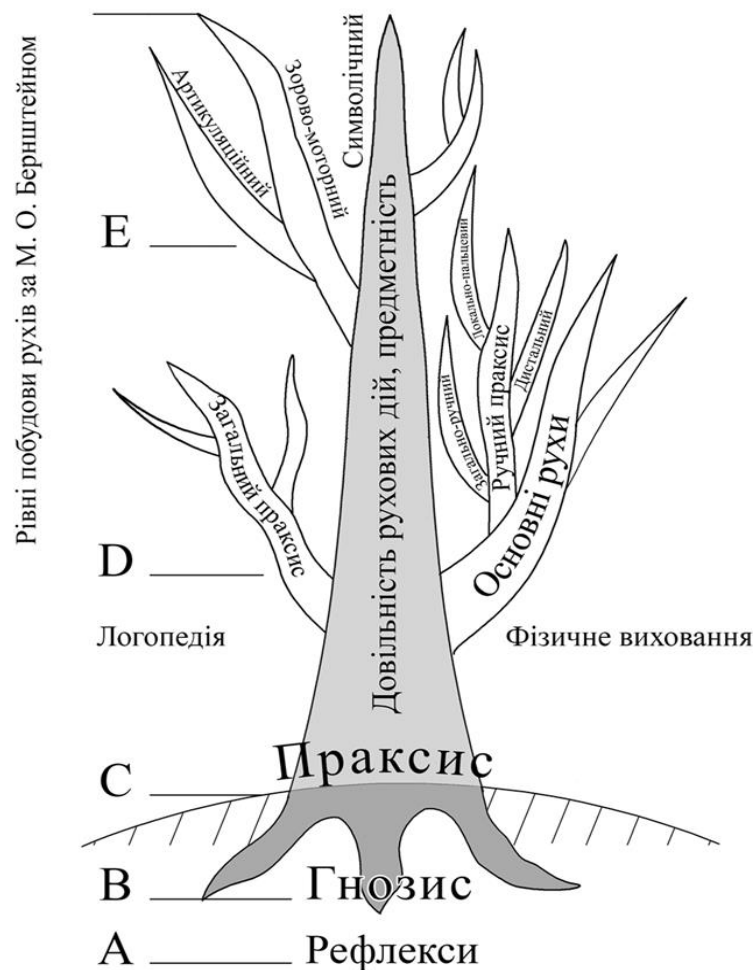


Рис. 1. Дерево Праксису (за М. М. Єфименком, 2024)

Складові компоненти корекційної логопантомімі:

1. ПАНТОМІМА (МОВА ТІЛА) – це дія без використання слів: створення яскравого образу, розігрування подій або сюжету за допомогою, головним чином, мови тіла (типових поз і відповідних загальних рухів).

2. ЖЕСТИКУЛЯЦІЯ (МОВА РУК) – це спосіб невербального спілкування за допомогою жестів: при цьому можна чудово передати іншим свої емоції (радість, незадоволення або обурення тощо). Більшість людей використовують мови тіла і жестів як доповнення до слів.

3. МІМІКА (МОВА ОБЛИЧЧЯ) – рухи м'язів обличчя, які виражають внутрішній (психічний) стан дитини.

КОРЕКЦІЙНА ЛОГОПАНТОМІМА – це авторська методика (М. М. Єфименко) сумісного (послідовного і одночасного) використання основних поз і рухів тіла, бімануальної жестикуляції та мимічної виразності для невербальної передачі будь-якої інформації іншим людям. Цю методику можна використовувати для стимуляції артикуляційного праксису і корекції психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. №3 (103). С. 49–55.
2. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. №4 (104). С. 28–45.
3. Єфименко М. М. Казкова фізкультура: парціальна програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку. Вінниця: Твори, 2019. 67 с.
4. Єфименко М. М., Єфименко Ю. В. Парціальна програма з фізкультурно-корекційної роботи в закладах дошкільної освіти за авторською естетико-оздоровчою системою «Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу)». Вінниця : Твори, 2020. 56 с.
5. Moga M. D. The author's modification of the existing praxis classification among children with special needs in the context of their psychospeech development. *EUREKA: Social and Humanities*. 2024. No. 1. P. 3–10.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Людмила Завацька,
кандидатка педагогічних наук, професорка,
директорка Навчально-наукового інституту
психології та соціальної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
lzavatska2016@gmail.com

Соціально-економічні та демографічні ситуації, а також реалізація Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні підтверджують доцільність та необхідність роботи, пов'язаної з організацією покращення становища дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, покращення їх психолого-педагогічної підтримки на всіх вікових етапах розвитку в умовах освітньої організації, підтримка сім'ї з питань виховання, навчання дітей з особливими освітніми потребами є дуже нині значимі. Модель інклюзивної освіти у нашій державі створена з урахуванням гуманістичної парадигми, прийнятої в сучасному суспільстві: створити умови для розвитку, формування життєвого досвіду, розкриття ресурсів та можливостей дітей із обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням їх особливих потреб. Це визначає відмову від навчання в освітніх установах закритого типу на користь інклюзивного навчання в організаціях з «гнучкою» побудовою освітнього процесу, інклюзивним простором та відповідним середовищем, що підлаштовуються під дитину та розвивають її можливості і задовольняють її потреби [1].

В останні роки у процесі впровадження інклюзивної освіти в Україні активно реалізується навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в умовах закладів загальної середньої освіти [2]. Наразі у процесі спільного навчання дітей з нормальним розвитком та дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату особливого

значення набувають проблеми створення спеціальних умов для організації адаптивного освітнього простору. До команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять вчитель, асистент вчителя (за необхідності асистент дитини), шкільний психолог, реабілітолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, батьки. Педагоги працюють спільно, щоб забезпечити якісну освіту для всіх дітей в класі. Шкільний психолог надає психологічну підтримку дітям і батькам. Логопед та дефектолог допомагає дітям з різними особливими потребами розвивати свої мовні та комунікативні навички. Соціальний педагог надає соціальну підтримку дітям і батькам.

Українські вчені А. Колупаєва, Т. Чеботарьова, Л. Ханзерук, А. Шевцов та інші у своїх працях вказують на необхідність організації особливого освітнього середовища для здобуття освіти учнями з порушеннями функцій опорно-рухового апарату нарівні зі здоровими однолітками [3]. На думку О. Чеботарьової, однією з перших важливих умов успішної реалізації спільного навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в загальноосвітній школі є створення адаптивного освітнього середовища, яке полягає не тільки в архітектурній доступності, але й у методичному та технічному забезпеченні [4].

Встановлено, що пандуси, ліфти та широкі проходи мають особливо важливе значення як засоби забезпечення безбар'єрного доступу, що дозволяє учневі вільно пересуватися всіма приміщеннями закладу загальної середньої освіти. Крім того, під час роботи з таким контингентом учнів необхідні спеціальні технічні засоби, а також постійна допомога тьютора для пересування та самообслуговування.

Враховуючи психофізичні особливості учнів із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, педагогу необхідно варіювати обсяг та форми виконання письмових робіт для уникнення передчасної

перевтоми та формування навчальних навичок, надавати можливість користуватись різними гаджетами [5].

Під час роботи з дітьми, які мають порушення функцій опорно-рухового апарату, вчителю рекомендується докладно ознайомитися з характеристиками цього порушення та з'ясувати, які організації надають підтримку таким дітям. Важливо звернутися до досвідчених педагогів, які раніше навчали цю дитину, для отримання консультацій щодо організації освітнього процесу. Також корисно звернутися до батьків, які можуть дати важливі відомості про особливості та потреби своєї дитини.

Щоб забезпечити ефективне навчання, заклади освіти можуть запросити до своєї команди фахівців, таких як фізіотерапевт і логопед, які допоможуть зрозуміти індивідуальні особливості та фізичні можливості кожного учня. Важливо зосередити увагу на потребах конкретної дитини та розробити для неї відповідні її потребам методи навчання.

Існують методики, розроблені на основі «Традиційного інтенсивного навчання», такі як програма «Втручання для вироблення стратегій» і програма «Стратегій ефективного навчання й мислення». В інклюзивному навчанні ефективним є підхід «Навчання у співпраці», оскільки він враховує індивідуальні можливості учнів та допомагає їм краще засвоювати матеріал і розвивати навички. Цей підхід включає в себе такі методи, як кооперативне навчання, взаємна підтримка в навчанні та навчання за принципом «рівний – рівному».

Колективна діяльність сприяє розвитку аналітичних навичок, формулюванню і вирішенню проблем, а її ефективність перевершує індивідуальну роботу за умови позитивної взаємозалежності, індивідуальної відповідальності та індивідуальних навичок соціальної взаємодії.

Для забезпечення зручного доступу дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату до робочого місця, вчителю та асистенту

вчителя необхідно продумати відповідні зміни у приміщенні, наприклад, пандуси та спеціальні поручні. Також можуть знадобитися допоміжні технології, наприклад, спеціальні пристрої для письма або додаткове устаткування для комп'ютера, що дозволить учневі бути більш незалежним та самостійним у своїй діяльності. Важливо створити сприятливі умови для навчання та розвитку кожного учня, забезпечивши доступність освітнього середовища для всіх.

В організації робочого місця для дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату слід дотримуватися рекомендацій фахівців та батьків, що враховують фізичний розвиток та навчальні здібності дитини. Необхідно обладнати місце засобами, які допомагатимуть підтримувати правильну поставу тіла та обмежуватимуть непередбачувані рухи. Також можуть бути використані спеціальні пристрої для покращення письма та читання. Важливо звернутися до фізіотерапевта для отримання консультації щодо розкладу навантаження, перерв і вправ для відпочинку.

Отже, організація інклюзивної освіти дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату в умовах закладу освіти здійснюється на основі наступних заходів:

- створення безбар'єрного середовища в навчальних закладах.
- надання дітям з порушеннями функцій опорно-рухового апарату доступу до освітніх ресурсів.
- проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.
- надання дітям з вадами опорно-рухової системи психологічної і соціальної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Козіброда Л. Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок XXI ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 15–27.
2. Долинний Ю. Педагогічні умови підготовки дітей з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 22 с.

3. Ханзерук Л. Особливості оволодіння програмним матеріалом загальноосвітньої школи учнями з дитячим церебральним паралічем. *Корекційна педагогіка*. 2019. № 3. С. 229–239.

4. Шевцов А., Ханзерук Л., Чеботарьова О. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату : навч.-метод. посіб. Київ : Вид. Дім «Слово», 2013. 112 с.

5. Баришок Т. Організаційно-методичні основи фізичної реабілітації дітей із церебральним паралічем у різних умовах : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 132 с.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ УЧНІВ З ООП В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Яна Загупіна-Візер,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
y.zahutinavizer.asp@kubg.edu.ua

Олена Денисюк,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
o.denysiuk@kubg.edu.ua

Фахівці, які входять до команди супроводу учнів з ООП постійно взаємодіють один з одним під час вирішення завдань щодо забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії для учня з ООП. Під взаємодією науковці розуміють взаємовплив об'єктів під час спільної діяльності, у процесі якої об'єкти зазнають змін. Поняття «взаємодія» є досить широким за своїм сенсом і вживається у багатьох сферах людської діяльності. Як філософська категорія, поняття «взаємодія» об'єднує процеси взаємовпливу, які виникають під час стосунків чи сталих взаємозв'язків людей, які формуються під час співпраці. Результатом такої співпраці є досягнення спільної мети, що об'єднує групу людей, які взаємодіють між собою [4]. У нашому випадку, мова йде про фахівців, які входять до міждисциплінарних команд і здійснюють супровід учнів з ООП у закладі освіти.

Отже, взаємодія фахівців в освітньому просторі, це узгоджена спільна діяльність, направлена на досягнення єдиної мети, під час якої учасники такої взаємодії також зазнають професійних та особистісних трансформацій, впливаючи одне на одного. Метою такої взаємодії виступає забезпечення інтересів учня з ООП під час його навчання та розвитку у закладі освіти, через прокладання для нього індивідуальної

освітньої траєкторії. Інструментом такої взаємодії є активна позитивна комунікація між всіма її учасниками.

Щодо взаємного впливу фахівців, які взаємодіють під час спільної діяльності в міждисциплінарних командах супроводу, то на нашу думку, такий вплив є визначальним і стимулюючим до формування та розвитку необхідних професійних компетенцій та особистісного зростання фахівців під час їх професійної діяльності в інклюзивному закладі освіти.

Аналізуючи поняття взаємодії в освітньому просторі, ми також дійшли висновку, що під час спільної діяльності фахівців, які входять до міждисциплінарних команд супроводу, відбувається той чи інший вид взаємодії, відповідно до її учасників, а також ситуацій взаємодії, завдань, впливів та вимог педагогічної ситуації.

Так, в процесі спільної діяльності фахівців міждисциплінарних команд супроводу така взаємодія проявляється як психологічний вплив учасників взаємодії один на одного за допомогою її засобів та форм і є психологічною. У той же час, така взаємодія є також комунікативною, оскільки комунікація є основним інструментом її реалізації під час взаємодії суб'єктів між собою [3]. Взаємодія фахівців, що входять до міждисциплінарних команд, з учнями є педагогічною і направлена на позитивний вплив на учнів з метою змін у розвитку особистості дитини, що забезпечує здобуття учнями з ООП практичних навичок та впровадження знань у реальний життєвий контекст, що є важливим для їх адаптації та соціалізації у загальному соціокультурному середовищі.

Також, під час взаємодії фахівців з батьками учнів з ООП, які є рівноправними партнерами команди супроводу, відбувається партнерська взаємодія, яка стає соціально-педагогічною у випадку, коли родина учня також потребує підтримки, а батьки – підсилення своєї батьківської компетентності. Отже, така взаємодія є партнерською, і передбачає побудову тривалих позитивних міжособистісних сосунків і взаємозв'язків, які будуються на основі міжособистісної взаємодії.

У той же час, коли мова йде про побудову професійної взаємодії фахівців, які входять до міждисциплінарних команд супроводу, ми також говоримо про їх співпрацю і партнерство у межах спільної діяльності, що підпадає під загальну Концепцію нової української школи. Таку взаємодію ми вважаємо також суб'єкт - суб'єктною, оскільки вона відбувається у межах співпраці між рівними учасниками та партнерами, які взаємодіють між собою в освітньому середовищі.

На думку сучасних науковців, основними проявами ефективної міждисциплінарної взаємодії фахівців в освітньому середовищі є: сталі позитивні міжособистісні зв'язки в команді, засновані на принципах взаємоповаги та взаємо підтримки; ефективна комунікація між учасниками взаємодії; активна позиція кожного окремого учасника команди; особистісний та професійний розвиток; розуміння корекційної складової в межах інклюзивного навчання; ефективне планування спільної діяльності та особиста відповідальність за її результативність; підсилення шляхом об'єднання професійного потенціалу фахівців міждисциплінарних команд [1; 2; 5].

Дійсно, багатьма сучасними науковцями вважається, що регулярна відпрацьована взаємодія, яка панує між фахівцями в міждисциплінарних командах супроводу забезпечує ефект взаємопідсилення фахового потенціалу та творчого професійного розвитку кожного фахівця та істотно сприяє досягненню спільного результату всією командою [5].

Сьогодні існує загальна розвинена тенденція щодо повноцінного включення учнів з ООП до освітнього середовища закладів загальної середньої освіти шляхом формування та розвитку активної міждисциплінарної взаємодії між фахівцями різних закладів освіти, в тому числі і спеціальних, та установ з метою забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та корекційної складової для учнів з ООП в закладах освіти. Така міждисциплінарна команда фахівців забезпечує індивідуальну освітню траєкторію для учня з ООП у закладі

освіти, надає йому необхідну підтримку під час навчання та здійснює соціально-педагогічний супровід. Ефективна взаємодія, що відбувається між фахівцями команди під час спільної діяльності забезпечує результативність всіх завдань, покладених на міждисциплінарну команду.

За нашим переконанням, фахівці міждисциплінарних команд та батьки є не лише учасниками, а також є активними творцями внутрішнього простору міждисциплінарної взаємодії у команді супроводу, який, досягнувши певного рівня позитивного розвитку та ефективності, поширюється на загальне освітнє середовище навчального закладу і впливає на активність і участь всіх його учасників у повноцінному включенні дітей з ООП до суспільного життя закладу освіти та їх соціалізацію, розвиток і навчання. Формування такої ефективної внутрішньої взаємодії в міждисциплінарній команді супроводу учнів з ООП є завданням всіх її учасників і є проміжною ланкою на шляху до досягнення головної цілі міждисциплінарної взаємодії фахівців – забезпечення інтересів та прав учня з ООП у закладі освіти.

Список використаних джерел:

1. Коломоець Т. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки)*. 2019. Вип. № 14. С. 115–125.
2. Лісова Н. Механізми соціально-педагогічного партнерства в підручнику для керівника закладу освіти. *Проблеми сучасного підручника* : збірник тез Міжнародної наук.-практ. конфер. Київ : Педагогічна думка, 2021. С.132–136.
3. Михнюк С., Кубіцький С. Поняття педагогічної взаємодії в контексті дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors* : Collective monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2021. Vol. 2. P 41–60.
4. Тонне О. Теоретичний аналіз поняття педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11. № 5. С. 88–94.
5. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society Integration Education. Pedagogika*. 2020. № 138 (2). P. 193–208.

РОЗВИТОК ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Землянська Марта,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
martazemlanska@gmail.com

Увага, як прийнято визначати в психології, – це концентрація та зосередженість свідомості людини на певному предметі або явищі. Під спрямованістю розуміється прийняття рішення щодо діяльності та підтримка цього рішення.

Учений С. Рубінштейн який вперше запропонував ідею єдності свідомості та діяльності, вважав, що «увага – це в першу чергу динамічна характеристика протікання пізнавальної діяльності: вона висловлює переважно зв'язок психічної діяльності з певним об'єктом, на якому вона зосереджена».

Кожне психічне явище має ознаки, за допомогою яких можна визначити, чи є воно зараз присутнім у людини. Ю. Гіппенрейтер запропонував найбільш повну типологію уваги, яка пропонує робити висновки про участь уваги на основі того, як вона проявляється в свідомості, поведінці та продуктивній діяльності.

Довільна увага може бути викликана різноманітними факторами, які впливають на різні аналізатори організму, незалежно від того, чи вона виникає спонтанно, підсвідомо чи під час діяльності або відпочинку. Безумовно, рефлекторна орієнтувальна діяльність мозку є фізіологічним підґрунтям мимовільної уваги. Збудження, що надходить до кори з підкоркових ділянок великих півкуль головного мозку, є нейрофізіологічним механізмом.

Довільна увага виникає, коли сила впливу сторонніх подразників перевищує силу впливу усвідомлюваних діючих збуджень. У таких ситуаціях субдомінанти збудження стають сильнішими, ніж домінанти. Вона є короткочасною, але залежно від сили впливу сторонніх подразників, які на нас впливають, вона може виникати досить часто, зважаючи на основну діяльність.

Мнемоніка або мнемотехніка – це новий термін, який спочатку використовувався лише для методів запам'ятовування чисел для тренування пам'яті та уваги. Термін походить від грецьких слів «mneme», що означає пам'ять, і «techne», що означає мистецтво. Менемотехніка (від грецької слова «mnemonikon», що означає «мистецтво запам'ятовування») – це система методів, які полегшують запам'ятовування та збільшують обсяг пам'яті.

У зв'язку з патологічною інертністю процесів збудження та гальмування молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями важко переключати увагу з одного предмета на інший.

Учні стають стомленими через велику кількість різноманітних занять, які вчитель пропонує їм під час уроку. Це може призвести до несвідомого переключення уваги з одного завдання на інше, відволікаючи їхню увагу від основного завдання та переключаючи її на інші діяльності або відволікаючі фактори. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями краще виконують завдання, які вимагають переключення уваги, працюючи з більш конкретними матеріалами, а не з абстрактними.

Увага учнів початкових класів здебільшого спонтанна та залежить від зацікавленості учня навчальним матеріалом. Це особливо актуально для дітей з інтелектуальними порушеннями, які демонструють низький рівень довільності в усіх видах пізнавальної діяльності, включаючи увагу. Увага молодших школярів нестабільна, вони розсіяні, стомлені та неуважні. Недостатня інтелектуальна активність, низька воля та

зосередженість на одноманітній праці є причинами труднощів у молодших школярів. Поспішність може призвести до «помилки уваги». Крім того, дітям важко бути уважними. Молодші школярі мають дуже обмежений обсяг уваги. З віком він зростає. Удосконалення здатності групувати, систематизувати та об'єднувати матеріал, який сприймається, є основною умовою збільшення обсягу уваги.

З цього випливає, що увага дітей молодшого шкільного віку характеризується малою стійкістю (10–15 хвилин) і малим обсягом (слабкий розподіл, нерозвинене перемикання). Здатність контролювати свою увагу недостатньо розвинена у дитини цього віку, оскільки мимовільна увага переважає довільну.

Довільна увага дитини молодшого шкільного віку характеризується низькою стійкістю, обсягом, розподілом і недорозвиненим переключенням. Крім того, коли вони одночасно виконують дві або більше діяльностей, їх здатність до розподілу знижується.

Мнемотехнічні методи використовуються в основному для покращення засвоєння складної інформації, яка не має встановлених логічних зв'язків між її компонентами з точки зору людини, яка її запам'ятовує, і потребує тривалого зберігання та повторного відтворення. До таких типів інформації належать послідовності цифр, номерів телефонів, хронологічні таблиці, нормативи, показники, формули та багато іншого.

За допомогою мнемотехніки можна запам'ятати різноманітну текстову інформацію, включаючи план уроку чи презентацію, іншомовні слова, терміни, географічні назви, граматичні правила, імена та прізвища тощо. У цьому випадку штучні асоціації, створені за допомогою мнемотехнічних методів, легше і швидше засвоюються. Показники обсягу та точності запам'ятовування, а також розвиток інших пізнавальних процесів покращуються за допомогою мнемотехніки.

Це також підвищує тривалість зберігання та якість відтворення засвоєної інформації.

Мнемотехніка зменшує час адаптації дітей до навчання та сприяє розвитку мовлення, включаючи культуру мовлення, збагачення та активізацію словника, зв'язне мовлення при побудові розгорнутого висловлювання; розвиток асоціативного мислення та мисленнєвих процесів (вміння перетворювати абстрактні символи на зображення); зміцнення зорової та слухової пам'яті та уваги; розвиток творчого, креативного та логічного мислення.

Створення нових образів є детальним процесом, який сприяє розвитку творчих здібностей дитини завдяки гармонійній роботі лівої півкуль головного мозку (логіка) і правої (творчість, образне мислення) півкуль головного мозку, формування навичок самостійного навчання і підвищення самооцінки дитини через результати навчання.

На заняттях з розвитку зв'язного мовлення мнемотаблиці допомагають дітям краще запам'ятовувати, зберігати та переробляти зорову інформацію. Цей метод використовує символи замість зображень предметів. Також він значно полегшує запам'ятовування та пошук слів для дітей. Символи максимально наближені до мовленнєвого матеріалу. Наприклад, дім використовується для позначення домашніх птахів і тварин, а ялинка використовується для позначення диких птахів і тварин.

Мнемосхеми служать дидактичним матеріалом для збагачення словникового запасу, навчання складання розповідей, перекази художньої літератури, відгадування та загадування загадок, навчання віршів та багато іншого. Схеми є своєрідним візуальним планом для створення монологів, який допомагає дітям здійснювати такі елементи, як будова розповіді, послідовність розповіді та лексико-граматична наповнюваність.

Мнемотаблиці можуть відрізнятися в залежності від напрямку. Можуть бути простими або тематичними (музичні, математичні,

мовленнєві тощо). Кількість квадратів не може перевищувати дев'ять, що відповідає науково обґрунтованій межі десяти інформаційних бітів для дитини.

Діти з особливими освітніми потребами можуть використовувати кольорові мнемотаблиці, оскільки їм важко запам'ятати конкретні символи, наприклад, ялинка зелена, колобок жовтий тощо. Після цього зображення можна ускладнити або замінити графічним зображенням. Наприклад, лисиця може мати оранжеві геометричні фігури, такі як кола або квадрати, а також інші форми.

Мнемотаблиці надаються у готовому вигляді, але по мірі навчання діти активно включаються в процес створення своїх схем. Діти стикаються з деякими труднощами, коли працюють з мнемотаблицями, і їм важко дотримуватися запропонованого плану таблиці. Часто перші розповіді, створені за моделями, виглядають надзвичайно схематичними. Щоб зменшити труднощі з програмою змісту мнемотаблиць, необхідно ввести завдання з активізації та збагачення словника.

Перший етап корекційної роботи – це сприйняття інформації.

Зачитується вірш, казка або оповідання, а потім виділяються його основні частини. Перегляньте готову таблицю до твору та подумайте про те, що на ній зображено.

Другий етап включає кодування даних.

На початковому етапі кожна частина твору кодується. З допомогою вчителя діти пізніше самостійно кодують інформацію, використовуючи власні символи, даючи волю своїй фантазії.

Запам'ятовування та відтворення даних є третім кроком. Переказ казок, заснований на символах, є процесом відпрацювання запам'ятовування. У цьому випадку діти можуть переказувати самі, отримуючи незначну допомогу від вчителя, або переказувати разом з

ним на ранніх етапах. Відтворення казки зосереджується на зображенні головних героїв.

Створення образів є четвертим етапом. Після заняття з мнемотаблицями діти пробують свої сили в таких темах, як добро, дружба, хитрість, жадібність тощо, і створюють розповіді та казки на будь-яку тему, використовуючи лексику, дотримуючись загальних принципів побудови сюжету.

Розвиток довільної уваги є важливим для формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці для дітей з інтелектуальними труднощами. Школяр вчиться виконувати те, що йому нецікаво, завдяки вольовим зусиллям. Однак мимовільна увага дітей значно краще розвинена в цьому віці. Все, що є новим, яскравим і захоплюючим саме по собі привертає увагу. Таким чином, діти можуть пропустити важливі деталі в навчальному матеріалі та зосередитися на неважливих.

У молодших школярів з інтелектуальними труднощами часто виникає неуважність в роботі, яка є одноманітною та малопривабливою для них. Властивості уваги розвиваються повільніше, ніж у дорослих. Але ці проблеми можна вирішити, якщо дотримуватися певних умов, наприклад використовувати розумові прийоми при роботі з матеріалом, розвивати мотивацію для навчання, раціонально організувати діяльність дітей на уроці та змінювати види діяльності.

Таким чином, мнемотехніка корисна для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки у них переважна наочно-образна пам'ять. Запам'ятовування зазвичай відбувається спонтанно, просто тому, що предмет або явище потрапило в поле зору дитини. Якщо дитина намагається вивчити і запам'ятати абстрактні речі, які не підкріплені наочними зображеннями, вона не зможе досягти успіху.

Список використаних джерел:

1. Барташнікова І., Барташніков О. Розвиток уваги та навичок навчальної діяльності. Тернопіль : Богдан, 1998. 263 с.
2. Вікова динаміки розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку. URL: <https://www.doccity.com/ru/vikova-dinamika-rozvitku-uvagi-u-ditey-shkilnogo-viku/1421668/> (дата звернення:

24.05.2024).

3. Мнемотехніка як ефективний засіб мовного розвитку дітей. URL: http://krsuzirya.edukit.dp.ua/portfoliopedagogiv/volkova_l_l/innovacijni_tehnologii/mnemotehnika (дата звернення: 24.05.2024).

4. Музика Т. Як краще запам'ятовувати? *Журнал для батьків*. 2001. № 1. С. 11.

5. Струпачук В. Розвиток пам'яті в процесі навчальної діяльності молодших школярів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2013. № 2. С. 11–17.

ПРОФЕСІЙНА ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Наталія Іваницька,
кандидатка педагогічних наук,
директорка Чернігівської загальноосвітньої школи
I–III ступенів № 35 Чернігівської міської ради Чернігівської області;
докторантка Інституту педагогічної освіти та
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
ivanytska@bigmir.net

В умовах становлення Нової української школи (НУШ) у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) зростає роль формування учнів-дослідників. Оскільки до дослідницької діяльності залучаються всі учасники освітнього процесу, у тому числі учні з особливими освітніми потребами (ООП), то виникає необхідність в обміні досвідом між вчителями початкової та практичним психологом ЗЗСО щодо залучення зазначеної категорії учнів до виконання ними завдань з урахуванням відповідної нозології.

З метою забезпечення онлайн-співпраці між педагогічними працівниками у ЗЗСО творчою групою асистентів вчителів Чернігівської загальноосвітньої школи (ЗОШ) I–III ступенів № 35 була створена у Google Classroom «Педагогічна майстерня за Концепцією НУШ». Блок «Інклюзивне навчання» містить Навчальні модулі (НМ) для вчителів, що передбачають для кожної теми такі основні складові: ознайомлення із теоретичним матеріалом з організації дослідницької діяльності учнів з ООП; перегляд авторських відео, підготовлених асистентами вчителів, що доповнюють теоретичний матеріал; тестова перевірка вчителями своїх знань на основі Google Forms щодо проведення учнями з ООП самостійних досліджень під час вивчення у початковій школі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» («ЯДС») (рис.1).

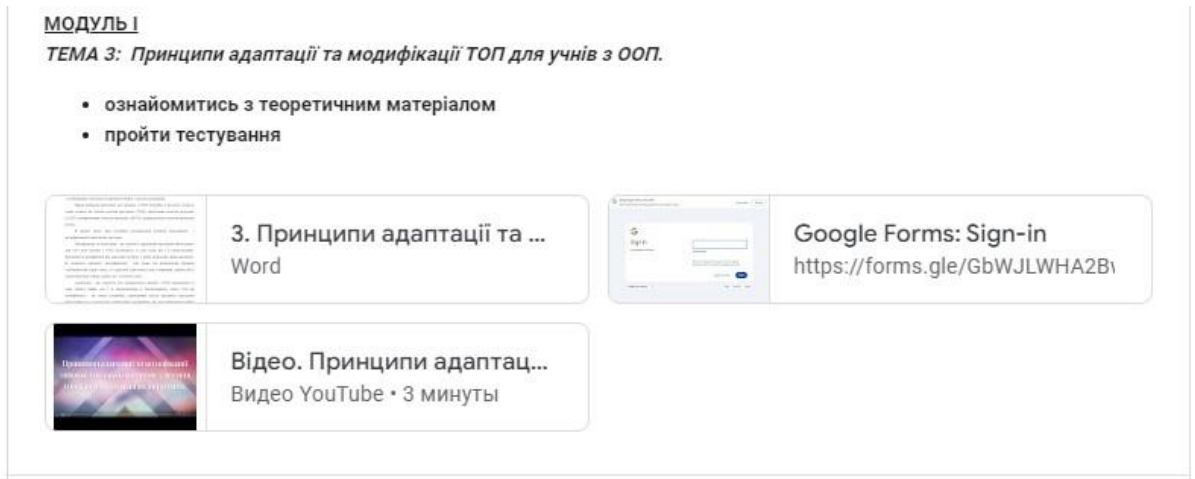


Рис. 1. Фрагмент НМ в Google Classroom з теми «Принципи адаптації та модифікації Типових освітніх програм (ТОП) для учнів з ООП»

Координаторами курсу є практичний психолог та представник адміністрації ЗЗСО. Вибір теоретичного матеріалу для онлайн-ознайомлення вчителів має, на нашу думку, відповідати таким вимогам: бути актуальним для педагогічних працівників; враховувати наступність у навчанні дослідницькій діяльності учнів з ООП при їх переході з початкової до базової школи; знайомити із основними принципами адаптації та модифікації завдань до вікових особливостей учнів, їх рівня підготовки та відповідної нозології: серед найбільш поширених – дитячий церебральний параліч (ДЦП), комплексне порушення мовлення, затримка психічного розвитку (ЗПР). Теоретичне онлайн-підготування педагогічних працівників на основі електронних НМ є пропедевтичним для розробки вчителями та асистентами вчителів на основі висновків інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) індивідуальної програми розвитку учнів з ООП. Особливу методичну допомогу надають вчителям запропоновані у Google Classroom зразки дослідницьких завдань, які адаптовані до відповідних нозологій учнів. Так, при викладанні у 4-му класі інтегрованого курсу «ЯДС» під час організації учнівського дослідження, передбаченого Типовою освітньою програмою початкової освіти для II циклу [3] (змістова лінія «Природа»), з теми «Спостереження

за Місяцем – природним супутником Землі» школярі з ООП можуть виконати завдання з урахуванням їх нозології. Наприклад, учням з ДЦП необхідно проаналізувати, використовуючи запропоновану асистентом вчителя модель, як можуть бути розміщені під час руху по відношенню один до одного Сонце та Земля (рис. 2).



Рис. 2. Авторське відео проведення дослідження учнями з ДЦП з теми «Спостереження за Місяцем – природним супутником Землі»

Координатор онлайн-курсу для вчителів акцентує увагу на тому, що для учнів з ДЦП, згідно досліджень Чеботарьової О. [1], рухові порушення визначають специфіку їх навчальної діяльності, що пояснюється наявністю проблем зі складними моторними функціями, в основі яких – зорова та моторна координація, просторовий аналіз і синтез. Труднощі навчальної діяльності учнів з ДЦП також пов'язані з порушенням мовлення. Тому такі діти спроможні виконувати нескладні та невеликі за обсягом завдання лише за допомогою вчителя або асистента вчителя.

Під час професійної онлайн-взаємодії вчителів початкових класів та практичного психолога на основі Google Classroom координатор онлайн-курсу вказує на особливості навчання дослідницькій діяльності дітей із комплексним порушенням мовлення. Так, згідно з дослідженнями Ю. Рібцун [2], для таких учнів специфічними є пізнавальна, рухова та особистісна сфери: 1) присутня загальна емоційна виснаженість;

2) ослаблена мотиваційна основа будь-якої діяльності; 3) недостатні вольові зусилля; 4) фрагментарне сприймання зорової та вербальної інформації; 5) недосконалі мисленнєві операції; 6) дефіцит уваги до звукового, лексичного, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення; 7) є порушення психологічних операцій зорової, слухової, кінетичної, кінестетичної модальностей; 8) є труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Тому для учнів 4-х класів з комплексним порушенням мовлення при організації дослідження з теми «Спостереження за Місяцем – природним супутником Землі» ми пропонуємо виконання завдання: розгляньте малюнки (рис. 3) та поясніть, чим вони відрізняються; де зображена модель сонячного, а де – місячного затемнення; де розташована Земля під час кожного затемнення.

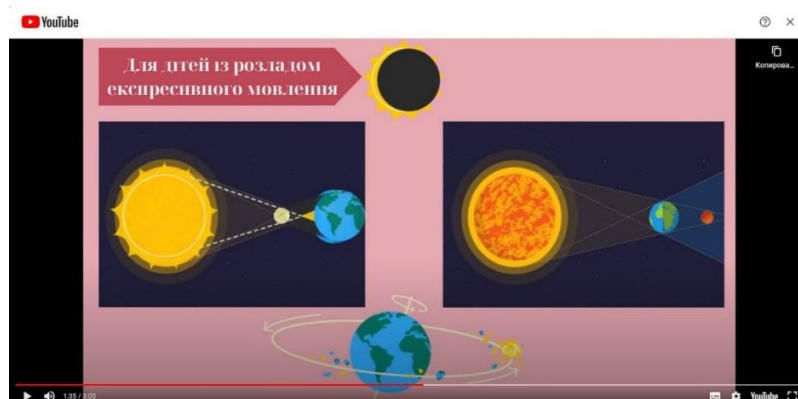


Рис. 3. Авторське відео проведення дослідження учнями з комплексним порушенням мовлення з теми «Спостереження за Місяцем – природним супутником Землі»

Згідно досліджень науковців [4], ЗПР учнів характеризується уповільненим темпом дозрівання емоційно-вольової сфери та інтелектуальною недостатністю: інтелектуальні здібності дитини не відповідають її хронологічному віку. У більшості випадків ЗПР ускладнюється певними синдромами, станами та розладами, церебрастенічним синдромом (ЦС). Під ЦС розуміють поєднання різних хворобливих проявів – нервово-психічну слабкість, дратівливість, швидку

стомлюваність, зниження психічної активності та працездатності. На уроках такі діти пасивні, в роботу майже не включаються, або, навпаки, у них переважає надмірна збудливість, рухова розгальмованість, нецілеспрямована діяльність. Тому для учнів із ЗПР ми вважаємо доцільним при організації їх дослідницької діяльності використовувати електронні освітні ресурси (ЕОР), наприклад Wizer.me, Kahoot, Learning Apps (рис. 4), які дозволяють зменшити прояв ЦС за рахунок зацікавлення учнів, цілеспрямованої організації індивідуальної роботи, спрямованої на вирішення завдання, адаптованого до відповідної нозології.

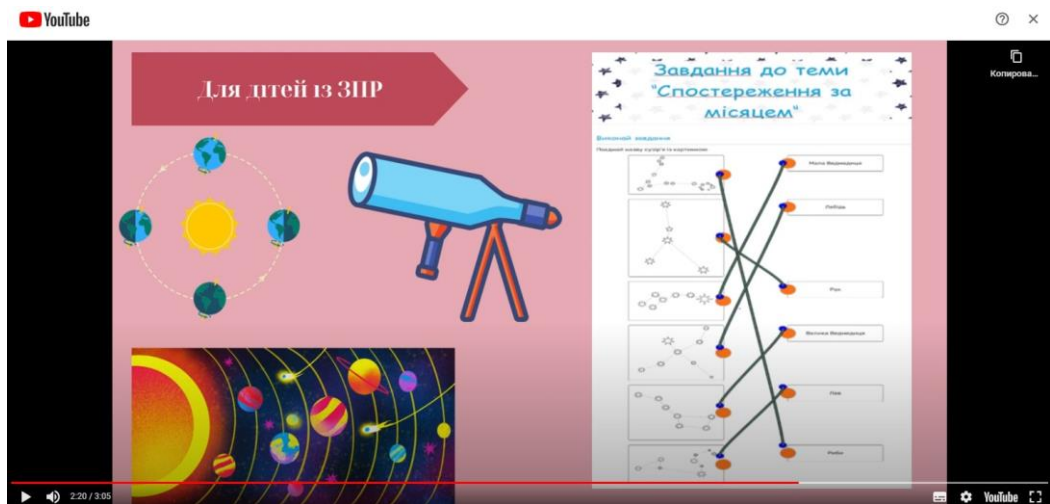


Рис. 4. Авторське відео проведення дослідження учнями із ЗПР з теми «Спостереження за Місяцем – природним супутником Землі»

З метою визначення ефективності онлайн-взаємодії вчителів початкових класів із практичним психологом ЗЗСО на основі Google Classroom у 2022–2023 н. р. було сформовано на базі Чернігівської ЗОШ I–III ступенів № 35 експериментальну групу (ЕГ) із 12 вчителів та контрольну групу (КГ) із 14 педагогічних працівників, які викладали «ЯДС» у початковій школі. На основі використання χ^2 -критерію Пірсона та розробленої нами діагностичної таблиці «Факторно-критеріальна модель визначення рівнів сформованості науково-дослідницьких компетентностей (НДК) вчителів початкової та базової школи» було

встановлено, що на початку експерименту, тобто до залучення вчителів ЕГ до професійної взаємодії онлайн на основі Google Classroom: ЕГ та КГ були рівносильними, оскільки задовольняли умову $\chi_{emp}^2 \leq \chi_{krit}^2$ ($2,64 \leq 5,99$); переважали такі педагогічні працівники, більшість яких мали середній та високий рівні сформованості НДК: 14 вчителів (40 %) в ЕГ та 15 вчителів (44 %) у КГ мали середній рівень сформованості НДК; 12 вчителів (34 %) в ЕГ та 11 вчителів (32 %) – високий рівень. За підсумками взаємодії членів сформованих ЕГ на основі Google Classroom та КГ вчителів на основі використання традиційних форм співпраці із психологом ЗЗСО у травні 2023 р. було проведено повторне діагностування педагогічних працівників. Відповідно були визначені рівні сформованості компонентів методичного фактору НДК вчителів:

- для ЕГ: STEM-інтегративний компонент – на середньому рівні сформований у 54,34 %, на високому рівні – у 37,18 %; емоційно-рефлексивний компонент на середньому рівні – у 60,06 %, на високому рівні – у 34,32 %; моніторинго-динамічний компонент на середньому рівні – у 45,76 %, на високому рівні – у 48,62 %; аксіологічний компонент на середньому рівні – у 48,62 %, на високому рівні – у 40,04 %;

- для КГ: STEM-інтегративний компонент – на середньому рівні сформований у 35,28 %, на низькому рівні – у 44,10 %; емоційно-рефлексивний компонент на середньому рівні – у 47,04 %, на низькому рівні – у 35,28 %; моніторинго-динамічний компонент на низькому рівні сформований – у 49,98 %, на середньому рівні – у 35,28 %; аксіологічний компонент на середньому рівні – у 41,16 %.

Таким чином, одержані результати для ЕГ та КГ дозволили сформулювати висновок про те, що професійна онлайн-взаємодія вчителів початкової школи та практичного психолога щодо організації дослідницької діяльності учнів з ООП є ефективною за умови залучення педагогічних працівників до взаємонавчання та співпраці на основі Google Classroom.

Список використаних джерел:

1. Чеботарьова О. Проблеми індивідуального навчання дітей з ДЦП. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук.праць. 2008. № 5 (7). URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/536> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Рібцун Ю. (2019). Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. № 3 (23). С. 139–145.
3. *Типові освітні програми початкової освіти для II циклу (3–4 класи)*. Міністерство освіти і науки України. 2022. URL: <http://surl.li/dkqx> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Ткачук Т., Таубе Я. Особливості ускладнень затримки психічного розвитку дітей. *Молодий вчений*. 2018. № 53. С. 62–66.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РІЗНИХ ФОРМ ЇХ НАВЧАННЯ

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,
tamara.dmitryevna@gmail.com

Проблема психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні сьогодні актуалізувалася у зв'язку з колізією, яка виникла у діагностичному забезпеченні функціонування інклюзивного і спеціального навчання.

Зосередженість протягом тривалого часу на методичних засадах інклюзивного навчання залишила без достатньої уваги спеціальне навчання, яке, хоч і не зовсім відійшло у минуле, проте стало розглядатися як рудимент. І це великою мірою визначило напрямок і зміст досліджень в останні два десятиліття. Усі методичні пошуки, зокрема й у галузі психолого-педагогічної діагностики, були спрямовані на інклюзивне навчання.

Впровадження інклюзивного навчання супроводжувалося радикальними змінами у засадах психолого-педагогічної діагностики аж до відмови від поняття діагнозу та натомість застосування диференціації дітей за труднощами, які вони терплять у різних сферах психічної діяльності, та відповідним рівнем підтримки у процесі здобуття ними освіти. Такий підхід до діагностики розвитку дітей з ООП зробив її зовсім неприйнятною для спеціальної освіти, яка функціонує на засадах диференціації дітей за провідними типовими порушеннями. Це обернулося курйозним наслідком для спеціальної освіти: позбавлена

прийнятної психолого-педагогічної діагностики, вона змушена користуватися медичною діагностикою, яка не відповідає потребам освіти [1].

Тимчасом і нині чинна в системі інклюзивного навчання психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей з ООП [2], на наш погляд, далека від досконалості. Спроба в основу диференціації дітей з ООП ставити труднощі, які вони терплять у різних сферах психічної діяльності, та рівні підтримки, якої вони потребують, має той суттєвий недолік, що схожі труднощі можуть бути зумовленими різними факторами. Таким чином у діагностиці розривається зв'язок між труднощами і їхніми психологічними причинами. Тому навряд чи за таких умов можна говорити про оцінку розвитку особи, а відтак і про цілеспрямовану психолого-педагогічну допомогу їй у навчанні і соціальній інтеграції.

Оцінка розвитку пов'язана з поняттям діагнозу, яке виключено в системі інклюзивного навчання і яке, очевидно, розглядається як суто медичне поняття. Детальніше питання співвідношення психолого-педагогічного і медичного діагнозу ми розглядали раніше [3]. Тут тільки повторимо, що у визначенні освітніх потреб провідним є психолого-педагогічний діагноз, який має суттєві відмінності від медичного.

Діагноз – узагальнення, у якому закодовано увесь досвід вивчення того чи іншого явища. Цієї думки дотримуються сучасні дослідники проблеми психологічної діагностики, зокрема, українські. Так, Ю. Гільбух, розробляючи засади шкільної психолого-педагогічної діагностики, наголошував, що основою психологічного діагнозу є «підведення діагностованої дитини під певний тип психолого-педагогічних зв'язків» [4, с. 19]. Виявляючись в індивідуальних особливостях, діагноз надає їм незрівнянно більшого змісту, дозволяє встановити зв'язки між ними, бачити прогноз і шлях досягнення прогнозованого. Констатований індивідуальний прояв без зв'язку з діагностичним визначенням за своїм змістом є не більше, ніж простий

факт. Позбавлений будь-яких змістових зв'язків з іншими проявами і узагальнень, він мало інформативний щодо прогнозу, отже, і для побудови корекційно-педагогічного процесу. Системна педагогічна робота, покладена в основу будь-якої форми навчання дітей з ООП, неодмінно потребує визначення певної їхньої категорії на основі, насамперед, психолого-педагогічного діагнозу, а не рівня допомоги. Якщо говорити про рівень допомоги, то вона сама залежить від діагнозу і конкретних його проявів у окремої особистості.

Звернемо увагу, що сучасна освіта осіб з ООП у переважній більшості країн побудована на функціонуванні різних її форм, між якими немає бар'єрів: попри рекомендації, які надаються батькам дітей установою, що здійснює діагностику, форма навчання вільно обирається та може бути змінена у міру зміни освітніх потреб дитини чи інших обставин. Зрозуміло, що це можливо здійснювати в умовах єдиних для різних форм навчання засад діагностики.

Сьогодні на тлі загального збільшення кількості дітей з порушеннями розвитку збільшується кількість їхніх категорій, які у світовій практиці визначаються за провідними типовими порушеннями, що і відображається у назві тієї чи іншої категорії [5]. Такий підхід до диференціації дітей з ООП заснований на встановленні причинно-наслідкових зв'язків у структурі порушеного розвитку, що дозволяє розглядати дитячу індивідуальність як психологічну цілісність з типовими для неї особливостями. На цих засадах функціонує спеціальне навчання як одна з форм здобуття освіти дітьми з ООП. Різні форми навчання зумовлені потребою вибору в залежності від того, яка з них більше відповідає особливостям розвитку дитини, і не можуть розглядатися як кращі чи гірші, більш чи менш сучасні і продуктивні. Спеціальна освіта, орієнтована на тяжчі порушення розвитку, безумовно, забезпечує масивнішу допомогу дитині у процесі здобуття освіти і розвитку.

Щоб забезпечити можливості вибору тієї чи іншої форми навчання, потрібна єдина психолого-педагогічна діагностика їхнього розвитку.

Перш ніж продовжити виклад і обґрунтування наших пропозицій щодо подальшого розвитку психолого-педагогічної діагностики у системі освіти дітей з ООП на вітчизняних засадах, потрібно визначитися з назвою: діагностика чи оцінка розвитку. На наш погляд принципових відмінностей між цими назвами немає, адже обидві означають вимірювання і оцінку індивідуально-психологічних особливостей особистості. Очевидно, що у нині чинній в системі вітчизняної інклюзивної освіти методиці визначення особливостей розвитку дитини з ООП поняттю «оцінка» віддано перевагу у зв'язку із спробою пом'якшити відмінності між порушеним і нормативним розвитком, які традиційно визначаються через поняття «діагноз». Проте, як показує огляд світового досвіду функціонування інклюзивного навчання як однієї з форм освіти дітей з ООП поряд із спеціальним навчанням, досі здійснюється диференціація нормативного і порушеного розвитку та, відповідно, вживається поняття «діагностика» [5]. Саме з цим поняттям пов'язано розвиток цілої галузі психологічної науки і практики – психодіагностики. Тому щоб не порушувати зв'язку з численними дослідженнями у цій галузі, вважаємо доцільним віддати перевагу поняттю «діагностика».

Ми виходимо з вітчизняних, закладених працями Л. Виготського та численних його вітчизняних послідовників засад психолого-педагогічної діагностики розвитку дитини з ООП, які передбачають вивчення її психологічних особливостей як структурно складного поєднання порушених і збережених функцій у їхніх взаємозв'язках та взаємозумовленості, опосередкованості їх біологічними та соціальними факторами [6; 7; 8]. Усе це дозволяє бачити цілісний психологічний образ дитини як унікальної з її індивідуальними потребами, не втрачаючи можливості вивчати її особливості через наукові діагностичні узагальнення.

Процес психолого-педагогічної діагностики полягає у розкритті причинно-наслідкових залежностей між різними проявами психологічних особливостей дитини та факторами середовища, під впливом яких вони формувалися. Розкрити ці залежності означає встановити первинні порушення психічних функцій і похідних від них вторинних, третинних. Цей ланцюг може продовжуватися, щоразу збагачуючись різними супутніми впливами середовища, насамперед, соціального. Виходячи з цих засад, психолого-педагогічна диференціація дітей з ООП, здійснюється за первинним порушенням, яке визначає їхні типологічні особливості. Це ніяк не позбавляє кожну окрему дитину неповторної індивідуальності, бо вона починає виявлятися в індивідуальних відмінностях первинного порушення, а чимдалі більше – у вторинних порушеннях, які формуються під впливом багатьох унікально поєднаних чинників. Проте значущим як для психолого-педагогічної діагностики типологічних відмінностей порушеного розвитку, так і їхніх проявів у окремої індивідуальності, є первинне порушення чи поєднання кількох первинних порушень, які свідчать про складне (поєднане) порушення. Виявлені первинні порушення дозволяють інтерпретувати зумовлені ним та ускладнені додатковими чинниками вторинні порушення. Таким чином психолого-педагогічне діагностування є послідовним розкриттям причинно-наслідково зумовлених взаємозв'язків у цілісній структурі психічного розвитку дитини, що виступає обґрунтуванням програми її навчання і розвитку та у цілому психолого-педагогічного супроводу у закладі освіти і в сім'ї.

Усі ці положення є давно відомими і складають надбання вітчизняної педагогічної і спеціальної психології. Вони були вихідними у нашій багаторічній роботі над психолого-педагогічною діагностикою порушень розвитку у дітей з ООП [8].

Впровадження інклюзивного навчання з його методологічними і методичними засадами та одночасне функціонування різних форм

здобуття освіти цією категорією дітей зробило потужний поштовх для подальшого удосконалення несуперечливого їхнього співіснування. Його основою є єдиний об'єктивний базовий психолого-педагогічний діагноз. Різними можуть бути методи побудови освітнього процесу і в цілому психолого-педагогічного супроводу дитини, властиві окремим формам навчання відповідно до їхніх методологічних і методичних засад.

Засади інклюзивного навчання вступають у свої права після того, як батьки зробили вибір на його користь. Базовий психолого-педагогічний діагноз є вихідним для команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, яка далі діє згідно з відповідною філософією надання освітніх послуг: визначає рівень підтримки, виходячи із зазначених у діагностичному висновку особливостей розвитку конкретної дитини та труднощів у навчанні, виявлених у процесі подальшого спостереження, розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР) та індивідуальний навчальний план (ІНП) учнів, застосовує прийняту у цій формі навчання педагогічну термінологію, обмежуючи використання назви діагнозу тільки колом фахівців, тощо.

У системі спеціального навчання той самий діагноз є основою для розроблення спеціальної програми навчання та побудови цілісного педагогічного процесу.

Очевидно, що встановлення базового психолого-педагогічного діагнозу, однаковою мірою необхідного для різних форм навчання дітей з ООП, потребує і відповідної установи, яка здійснює діагностику. Тому діагностична діяльність сьогodнішніх інклюзивно-ресурсних центрів потребує суттєвого реформування, починаючи з їхньої назви. Це повинна бути єдина установа, яка встановлює об'єктивний психолого-педагогічний діагноз осіб з ООП та консультує батьків щодо доцільності тієї чи іншої форми навчання для їхньої дитини, залишаючи за ними право вибору і водночас сприяючи підвищенню його обґрунтованості.

Методичне керівництво інклюзивною формою навчання, на нашу думку, цілком можуть забезпечити Ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти, які сьогодні функціонують у складі інститутів післядипломної освіти. Їхня взаємодія з командою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП потребує підсилення більшою практичною спрямованістю. Вона, насамперед, полягає у інтерпретації відповідно до методологічних засад інклюзивного навчання результатів діагностичного психолого-педагогічного обстеження дитини, відображених у висновку, зокрема, складання ІПР дитини та її ІНП, надання дітям відповідного рівня підтримки тощо. Щоб уникнути непотрібного дублювання цих функцій, їх потрібно зняти з діагностичної установи, проте її компетентність у питаннях різних форм навчання дітей з ООП є незаперечною.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 вересня 2018 р. № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (дата звернення: 03.04.2024).
2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvennavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 03.04.2024).
3. Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології : колективна монографія / авт. кол. : Жук Т. В. , Ілляшенко Т.Д. , Каменшук Т. Д., Обухівська А. Г., Якимчук Г. В. ; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2023. 100 с.
4. Войтко В. И., Гильбух Ю. З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы. Київ: Знання, 1980. 48 с.
5. Колупаева А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт Книга», 2009. 272 с. : іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ...кандидата психолог. наук : 19.00.08. спец. психол. Київ, 1998. 185 с.
7. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
8. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с. : Дидактичний матеріал : комплект А і комплект Б (45 арк.).

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНИХ ЕТАЛОНІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Анна Карпєєва,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
психолого-педагогічного факультету,
Маріупольський державний університет,
karpeevaanna911@gmail.com

Важливим завданням сучасної дошкільної педагогіки є пошук ефективних засобів і прийомів для здійснення сенсорного розвитку дітей.

Державний стандарт дошкільної освіти в Україні – Базовий компонент дошкільної освіти, Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція 2021 р.) відокремлюють сенсорний розвиток в окремий розділ інваріантної складової дошкільної освіти – «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі», наголошуючи на тому, що сенсорний розвиток – розвиток сприйняття й формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхній колір, величину, форму, розташування у просторі, запах, смак тощо, – є базовою основою формування всіх ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

Особливо важливим сенсорний розвиток є для дітей, які мають порушення зору, так як такі діти бачать світ спотворено, самостійне виділення властивостей і якостей предметів у них ускладнене. У таких дітей з'являється особлива педагогічна потреба – навчитися бачити навколишній світ у відповідності із загальноприйнятими еталонами, співвіднести свою індивідуальну, особливу картину світу із загальноприйнятою.

Тому актуальність теми зумовлена потребою педагогів у пошуку доцільних, дієвих засобів і прийомів сенсорного виховання дітей з різними патологіями зору.

Проблема сенсорного розвитку дітей дошкільного віку не є новою у педагогіці. Вагомий внесок у її розробку зробили такі видатні

представники дошкільної педагогіки та психології, як Є. Тихеева, С. Русова, О. Запорожець, Н. Сакуліна, О. Усова, науковці І. Барбашова, Т. Маркова, З. Дорошенко, Н. Маліновська, І. Светлова, Т. Поніманська, С. Трикоз та інші.

Сучасна система сенсорного виховання базується на теоретико-методологічних доробках М. Монтесорі, Ф. Фребеля, О. Запорожця, Л. Венгера, педагогічні ідеї яких широко впроваджуються у практику закладів дошкільної освіти різних куточків України.

Дослідженням є й питання сенсорного виховання безпосередньо дітей із порушеннями зору (Є. Синьова, В. Бутенко, І. Гудим, І. Паласевич, С. Кондратенко та ін.). Проте, на мою думку, праці цих педагогів носять здебільшого теоретичний характер, що спонукає до подальшої розробки практичних аспектів даної проблеми.

Метою дослідження є презентація власного досвіду формування сенсорних еталонів у дітей середнього дошкільного віку, які мають порушення зору, засобами дидактичних ігор.

Працюючи з дітьми дошкільного віку, які мають порушення зору, я обрала для себе найефективніший, на мою думку, засіб формування сенсорних еталонів – дидактичні ігри. І цей вибір не є випадковим, адже аналіз наявної педагогічної літератури дозволив констатувати, що саме дидактична гра є найбільш оптимальним засобом формування сенсорної компетентності, розвитку пізнавальної та емоційної сфери, соціалізації дітей дошкільного віку, які мають порушення зору [2–4; 6–9]. Дидактичні ігри сприяють розвитку у таких дошкільників зорового аналізу і синтезу, довільної зорової уваги, допомагають навчити дітей визначати довжину об'єкта, відстань до нього, глибину простору, що є найскладнішим для сприйняття дітьми дошкільного віку, які мають порушення зору.

При цьому важливою умовою використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з порушенням зору є поступове їх ускладнення. Враховуючи рівень розвитку залишкового зору та зорового сприймання

вихованців, дидактичні завдання доцільно надавати у певній послідовності. Так, наприклад, спочатку логічним є обстеження окремих об'ємних предметів та порівняння натуральних об'ємних предметів і об'єктів (2–4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин), далі - порівняння їх зображень. Пізніше можна запропонувати дитині впізнати реалістичні зображення у різних ракурсах, обстежити окремі площинні предмети за контуром, скласти ціле з частин. Коли діти впораються з цими завданнями, можна приступати до порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2–4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин); до порівняння натуральних подібних предметів та об'єктів (2–4), що розрізняються незначними ознаками (будовою, кількістю деталей, відтінками одного кольору, розміром, розташуванням окремих частин), далі - порівняння їх зображень; а також до впізнавання предмета за його частинами і до роботи з сюжетними малюнками [3].

Спираючись на зазначене, мною було відібрано дидактичні ігри та вправи і розподілено їх як за дидактичною метою, так і за рівнем складності.

Так, наприклад, для розвитку зорового сприймання з вихованцями групи проводилися такі дидактичні ігри, як «Що змінилося?», «Що переплутав художник?», «Відмінності», «Знайди, що заховано», «Незакінчені зображення», «Крапкові зображення», «Склади ціле з частин», «Де засвітив ліхтарик?».

Для розвитку зорового аналізу і синтезу, довільної зорової уваги і запам'ятовування мною використовувалися наступні дидактичні вправи: визначення змін у ряді предметів; знаходження «зайвої» іграшки, малюнка; знаходження відмінностей у двох подібних сюжетних

малюнках; запам'ятовування 4–6 предметів, іграшок, малюнків, геометричних фігур, літер, цифр, і відтворення їх у заданій послідовності.

Для того, щоб навчити вихованців узгоджувати рухи руки та очей, простежувати поглядом дії руки, а пізніше і рухомих об'єктів у просторі у своїй роботі з дітьми я використовувала такі дидактичні вправи, як обведення за трафаретом, силуетним і контурним зображенням тощо (наприклад, обвести на верхній смужці 5 трикутників, а на нижній смужці – на 1 круг більше або менше; третій, п'ятий і сьомий квадратики у нижньому ряді замалювати синім кольором, а другий, четверний і шостий у верхньому – жовтим; у різних місцях аркуша обвести по контуру трафарети іграшок, а потім з'єднати їх доріжками, і т. п.); а спостереження за рухомими об'єктами у просторі, як зазначено у спеціальній літературі, починали з визначення зміни положення окремих рухомих частин у іграшок, наприклад у ляльки (ручки, ніжки), машини (кузов, дверцята), будиночка (вікна, двері) [5]. З метою формування вміння простежувати поглядом рухомі об'єкти і одночасно оцінювати їх положення в просторі дітям пропонувалися настільні ігри «Футбол», «Більярд», «Машинки», «Залізниця».

Зауважимо, що найскладнішим для зорового сприймання дітей з порушеннями зору є визначення відстані, довжини до об'єкта, глибини простору, виділення співвідношення і переміщення різних рухомих деталей предмета. Тому важливо навчити дітей визначати місце розміщення об'єктів в просторі відносно себе, моделювати різні просторові ситуації. З цією метою у своїй роботі я використовувала вправи для розвитку окоміру: діти визначали, скільки кроків до столу, до ляльки, до перехрестя (на вулиці); ділили коло, квадрат, прямокутник на 2, 4, 3 рівні частини; розрізали смужку на рівні частини. Розвитку просторових уявлень у дітей сприяли дидактичні ігри «Знайди схожу іграшку», «Покажи, де дзвенить дзвіночок», «Знайди заховану іграшку», «Куди підеш і що знайдеш», «Подорож по кімнаті»,

«Куди кинемо м'яч», «Вгадай, що де знаходиться», «Знайди прапорець» та інші.

Роботу з активізації зорових функцій у дітей з порушеним зором я будувала згідно з вимогами гігієни та профілактики порушень зору, не допускаючи перенавантаження і перевтоми очей. Фахівці вважають, що під час занять з дітьми навіть з нормальним зором для зняття зорової напруги необхідно регулярно виконувати комплекс вправ зорової гімнастики для того, щоб давати можливість очам відпочивати. Гострота зору багато в чому залежить від систематичності тренування, тому під час своєї роботи я постійно проводила зорову гімнастику, розроблену спеціально для дітей середнього дошкільного віку.

Оскільки важливим компенсаторним механізмом розвитку дітей з порушеннями зору є формування у них культури використання альтернативних засобів сприймання та пізнання оточуючого середовища, значну увагу під час роботи з формування у вихованців сенсорних еталонів я приділяла розвитку дотику та тактильної чутливості їх рук. Так, для розвитку дрібної моторики рук мною використовувалися такі дидактичні ігри та вправи, як «Різнокольорові прищіпки», «Кольорові краплі», «Намисто», «Зашнуруй черевик», «Вітрина магазину» та багато інших. Окрім досягнення основної мети – розвитку дрібної моторики, – такі ігри дозволяли закріплювати у дітей знання кольору та форми, вміння класифікувати предмети за певною ознакою або темою, розвивали координацію рухів, концентрацію уваги тощо.

Враховуючи те, що роботу з розвитку дотику і дрібної моторики у дітей з порушеннями зору доцільно здійснювати у дидактичних іграх із залученням різних видів матеріалів, мною використовувався пластилін, різні види паперу, природний матеріал тощо. Ефективними у моїй роботі були дидактичні вправи «Зімни та розправ», «Скачайте кульки одного розміру», «Розправ та дізнайся» (шаблон або контурне зображення того

чи іншого предмета по темі безпосередньо освітньої діяльності), «Зроби з прямокутника овал», робота з фольгою та ін.

Усі дидактичні ігри, незалежно від їх мети та розвивальних завдань, підбиралися індивідуально для кожної дитини, у залежності від стану її зору. Наприклад, при високому рівні амбліопії вихованцям пропонувалися предмети (зображення) більші за розміром, а у міру підвищення гостроти зору розміри цих предметів (зображень) зменшувалися. Найдрібніші предмети мали розмір не менше 2 см, що обумовлено відхиленням у розвитку дрібної моторики рук дошкільнят. Крім того, для покращення зорового сприйняття і попередження швидкої втомлюваності очей, значна увага приділялася і контрастності між фоном, на якому здійснювалася демонстрація, та самим демонстраційним матеріалом.

Правильно підібрані дидактичні ігри допомагали дітям отримати інформацію про оточуючий світ на полісенсорній основі та навчали використовувати її в предметно-практичній, пізнавальній діяльності, у просторовому орієнтуванні. Під час таких ігор відбувалося формування цілісного зорового сприймання, розвиток пізнавальних інтересів та розумових здібностей дошкільників.

Зауважимо, що проведена робота дала позитивні результати у засвоєнні дітьми сенсорних еталонів. Використовуючи один із сучасних методів дослідження діагностики дітей – освітній моніторинг, та спираючись на критерії і показники засвоєння сенсорних еталонів дітьми, регламентовані Базовим компонентом дошкільної освіти, я двічі провела діагностику дітей з часовим інтервалом у півроку.

Порівняльний аналіз отриманих під час діагностики показав, що після проведеної роботи 26% дітей, які виявляли низький рівень засвоєння сенсорних еталонів, вийшли на середній рівень показників. З 13% до 30% збільшилась кількість дітей з високим рівнем сенсорного розвитку.

Отримані результати дають змогу зробити висновки, що дидактичні ігри є ефективним засобом формування сенсорних еталонів у дітей з порушеннями зору, що свідчить про доцільність їх використання в освітньому процесі.

Зазначимо, що проведене дослідження не претендує на всебічне розкриття проблеми. Предметом подальшого наукового пошуку може бути дослідження можливостей інших засобів формування сенсорних еталонів у дошкільників з порушеннями зору і використання їх в освітньому процесі ЗДО.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція (2021 р.) / Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. / наук. керівник: А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 21 с.
2. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Педагогічна думка, 2012. 198 с.
3. Довженко З. П. Методична розробка: зоровий, сенсорний розвиток слабозорих дошкільнят. URL: <https://vseosvita.ua/library/zorovij-sensornij-rozvitok-slabozorih-doskilnat-7721.html> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Кондратенко С. В. Формування навичок просторового орієнтування у незрячих дітей дошкільного віку : методичні рекомендації (розділи – 1, 2, 3). Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 61 с.
5. Кондратенко С. В. Організація розвивального середовища для формування просторових уявлень та навичок просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання* : зб. наук. праць. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2013. Вип. 4. С. 116–126.
6. Лапуга О. С. Особливості корекційно-виховної та навчальної роботи в спеціалізованих групах для дітей з вадами зору : метод. посібник. Березне : Навчально-методичний центр відділу освіти Березнівської райдержадміністрації, 2012. 81 с.
7. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-методичний посібник. 2-ге вид. Рівне, 2016. 141 с.
8. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору : науково-методичний посібник / Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С. В. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. Частина І. 138 с.
9. Паласевич І. Л. Корекційно-реабілітаційна робота ДНЗ з дітьми, що мають порушення зору. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. Вип. 29. Част. 3 : Педагогіка. С. 137–147.
10. Програмно-методичний комплекс. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років / Укладачі: Л. С. Вавіна, В. А. Бутенко, І. М. Гудим. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 195 с.
11. Садова І. І. Основи дефектології. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. 230 с.
12. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Київ : Знання, 2008. 365 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС

Тетяна Кирилук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільського національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
tanyakyrlyukv04a069991@gmail.com

Діти з РАС мають труднощі щодо розуміння мовлення, це добре проявляється у сприйманні запитань.

Ускладнювати, а часом і унеможлиблювати процес розуміння такої дитини може стати те, що вони не завжди говорять, можуть не використовувати жести або міміку.

Найчастіше при РАС у дітей зустрічаються ехолалії – повторення чогось почутого (фрази, слова, речення чи звука). Також дітям важко опанувати займенники і алгоритм побудови речення.

Розвивати мовленнєві навички – досить складна робота, яка може початися у малюковому віці і мати неабиякий вплив на закладення інших різних функцій дитини. Початок такої роботи буде мати вплив у майбутньому, а саме в опануванні шкільних знань.

РАС – це розлад на все життя. Він не лікується. На нього необхідно звертати увагу, працювати над ним.

Діти з РАС не часто, а переважно взагалі не показують бажання і навичок соціальної комунікації, як діти з типовим розвитком.

Це погано, оскільки якщо не здійснювати процес спілкування, то він, зазвичай, призводить до затримки розвитку дитини, адже вона не може, не знає як використовувати мову для своїх потреб. Поруч з цим у дітей з РАС немає як такої потреби у комунікації, бо переважно вони уникають контактів з соціумом.

Фізична і психічна затримки розвитку – наслідки не бажання спілкуватися.

Наприклад, коли діти на вулиці весело грають м'яч чи катаються на гойдалках, дитина з РАС буде триматися осторонь, може не брати участь у іграх, або якщо і гратиметься, то цілей гри не буде досягнуто.

Діагностика дітей з РАС має свою специфіку:

- 1) реакція на нову незнану людину, а також ситуацію (плач, крик, небажання заходити до кабінету, аутоагресія тощо);
- 2) важко встановити емоційний контакт з дитиною (відмова у цьому);
- 3) дитина не зосереджується на діагностичному завданні (немає будь-якої реакції на прохання чи вказівку);
- 4) неточність оцінки (в нових умовах для дитини є вірогідність переоцінити або недооцінити здібності дитини).

Методики проведення обстеження більш ефективно:

- 1) взаємодія з батьками;
- 2) використовувати при діагностиці ті прийоми, які на початку не потребують або мінімально потребують участі дитини;
- 3) збільшити час діагностики.

Правила, які можна використовувати при обстеженні дитини:

- 1) перші діагностичні заняття потрібно добре продумати і організувати завчасно;
- 2) у кабінеті, де проходитиме обстеження має бути безпечно;
- 3) потрібно врахувати можливі варіанти негативної поведінки дитини (панічні реакції, страх, імпульсивність, аутоагресія тощо).

Етапи логопедичного обстеження:

- 1) спостереження. Його метою є збір інформації щодо розвитку дитини (особливості розвитку, поведінки, емоційні реакції на різноманітні ситуації, чим дитина цікавиться, що їй подобається, чи готова дитина до взаємодії тощо). Дітям з РАС потрібен час, щоб звикнути до нової обстановки і людей, тому вони вкрай рідко одразу вступають в контакт.

Під час спостереження потрібно зрозуміти особливості розвитку цієї дитини.

2) Збір даних. Цей етап має на меті діагностику мовленнєвого розвитку дитини. Маючи за основу висновки спостереження, можна вибрати завдання з якими дитина точно справиться. Потрібно підготувати додаткові матеріали, якщо з якимись дитина відмовиться працювати. Перед дитиною повинен бути лиш той матеріал чи предмет про який йтиме мова. Так як дітям дуже подобаються різноманітні звуки, то можна обирати звукові предмети, для того щоб перевірити фонематичний слух. Це можуть бути музичні інструменти, звукові записи тощо. Потрібно запитувати: що це за звук, звідки він лунає, що прозвучало тощо.

Аналіз даних. Узагальнення результатів діагностики. Тут потрібна консультація психолога щодо взаємодії з дитиною під час корекційно-розвивальної роботи.

На логопедичні заняття діти приходять різні, особливо це залежить від групи аутизму:

1. Діти, які не говорять – не використовують мову або окремі слова чи звуки. Це дозволило б зробити припущення, що дитина хоч трохи розуміє мову.
2. Діти, які мають ехолалії, використовують мультикові фрази чи говорять мовою, яку почули від дорослих при цьому не розуміючи контекст мовлення. Діти використовують простенькі фрази «дати пити», тут дієслово буде інфінітивом, і звертатимуться діти до себе в третій особі. Найчастіше це все буде супроводжуватися криком.
3. Діти добре можуть процитувати книжки, розказати казку, сюжет мультика тощо, без помилково, при цьому вести діалог вони не спроможні.

4. Діти з недостатньо розвиненою мовою. Вони розуміють звернене мовлення, активно користуються фрази і речення, проте говорять не чітко, з ехолаліями, не здатні переказати якусь історію.

Отож, будь-яка методика розвитку мовлення дітей з РАС має на меті розвиток певних мовних механізмів і по-трохи просуватися вперед, допомагаючи дитині користуватися мовою, як важливим інструментом спілкування.

Робота з дошкільним віком часто нагадує ігри з малими малюками 2–3-х років типового розвитку.

Основні завдання допомоги логопеда дітям з РАС виражається у: визначенні мовних дисфункцій, які зумовлені РАС та додатковими захворюваннями; заняття матиме результат, якщо буде встановлено контакт з дитиною; запуск мовленнєвої діяльності на всіх рівнях: в побуті, грі, навчанні тощо.

Логопедична діагностика мовленнєвих порушень проводиться для того, щоб визначити причини, напрямки корекції. Логопед використовує такі принципи під час аналізу аспектів порушення: визначає всі фактори впливу (навіть медичний) на мовний розвиток дитини; аналізує психічний розвиток відповідно до вікових норм, для того щоб максимально збільшити ефективність занять; структура мовленнєвого порушення.

Логопед все це «збирає» і аналізує, тоді чітко працює над тим щоб усунути «пошкодження». Проте треба розуміти, що логопед не зможе усунути всю проблему, а лише скоригувати її. Бо при наявності певних фізичних патологій головного мозку яким би «навченим» логопед не був – зробити «диво» він не зможе.

При роботі з дітьми з РАС потрібно залучати фахівців різних галузей (логопед, дефектолог, психолог тощо), які могли б бути корисні один одному у цій справі.

Також потрібна участь батьків, щоб закріплювати матеріал вдома.

Логопедичну діагностику можна поділити на частинки, які між собою поєднуються:

– діагностика розуміння мовлення, на скільки розвинена слухова увага, фонематичне сприймання тощо. Тут можна визначити словниковий запас тощо.

– Проаналізувати немовні функції. Досліджується сенсо-моторне сприйняття дитини тощо.

– невербальні компоненти мови (міміка, жести, тощо).

Далі вже вибудовується конкретна робота з певною дитиною, яка включає:

– розвиток розуміння дитиною мови через емоційно-сміслові грані;
– навчання дитини складати і розуміти все, що відбувається навколо неї через сюжетні картинки, розповіді тощо.

– наслідування, мимовільні словесні реакції тощо.

– навчання читанню та письму.

Етапи корекційно-розвиваючої роботи: підготовчий, початковий, тренувальний. Розглянемо їх зміст.

Підготовчий етап. Логопед вчить виділенню лексичних одиниць в словах, фразях, пошук предметів у просторі, поява довільної уваги. Потрібно добре встановити зоровий контакт з дитиною, враховувати інтереси дитини, спонукати дитину до емоцій, будувати заняття з нахилом до загальної активності, підвищувати рівень концентрації тощо. На цьому етапі потрібно робити вибір стосовно комунікації, яка буде достатньо зрозумілою і доступною для неї. Можна використовувати для додаткових підкріплень сенсорику – ліпити щось, малювати тощо. Найголовніше – стимулювати дитину, її інтереси, бажання займатися, тобто робити все, щоб дитина була налаштована на активну роботу. Але, потрібно пам'ятати, що діти з РАС дуже швидко втомлюються, особливо під час комунікації, тому необхідно робити перерви, необхідно давати дитині час для того, щоб відновити сили.

Початковий етап. Тут потрібно виробляти мовні навички, які дадуть змогу спілкуватися з іншими. Тут необхідно навчити дитину переносити звук на реальні предмети («котик спить», «дивися, зелена машинка» тощо). В цей час дитина вчиться виділяти назви предметів і їх дії з потоку мовлення, вчиться виконувати завдання з предметами, вчиться зосереджуватися на вправах і завданнях. Також тут пропрацьовуються тембр голосу, вміння правильної граматичної побудови фрази, усвідомлення її, запам'ятовування, опис сюжету тощо. На цьому етапі в результаті дитина стає більш цілеспрямованою, осмисленою. Дитина краще наслідує звуки. Можуть бути використані жести (кивок головою, похил голови тощо). З'являється і невеликими кроками збільшується словниковий запас (так, ні, хочу, дай, буду тощо), навіть якщо дитина все ще робить багато граматичних помилок.

Тренувальний етап. Тут закріплюють і розширюються отримані навички. Словник стає більш активнішим. Присутні нові фрази, вирази. Йде активне використання міміки, жестів, відбувається ініціювання розмови проханнями, потребами. Дитина здатна будувати двоскладові речення, дослухатися до розмови дорослого тощо.

Список використаних джерел:

1. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення в дітей із розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. Вип. 40 (20). С. 18–23.
2. Головченко С. М. Корекційно-відновлювальна допомога дітям з аутичними проявами в поведінці. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (1). С. 86–91.
3. Клеценко Л. В., Безугла Н. Ю. Стратегії корекції мовленнєвих порушень у дітей із раннім дитячим аутизмом (Doctoral dissertation, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»). 2023.
4. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу : практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець. 2020. 136 с.

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ТА СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Тетяна Ключкович,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри загальної педагогіки та
педагогіки вищої школи,
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»,
tetyana.klyuchkovych@uzhnu.edu.ua

Анатолій Ключкович,
доктор політичних наук,
завідувач кафедри політології і державного управління,
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»,
anatoliy.klyuchkovych@uzhnu.edu.ua

Сучасна стратегія розвитку інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу покликана забезпечити доступ до якісної освіти для всіх громадян, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, статусу, етнічної чи соціальної приналежності. Для досягнення цієї мети уряди країн ЄС ухвалюють нормативно-правові акти, впроваджують національні стратегії та програми, які спрямовані на створення інклюзивного середовища в навчальних закладах, підготовку відповідних фахівців, а також на усвідомлення суспільством важливості інклюзивної освіти. В даному контексті вартим уваги є досвід Словацької Республіки, яка взяла стратегічний курс на впровадження інклюзивного підходу в освітню систему.

Словаччина приєдналася до міжнародного законодавства, прийняла ряд ключових концептуальних та нормативно-правових документів на національному рівні, що стало основою для розробки та реалізації загальнодержавної стратегії інклюзивної освіти.

У «Законі про виховання та освіту» (2008 р.) [6] закріплено інклюзію як одну з основних засад забезпечення доступності освіти та рівності всіх дітей у навчальному процесі, незалежно від їхніх індивідуальних

особливостей. За задумом законотворців, інклюзія повинна охоплювати всіх учасників освітнього процесу, а також дотичні види державної діяльності, наприклад політику підтримки молоді, зайнятості та ін. Законодавче закріплення інклюзивної освіти стало важливим кроком у підвищенні самосвідомості словацького суспільства, у визначенні правових рамок і зобов'язань уряду та навчальних закладів щодо реалізації інклюзивного підходу на практичному рівні.

«Національна програма розвитку виховання та освіти» (2018 р.) [2] визначила необхідність посилення дії принципів інклюзивності та інтеграції в освітній системі країни як інструментальних та цільових пріоритетів її розвитку. Національна програма передбачає комплекс заходів для розвитку інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільного рівня і закінчуючи освітою дорослих. Для реалізації заходів на кожному з рівнів необхідна розробка інклюзивних педагогічних підходів, підготовка відповідних кадрів, створення спеціальних умов для дітей з особливими освітніми потребами, розробка адаптованих навчальних програм і матеріалів. Інтеграція принципів інклюзивності в освітню систему стала ключовим завданням для її подальшого розвитку.

У 2021 році словацький уряд прийняв ключовий документ у сфері інклюзивної освіти під назвою «Стратегія інклюзивного підходу у вихованні та освіті до 2030 року» [5]. Цей документ є стратегічним планом на довгострокову перспективу, що визначає шляхи розвитку інклюзивної освіти впродовж десятиліття.

«Стратегія» як рамковий документ встановлює пріоритетні цілі для державної політики Словаччини у сфері інклюзивної освіти. В документі викладено філософію інклюзивності, яка має на меті створення такої системи освіти, що забезпечує можливості навчання для усіх громадян, поважаючи унікальність кожного індивіда. Цей підхід стосується не тільки шкіл, але й різних типів навчальних і виховних закладів, формальної та неформальної освіти [1, с. 282].

В «Стратегії» зазначено, що її головна мета спрямована на розбудову системи інклюзивної освіти у Словаччині. Інклюзивний підхід у вихованні та освіті орієнтований на підтримку кожного суб'єкта, який бере участь у процесі розвитку дитини. Отже, такий підхід не обмежується лише дітьми, а також враховує потреби та можливості вчителів, вихователів, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу, що підвищує їхню професійну компетентність і вмотивованість. «Стратегія» підкреслює важливість того, щоб інклюзивна система була прийнята і підтримана всіма суб'єктами освітнього процесу, адже тільки у такий спосіб можна забезпечити гармонійність і динамічність її розвитку [5, с. 4].

У «Стратегії» визначено шість пріоритетних сфер довгострокового впровадження інклюзивного підходу до навчання і виховання: десеґрегація у навчанні та вихованні; консультативна система в освіті; інклюзивний навчальний процес; дебар'єризація шкільного середовища; підготовка професійних кадрів; соціальна дестигматизація [5, с. 10–40]. На думку розробників, ці пріоритетні сфери реалізації інклюзивного підходу до виховання та навчання визначають ключові напрямки та умови для забезпечення доступності та рівноправності в словацькій освіті.

Документ окреслює також заходи та програми, які спрямовані на підвищення рівня інклюзивності освітньої системи, забезпечення фінансової підтримки інклюзивних шкіл, підвищення ефективності моніторингу, а також розвиток інфраструктури для інклюзивного навчання у Словаччині.

Реалізація «Стратегії» опирається на ряд нормативних урядових документів: «Нульовий план дій стратегії інклюзивного підходу в освіті у 2021 році», «Перший план дій з реалізації стратегії інклюзивного підходу у вихованні та навчанні у 2022–2024 роках»), «План відновлення і стійкості» (2021 р.) та ін. Зв'язок «Стратегії» з цими нормативними

документами доводить, що словацький уряд налаштований поетапно і комплексно впроваджувати інклюзивний підхід в освіті. Ця координація дозволяє забезпечити системний і послідовний підхід до реалізації інклюзивної освіти, допомагає збалансувати ресурси та розподілити відповідальність, а також сприяти взаємодії між різними суб'єктами освітньої політики для досягнення спільних цілей.

В рамках «Плану відновлення і стійкості» [3] передбачено реформи та інвестиції в інклюзивне навчання, що охоплюватимуть всі рівні системи освіти. В соціальному вимірі «План відновлення і стійкості» передбачає створення системи інклюзивної освіти, що спрямована на ефективне згладжування нерівності у вихідних позиціях дітей за соціальними умовами та станом здоров'я. «План відновлення і стійкості» також спрямований на послаблення економічних, соціальних і регіональних відмінностей у Словаччині шляхом впровадження інклюзивної освіти.

Однією з ключових складових успішної реалізації програм, проєктів і ініціатив, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти, є створення стійкої системи фінансування цих заходів. В актуальній «Програмній заяві уряду Словацької Республіки 2023–2027» підкреслюється, що невід'ємною частиною забезпечення інклюзивної освіти учнівської та студентської молоді стане стійка система фінансування заходів підтримки [4, с. 42].

Отже, пошук стратегії розвитку інклюзивної освіти є важливим напрямом державної політики Словацької Республіки, оскільки він відповідає сучасним викликам і потребам суспільства. Для розробки та реалізації довгострокової стратегії розвитку інклюзивної освіти в Словаччині створено відповідну нормативно-концептуальну базу, яка покликана забезпечити стабільність, послідовність та ефективність державної політики в цьому напрямку.

Цільовими пріоритетами державної політики Словацької Республіки у сфері інклюзивної освіти є: вдосконалення нормативно-правової бази для розвитку інклюзивної освіти; оптимізація управління освітою з урахуванням інклюзивних принципів; забезпечення кадрових потреб інклюзивного навчання; реалізація комплексних заходів з підтримки освітньої інклюзії; популяризація ідей інклюзивної освіти серед громадськості та навчальних закладів з метою прийняття інклюзивних цінностей і практик; десегрегація у вихованні та навчанні. Зазначені напрями відображають стратегічні орієнтири Словаччини щодо впровадження інклюзивного підходу в навчальний процес з метою забезпечення якості освіти, її доступності та рівних можливостей для всіх учнів.

Список використаних джерел:

1. Ключкович Т. Інклюзивна освіта в Словаччині: нормативні основи та пріоритети розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 54. Том 1. С. 280–285.
2. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (2018–2027). Bratislava: MŠVVŠ SR, 2018. 59 s.
3. Plán obnovy. Bratislava: MF SR, 2021. 806 s.
4. Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky 2023–2027. URL: https://www.vlada.gov.sk/share/uvsr/vlada/programove_vyhlasenie_vlady_sr.pdf?csrt=10735860347138607953 (дата звернення: 10.04.2024)
5. Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Bratislava: MŠVVŠ SR, 2021. 45 s.
6. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, č. 2008. P. 245. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> (дата звернення: 10.04.2024).

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА МАТЕРІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Олена Коваль,
психологиня, голова Громадської організації
«РУХ –ЖИТТЯ БЕЗ МЕЖ» (м. Тернопіль)
kovalolenaostap@gmail.com

Коли народжується дитина з інвалідністю це стає величезним випробуванням для усієї сім'ї. Найчастіше організацію та реалізацію догляду, різноманітних корекційно-виховних занять, реабілітаційних функцій бере на себе матір. Більшість свого часу саме вона проводить з дитиною. При цьому психологічне навантаження на неї зростає в рази. Декрет, який часто може тривати усе життя дитини, яка має інвалідність виснажує. Цьому також сприяють ряд чинників: відсутність підтримки, нерозуміння зі сторони близьких, брак фінансів, низький рівень соціалізації. Навантаження на матір прямо пропорційне стану дитини. Чим вищий її рівень залежності від сторонніх, тим більший обсяг роботи виконується щодо її догляду щодня.

Виховання дитини з інвалідністю це не спринт, який швидко закінчується. Це марафон для успішного проходження якого потрібно навчитись ефективно розподілити свої ресурси, а головне знайти і використовувати джерела їх поновлення. Дуже часто саме матері приносять своє життя на вітвар, щоб максимально покращити стан своєї дитини. Вони забувають про себе, як особистість. Їхня сепарація ускладнюється психологічними факторами. Це безумовно негативно впливає на емоційний мікроклімат всередині сім'ї, решта членів якої недотримують уваги. Особливо чутливо сприймають це інші діти.

Емоційне виснаження, підвищена тривожність, відчуття провини, особиста нереалізованість, знецінення – це лише деякі наслідки пролонгованого впливу стресу з яким стикаються матері, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Психологічна підтримка відіграє

важливу роль у досягненні оптимального рівня психоемоційного стану. Правило «надінь першою кисневу маску», як ніколи актуальне для жінок, які мають дітей з інвалідністю. Психологічна підтримка може нести груповий та індивідуальний формат. У першому випадку мова йде про психологічні кола підтримки матерів, які виховують дітей з інвалідністю. Вони сприяють розкриттю жінки, створення атмосфери довіри, прийняття та обміну досвідом. Основне завдання групових зустрічей це показати, що така жінка не одна, що є ще інші матері, які стикаються з подібними викликами.

Дуже часто саме груповий формат взаємодії може стати першим кроком щодо звернення до психолога (психотерапевта) про надання індивідуальної консультації. У даному випадку стає можливим глибинне пропрацювання запитів жінки та допомога у їх вирішенні. Дуже важливо, щоб матері, які виховують дітей з особливими освітніми потребами не боялись звертатись про психологічну допомогу. У розвинених країнах це вже давно встановлена практика, яка у нас лише починає набирати обертів. Психологічна підтримка надзвичайно важлива. Адже на жаль, людський ресурс не безмежний. Турбуючись про себе сьогодні, ми зможемо відчувати себе краще завтра. Для матерів, які виховують дітей з особливими освітніми потребами це має стати одним з пріоритетів – максимально дбати про себе. І це не про егоїзм, як багато хто думає. Це про усвідомлення того, що якщо з матір'ю щось станеться, в першу чергу наслідки цього відчує дитина з інвалідністю.

Ситуація, коли жінка виховує дитину з особливими освітніми потребами ще не означає, що її життя має пройти у смутку чи в постійних переживаннях. Навпаки, її світогляд з часом змінюється. Вона навчається радіти найменшому, бачити прекрасне в дрібницях, а головне насолоджуватись кожним днем. Тому що інколи саме вони (матері) знають, якими зусиллями він даний. Психологічна підтримка власне сприяє цьому і несе позитивний ефект на всі сфери діяльності матері, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Марія Козак,

асистентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
kozakmm19@gmail.com

Анастасія Сидорук,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
stasyaxxx09@gmail.com

У ранньому дитинстві відбувається значний прогрес у формуванні основних навичок, які стануть основою для подальшого розвитку. Дитина починає вчитися ходити, виконувати предметні дії та розвивати мовлення. Вільне пересування дозволяє дитині самостійно спілкуватися з оточуючим світом, що сприяє розвитку просторового орієнтування та пізнавальних можливостей.

Досягнення певного рівня фізичного та психічного розвитку до кінця періоду немовлячого віку дозволяє дитині вступити в новий віковий етап – раннє дитинство. Протягом цього періоду психічний розвиток дитини відбувається послідовно, з періодами стабільності та перехідності. Перехідні моменти відбуваються на межі між різними етапами, в той час як стабільні періоди тривають довше.

Основні риси психічних процесів у ранньому дитинстві включають залежність від реальних обставин, взаємодію з практичними діями та виражений емоційний компонент, спрямований на сприйняття та розуміння навколишнього світу. Мовленнєве спілкування стає важливим аспектом, що розвивається в ранньому дитинстві.

У цьому віці також починається формування сенсорних еталонів. Спочатку вони є пов'язаними з конкретними об'єктами або формами (наприклад, круглим м'ячем, зеленою травою тощо), а згодом переходять

на рівень загальних сенсорних характеристик. До кінця раннього дитинства діти зазвичай формують три основні еталони: форму, колір та розмір. Цей період також характеризується здатністю дітей швидко орієнтуватися на основі образного мислення, без необхідності випробовувати різні варіанти рішень.

У цьому періоді мислення дитини відзначається синкретизмом, коли вона сприймає завдання як цілісну картину, не розчленовуючи її на окремі деталі. Тому дорослий може спочатку допомогти дитині аналізувати і виділяти окремі елементи у ситуації. Потім, можливо з його допомогою, визначити, які деталі є найважливішими, а які менш значущими. Таке спільне предметне спілкування може значно прискорити та оптимізувати процес пізнавального розвитку дитини, яке М. Лисина називає провідним видом спілкування в цей період – ситуативно-діловим.

Спілкування з дорослим, спрямоване на організацію предметної діяльності дитини, впливає на соціальну ситуацію її розвитку. Це спілкування здійснюється через мовлення, знижуючи емоційність та витісняючи жести та лепет. Мовлення інтенсивно розвивається. Цей тип спілкування вважається ситуативно-діловим, а ділові якості дорослого стають основним джерелом спілкування. Дитина розвиває символічну дію, граючи наслідок дорослого. Здатність до наслідування лежить в основі моторного та інтелектуального розвитку дитини, включаючи копіювання та відбір конкретних зразків для наслідування, а згодом – наслідування за пам'яттю, що сприяє засвоєнню нових навичок.

Незважаючи на це, взаємодія з дорослим є ключовою для розвитку пізнавальних здібностей та формування особистості дітей у ранньому віці. Важливо пам'ятати, що уявлення про себе у дітей та їх перша самооцінка насправді відображають оцінку дорослих, яка внутрішньо відбита в дитині. Тому постійні зауваження, ігнорування їхніх ініціатив та

недооцінка їхніх зусиль можуть призвести до втрати впевненості у собі та зменшення мотивації досягти успіху в різних справах вже на цьому етапі.

Учений Е. Еріксон також відзначав, що в цьому віці діти розвивають почуття самостійності і автономності або, якщо розвиток не відбувається належним чином, почуття залежності. Він стверджував, що реакція дорослих на перші спроби дитини досягти самостійності пов'язана з переважанням одного з двох варіантів. У певному відношенні це опис цього етапу Еріксоном схожий на формування новоутворення «я – сам» у сучасній психології. Таким чином, згідно з дослідженнями Д. Ельконіна, Л. Божович та інших психологів, до кінця раннього дитинства діти розпочинають формувати перші уявлення про себе як особистість, що відрізняється від інших тим, що вони самостійно приймають рішення.

Діяльність дітей в різних сферах дозволяє вивчати їхню психіку за допомогою аналізу продуктів діяльності, таких як казки, малюнки, конструкції тощо. Цей метод дозволяє виявити навички та здібності дитини, а також її проблеми та потенціал. Аналіз продуктів діяльності може включати порівняння робіт різних дітей або оцінку робіт однієї дитини, що виконані протягом тривалого періоду часу.

Оволодіння предметами набуває особливої важливості в цьому віці. Дитина починає використовувати їх у відповідності з їх функціональним призначенням, навчаючись діяти з ними так, як це прийнято у суспільстві. Спілкування з дорослим стає ключовим елементом в оволодінні цими навичками через передачу соціально вироблених способів використання предметів.

У процесі такого спілкування дитина розвиває мовлення, вчиться діяти у відповідності з прийнятими стандартами, а також відчуває мотивацію наслідувати дорослого. Це наслідування є важливим компонентом її інтелектуального та моторного розвитку, а також сприяє засвоєнню нових навичок та дій.

За словами Д. Ельконіна, розвиток предметної дії дитини відбувається у двох напрямках. По-перше, це перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного, коли дитина починає порівнювати себе з дорослим як зразком дії. По-друге, цей розвиток включає оволодіння способами використання предметів та виникнення ігрової дії, яка відображає цей спосіб використання. Це призводить до формування у дитини предметного ставлення до оточуючого світу, розглянутого як сукупність предметів з певним призначенням і функціями.

До кінця першого року життя відбувається розвиток впізнавання (на основі нерозривного зв'язку пам'яті і сприймання), передбачення та здатність до заміщення. Предметно-маніпулятивна гра має дві форми: гра-дослідження та гра-конструювання.

Взаємодія з ровесниками проходить через кілька етапів: на початковому етапі дитина ставиться до ровесника як до об'єкту, потім відбувається етап «поруч, але не разом». Ця взаємодія сприяє розвитку самосвідомості, що проявляється у коментуванні власних дій, впізнаванні себе у дзеркалі, усвідомленні себе як особистості та порівнянні з іншими.

У процесі взаємодії з навколишнім середовищем дитина набуває навичок розуміння інших людей. Вже з 1,5 років вона проявляє прагнення заспокоїти засмучену людину та реагує на її емоційний стан. Впродовж раннього дитинства змінюються стосунки між дитиною та дорослим, спричиняючи перебудову соціальної ситуації. Дитина починає розуміти свій власний рівень компетентності в діяльності, успіх у володінні предметами та наслідуванні дорослого, що робить її ініціатором змін у взаємини з дорослим, спрямованих на підвищення самостійності. Тепер включення у доросле життя пов'язане з участю в сюжетно-рольовій грі, де дитина уявляє себе дорослою.

Проте, при спробах дорослих обмежити прагнення дитини до самостійності виникає криза трьох років, яка була вперше описана

Ельзою Келер у праці «Про особистість трирічної дитини». Симптоми цієї кризи включають:

1. Негативізм – відмова виконувати вимоги, що є вираженням негативної реакції на вимоги дорослих.
2. Упертість – настоювання на власному рішенні, що виражається у наполегливості залишатися при своєму рішенні.
3. Непокірність-норовливість – протест проти встановленого порядку, характеризується більш генералізованою та безособовою природою.
4. Свавілья, відсторонення від дорослого – прагнення до самостійності та намагання робити речі самостійно.
5. Знецінення дорослих – виявляється у висловлюванні негативних коментарів щодо дорослих.
6. Протест-бунт – конфлікти з батьками та постійний відчутний конфлікт з навколишнім оточенням.

У ранньому дитинстві досягнення в психічному розвитку проявляються таким чином:

- За рахунок фізичного розвитку значно зростає самостійність дитини, що допомагає їй усвідомлювати себе як суб'єкта («Я сам»).
- Основною діяльністю дитини в ранньому віці є предметно-маніпулятивна діяльність, яка має ігровий характер.
- Предметно-маніпулятивна діяльність базується на предметних діях, що формуються в малюка через маніпуляції з предметами.
- Розвивається ситуативно-ділове спілкування з дорослими, виникає спілкування з однолітками, що створює передумови для ігрової та продуктивної діяльності.
- Пізнавальні процеси взаємопов'язані; наочне сприйняття є провідним, що сприяє розвитку впізнавання та освоєнню наочних форм мислення (наочно-дієвого та наочно-образного), формує уяву, а також сприяє активізації мовлення дитини.

Список використаних джерел:

1. Джуринська С. М. Особливості фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку м. Києва : автореф. дис. ...к. мед. наук.. Київ, 2008. 18 с.
2. Кукуруза Г. В. Ефективність програм раннього втручання для дітей з порушеннями психічного розвитку. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2013. № 1046. Вип. 51. С.184–187.
3. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання : допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : монографія. Харків : Планета-принт, 2013. 244 с.

ЩОБ ЗРОЗУМІТИ, ПОТРІБНО ДІЗНАТИСЯ. ТОП РАННІХ СИМПТОМІВ РАС

Наталія Коршенко,
вчителька-методистка, фахівчиня (консультантка),
вчителька-дефектолог,
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»
Жовтотоводської міської ради,
natasha.korshenko1011@gmail.com

На сьогодні багато невіршених питань залишається у батьків та педагогів про раннє виявлення РАС. Раннє виявлення дітей з аутизмом дуже важливе, так, як рано розпочата корекція комунікативних порушень дає можливість отримати позитивну динаміку в психічному стані дитини. Ця стаття в дуже доступній формі надасть саму необхідну інформацію, щодо виявлення аутизму у дітей раннього віку. Ця інформація буде корисна не тільки корекційним педагогам, психологам, а також і батькам, які знайдуть у ній корисну інформацію.

Аутизм – це генетично зумовлена патологія, яка проявляється небажанням контактувати з оточуючими, а також різними затримками в розвитку. Діти з аутизмом по-іншому сприймають соціум, їм важко взаємодіяти з іншими людьми й адаптуватися, вони віддають перевагу самотності. За спостереженнями фахівців, РАС удвічі частіше виявляється у хлопчиків. Аутизм у дитини проявляється різними за характером та ступенем вираженості ознаками. У таких дітей нерідко відсутня мова, порушена моторика, вони не фокусують погляд на очах співрозмовника, не реагують на своє ім'я, повільніше розвиваються і всі ці прояви спричиняють порушення у соціальній взаємодії. Збоку здається, що вони захоплені якоюсь діяльністю чи роздумами. У 90 % випадків РАС пов'язаний з генетикою. РАС не розвивається внаслідок травм під час пологів або пошкодження голови, ускладнень після щеплень або перенесених захворювань, хоча ці фактори здатні

бути пусковим механізмом розладів. Причинами аутизму в дітей найчастіше стають комбінації генетичних порушень із різними несприятливими чинниками: вжитими під час гестації препаратами, несприятливою екологією, неправильним обміном речовин чи ферментів, отруєннями ліками чи важкими металами.

І так розпочнемо, щоб зрозуміти...

До 18-ти місяців Ваша дитина:

1. Любить дитина хитатися, підстрибувати та грати у вас на колінах? Так. Ні.

2. Виявляє ваша дитина інтерес до інших дітей? Так. Ні.

3. Любить дитина залазити кудись, наприклад: на сходи? Так. Ні.

4. Подобається йому грати в ку-ку - хованки? Так. Ні.

5. Грає він «навмисно», наприклад: чи заварює «чай» у іграшковому чайнику та «наливає» його в чашки, чи щось подібне?

Так. Ні.

6. Використовує Ваша дитина вказівний палець, коли ПРОСИТЬ щось? Так. Ні

7. Показує пальчиком те що, що йому цікаво? Так. Ні

8. Може дитина правильно грати з маленькими іграшками (наприклад, машинки, кубики) без того щоб їх легко засовувати в рот, притискати до себе чи кидати? Так. Ні

9. Приносить Ваша дитина вам предмети, щоб показати вам щось? Так. Ні

Якщо ви відповіли «Ні», то можливо у вашої дитини АУТИЗМ!

Будь ласка, зверніться до вашого терапевта, дефектолога, психолога сьогодні ж!

Під час вашого спілкування, чи спілкування із знайомими людьми зверніть особливу увагу...:

1. Чи є у дитини зоровий контакт? Так. Ні

2. Приверніть увагу дитини, потім вкажіть пальцем на цікавий предмет у протилежному боці кімнати та скажіть: «Подивися! Це (назва іграшки)!» Спостерігайте за обличчям дитини. Чи дивиться вона у тому напрямі, де є предмет, на який ви вказуєте? Так. Ні

3. Приверніть увагу дитини, потім дайте їй іграшкову чашку і чайник і скажіть: Ти можеш зробити мені чашку чаю? Дитина «навмисно» наливає вам чай, випиває його і т.д.? Так. Ні

4. Запитайте дитину: «Де світло?» або скажіть: «Покажи мені світло». Дитина показує вказівним пальчиком на джерело світла? Так. Ні

5. Чи може дитина спорудити вежу із кубиків? Так, Ні

(Якщо так, то з скількох)

Симптоми Аутизму в поведінці бувають: моторні, сенсорні, самоушкодження (аутоагресія), соціальні, комунікативні, обмежене стереотипне повторення. Інші симптоми: не виявляє інтерес до ігор інших дітей; може бути жорстким з рідними; залишившись один у ліжечку пронизливо кричить, натомість щоб покликати маму; не помічає, коли батьки йдуть або повертаються з роботи; не простягає руки у відповідь на бажання батьків взяти його з ліжечка.

Коли такі діти чогось потребують, вони часто вдаються до «ведення руки». Дитина кладе руку матері чи батька на потрібний їй об'єкт і таким чином використовує дорослого як інструмент для отримання бажаного (нормотипові діти повідомляють про свої потреби вербально (лепетання, вербально) або невербально (показуючи на предмети)).

Дитина може махати руками, робити кругові рухи навколо себе, ловить шматочки волокон у променях сонячного світла. Може не цікавитися іграшкою в цілому, але при цьому їй цікава окрема деталь, наприклад: колесами машини.

ТАКОЖ увагу привертає: пильне розглядання вентилятора; розгойдування себе; нав'язливе увімкнення та вимкнення світла; харчовий інтерес до неїстівного, наприклад, одягу, штори тощо;

саморозгойдування; клацання, рухи пальцями перед очима; ситуація, коли дитина всіма способами намагається відчутти щільний тиск на своєму тілі; розмазує екскременти; знаходить способи завдати собі ударів, поштовхів та падінь.

Комунікативні проблеми. Діти з розладами аутизму часто не помічають навколишньої обстановки та не можуть встановити візуальний контакт з іншими. В силу цього, може здатися, що у них відсутній інтерес до будь-якого спілкування. Дитина не розуміє, що відбувається навкруги, уникає будь-якого контакту.

Проблеми з моторикою. У дітей, які страждають на аутизм, можуть проявлятися порушення моторики. У деяких можливий прояв незвичайних навичок в одній області, або абсолютна відсутність у іншій: ходьба навшпиньки; дефіцит глибинного просторового сприйняття; проблеми дрібної моторики; погана координація. Навіть тим дітям, які виявляють типові навички моторики, іноді насилу вдається їздити на триколісному велосипеді, машинці-каталці і т.д., вони є незграбними; помітна слинотеча; важко утримувати виняткову рівновагу.

Дитина, яка має аутизм, може бути дуже чутливою до різних звуків, шуму, текстури предметів, а також до нових вражень та нової обстановки. Чим більша кількість сенсорних впливів, тим вища ймовірність того, що дитина почне погано поводитися.

Вона не дає стригтися; не любить нових вражень, наприклад: дні народження або свята (кулі, свічки, хлопавки...); навідріз відмовляється митися; не може всидіти з пристебнутим ременем безпеки; зазнає позиви до блювання від звичайних домашніх запахів; обертає об'єкти дуже близько до обличчя; може здаватися глухою, не здригтися від гучних звуків, при цьому в інших випадках слух здається нормальним; закриває вуха почувши музику; взимку може неохоче одягати теплий одяг; може рвати власний одяг, відривати ярлики або шви; не любить переодягатися; влітку може наполегливо вимагати, щоб на нього наділи зимові речі.

Порушення у розумінні та розвитку мовлення. Деякі діти можуть напам'ять розповісти дитячі мультфільми, казки, вірші, назвати планети, столиці країн світу, але не можуть назвати своє ім'я, ім'я батьків та сестер, повідомити про те, що їм боляче. Знають в трьохрічному віці букви і цифри, англійський алфавіт, але частково орієнтуються в близькому оточенні, не знають призначення предметів побуту.

Можуть відчувати труднощі при обробці слухової інформації, та не виконують найпростіших інструкцій.

Для сім'ї, у якій зростає дитина з аутизмом звичайний спосіб життя може бути неможливий. Тому доцільно звернутись до служби підтримки або психолога.

Якщо ви підозрюєте у дитини затримку у розвитку, рекомендуємо сім'ї звернутися на консультацію до фахівців (психолога, дитячого психіатра). Залежно від потреб дитини, раннє втручання може включати роботу з психологом, логопедом, корекційним педагогом, фізіотерапевтом, реабілітологом. Дослідження показують, що чим раніше розпочато інтенсивні заняття з навчання дитини та її сім'ї, тим паче виражений позитивний результат. Початкові стратегії можуть включати навчання дитини помічати, що навколо нього відбувається, щоб він міг фокусувати свою увагу, імітувати поведінку та потім набувати навичок спілкування. Діти з аутизмом можуть виглядати абсолютно нормально і відповідати етапам розвитку нормотипових дітей. Замість цього, вони можуть вести себе так, що здається, що їм не вистачає батьківського контролю.

Діагностувати РАС (особливо у дітей раннього віку) іноді складно. Відвідування спеціалізованого центру для дітей з аутизмом, у якому застосовуються різні сучасні методи ранньої діагностики, спростить це завдання для батьків. Завдяки сучасному виявленню ранніх симптомів аутизму шанси на вдалу корекцію стану дитини будуть набагато вищими.

Список використаних джерел:

1. Марценковський І. А. Дитячий аутизм: особливі діти з особливими потребами. *Здоров'я України. Педіатрія. Психіатрія*. 2007. № 18/1. URL: <https://health-ua.com/article/17245-dityachij-autizm-osobliv-dti-z-osoblivimi-potrebami> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Островська К. О., Островський І. П. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень : навч. посібник. Львів : Тріада плюс, 2015. 228 с.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. Частина І. (Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки)). 238 с.
4. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Тарасун В. В., Куценко Т. О., Скрипник Т. В. та ін. Київ, 2013. 234 с.
5. Островська К. О., Качмарик Х. В. Комплекс психодіагностичних методик для визначення ступеня аутизму та рівня розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень, Сертифікат: СЕ №2640157 від 14.01.201.

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЗП(ПТ)О В СИСТЕМІ РОБОТИ БІЛОЦЕРКІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Галина Коссова-Сіліна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну,
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти,
siolga13@gmail.com

Засадничими для методологічної переорієнтації процесу підвищення професійної компетентності фахівців ЗП(ПТ)О є Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Постанова Кабінету Міністрів України №800 від 21.08.2019 р. «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» та інші. Зокрема, мова йде про особливості та основні напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, серед яких: формування у здобувачів освіти знань щодо створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки учнів з особливими освітніми потребами; розвиток інклюзивної компетентності.

Підготовка фахівців ЗП(ПТ)О (майстрів виробничого навчання, старших майстрів, викладачів професійно-теоретичної підготовки) до впровадження інклюзивного навчання є складною системою взаємодії суб'єктів освітнього процесу підвищення кваліфікації, спрямованою на опанування слухачами спеціальних знань, умінь та навичок із теорії і практики інклюзивної освіти.

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (БІНПО) створено систему розвитку інклюзивної компетентності фахівців ЗП(ПТ)О, яка забезпечує органічну цілісність змісту підвищення кваліфікації педагогів в курсовий (атестаційний) період, науково-методичний супровід неперервного професійного розвитку фахівців у міжкурсний (міжатестаційний) період, самостійну, дослідницьку

діяльність, вивчення та впровадженні кращих педагогічних практик. Означена система є складовою Єдиної освітньо-цифрової екосистеми БІНПО, що поєднує інтелектуальний, науковий, професійний, освітній, технологічний потенціал суб'єктів мережевого освітньо-цифрового середовища БІНПО, передбачає використання цифрових, андрагогічних та інтерактивних технологій у віртуальному просторі БІНПО.

Зміст підготовки фахівців ЗП(ПТ)О до інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в курсовий (атестаційний) період передбачає оволодіння різними організаційними формами інклюзивного навчання, розвиток практичних навичок щодо порядку та алгоритму організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, здійснення психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, опанування технологій створення інклюзивного освітнього середовища з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Зміст навчальних занять є диференційованим відповідно до змісту та специфіки педагогічної діяльності фахівців ЗП(ПТ)О. Для слухачів курсів підвищення кваліфікації запропоновано також електронні навчальні курси з актуальних в умовах воєнного стану питань профілактики професійного та емоційного вигорання, саморегуляції психічного стану, основ конфліктології тощо.

Для задоволення професійних запитів та потреб фахівців ЗП(ПТ)О стосовно впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання БІНПО розроблено та впроваджено науково-методичний супровід безперервного професійного розвитку педагогів у міжкурсний (міжатестаційний) період. Змістовна та адресна науково-методична підтримка педагогічним працівникам ЗП(ПТ)О забезпечується впровадженням короткострокових тематичних курсів. Форми навчання на короткострокових курсах: дистанційна, очна, очно-дистанційна. Кількість навчальних годин - 30 (15), залежно від запитів та потреб педагогічних

працівників. Безперервний професійний розвиток фахівців ЗП(ПТ)О у міжкурсовий (міжатестаційний) період відбувається через комплекс науково-методичних заходів: науково-практичні семінари, Інтернет-конференції (ЧАТи, вебінари), навчальні тренінги, форуми, фестивалі, інтерактивні спілкування тимчасових творчих колективів.

Педагогічні працівники ЗП(ПТ)О включені до мережевого простору Єдиної екосистеми БІНПО, що передбачає надання дорадницької консультативної фасилітативної допомоги, вивчення й поширення кращих освітніх практик організації інклюзивного навчання в ЗП(ПТ)О. Єдина освітньо-цифрова екосистема БІНПО включає Школу педагогічного коучингу та її цифровий двійник – Віртуальну школу педагогічного коучингу, Консалтинговий центр, онлайн-консультпункт «Новітні виробничі технології», інформаційно-аналітичний ресурс «Методична скарбничка», онлайн-центр психологічної підтримки «ReVita», онлайн-Академію цифрових технологій, цифрову бібліотеку БІНПО, цифрові навчальні курси, цифрові програмно-методичні комплекси, персональні вебресурси викладачів, власний сайт БІНПО (<https://binpo.com.ua/>), віртуальні рубрики на сайті БІНПО для неформальної освіти та професійного розвитку фахівців.

Список використаних джерел:

1. Адаптивне управління: трансформація в закладах освіти різного рівня організації та результативність його практичного впровадження : кол. монографія / Єльнікова Г. В., Анненкова І. П., Кравченко Г. Ю.; за заг. і наук. ред Г. В. Єльнікової. Харків : Мачулін, 2021. 398 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ ПРОЯВІВ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Любов Костик,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і
психології дошкільної та спеціальної освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
l.b.kostyk@gmail.com

Вперше термін «аутистичний» був вжитий Е. Блейлером в 1908 р., він використовував це слово (від грец. «autos», яке означає «сам») для описання відсторонення від соціального життя, що спостерігається у дорослих людей.

Аналізуючи аутистичне та раціональне мислення, Е. Блейлер зіставляє їх за структурою, процесом і продуктом. Логічне мислення цілеспрямовано, підпорядковане певним правилам, відбувається у поняттях. Аутизм використовує матеріал уявлень без жодного логічного зв'язку. Образи, випадкові асоціації, нерозчленовані символи є змістом аутистичної думки. Логічне мислення спрямоване на адекватне пізнання реальності, аутизм є спотвореним відбитком дійсності. За допомогою логічного мислення суб'єкт не тільки пізнає зовнішній світ, а й впливає на нього, взаємодіє зі світом речей і людей. Аутизм - стан ізолюваності, відгородженості від світу, непроникності зовнішніх обставин. У психологічному словнику дається таке поняття: «Аутизм - крайня форма психологічного відчуження, що виражається у відході індивіда від контактів із навколишньою дійсністю та зануренням у світ власних переживань» [2].

Уявлення про аутизм як первинну фазу дитячого розвитку найбільш повно представлено в психоаналізі. Процес розвитку дитини, як відомо, оцінюється З. Фрейдом (1913 р.) як послідовної зміни об'єктів задоволення сексуального інстинкту. На ранніх стадіях розвитку лібідо не має направленої характеру і не диференційовано з іншими потребами

організму. Тому на цьому етапі діє загальний принцип задоволення. Немовля, за Фрейдом, аутичне, тому що переживання задоволення не пов'язане з реакціями на зовнішній світ. Всі враження дитини, її психічні структури поєднані з афектом і викликаються. Аутистичне задоволення бажань переривається в період від одного до півтора року, коли інстинкти-табу вступають у конфлікт із уже ізольованим лібідо.

Розлади спектру аутизму - спектр психологічних характеристик, що описує широке коло аномальної поведінки та труднощів у соціальній взаємодії та комунікаціях, а також обмежене коло інтересів і поведінкові акти, що часто повторюються.

Базима Н. вважає, що «аутизм є спектральним порушенням, тобто особливості протікання захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а порушення може мати різні ступені тяжкості (від повного занурення у свій власний світ та відгородження від того, що відбувається навколо, до мінімальних аутистичних проявів із захопленнями аутистичними інтересами та складністю організації спілкування та взаємодії з оточуючими людьми). Аутизм є розладом, що має різноманітні форми прояву, складність його дослідження викликана взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, мовленнєвого і емоційного розвитку дитини. Порушення будь-якої із цих функцій позначаються й на решті сфер функціонування психіки дитини.

Причини виникнення аутизму до цього часу залишаються недостатньо диференційованими. Малоімовірно, що будь-яке окреме порушення можна розглядати як єдину причину, що викликає різноманітні за симптоматикою і ступенем тяжкості аутистичні розлади. Загалом, більшість науковців визнають, що основою аутизму є порушення центральної нервової системи та генетичні чинники, а причин, що зумовлюють патологічні прояви, може бути кілька (від порушень

внутрішньоутробного розвитку до неякісної вакцинації у ранньому віці)» [1, с. 5].

У деяких аутистичних дітей, зауважує науковець, «спостерігаються різні за ступенем прояву інтелектуальні порушення, але інтелектуальна недостатність не є для них обов'язковою. Такі діти нерідко можуть мати гарні інтелектуальні здібності, навіть бути обдарованими в різних областях (музика, тематика, художня творчість тощо). Головна особливість інтелектуального розвитку дітей з аутизмом – нерівномірність, парціальність, особливою характеристикою якої є здатність справлятися із завданнями абстрактного характеру за умов неможливості виконати завдання аналогічної складності з конкретним наповненням. Однак для інтелектуальної діяльності в цілому типовими є порушення цілеспрямованості, утруднення з концентрацією уваги.

Психічна пересиченість проявляється в тому, що увага може бути стійкою впродовж буквально декількох хвилин, іноді й секунд, а пересичення може стати настільки сильним, що виражається навіть агресією. Недостатність загального, і в тому числі психічного, тону, що поєднується з підвищеною сенсорною та емоційною чутливістю, обумовлює вкрай низький рівень активної уваги. Грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги перешкоджають нормальному формуванню вищих психічних функцій» [1, с. 6].

Порушення взаємодії психічних функцій, на думку Н. Базими, «найбільш специфічно позначається на формуванні мислення аутистичної дитини: труднощі довільного навчання, цілеспрямованого розв'язання реальних задач, розуміння розвитку ситуацій у часі, визначення послідовності подій, причин та наслідків, розуміння логіки іншої людини, її уявлень та намірів. Погано формується розмежування власного «я» і навколишнього світу. Діти відчувають значні труднощі у символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу. У рамках стереотипної ситуації багато аутистичних дітей здатні узагальнювати,

використовувати ігрові символи, вибудовувати програму дій, тому відсутність окремих здібностей (до узагальнення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, планування та ін.) не можна стверджувати однозначно. Однак діти з аутистичними порушеннями не в змозі активно переробляти інформацію, активно використовувати свої здібності з метою пристосовування до постійних змін у світі та непостійності намірів іншої людини. Водночас у ситуації повного контролю над подіями у таких дітей може розвиватися примітивна взаємодія з оточуючими людьми, стереотипна гра за однією і тією самою схемою» [1, с. 6].

Психолог переконана, що «з раннього віку у дітей з аутистичними порушеннями спостерігається гарна механічна пам'ять, що створює умови для збереження слідів емоційних переживань. Саме емоційна пам'ять робить стереотипним сприйняття навколишнього світу: діти легко запам'ятовують відчуття, що надходять через усі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх, шкіру, та прагнуть до постійного одноманітного їх отримання. Це можна вважати причиною виникнення стереотипів та аутоstimуляцій» [1, с. 7].

У поведінці дитини з аутистичними порушеннями, зауважує Т. Скрипник, «спостерігається слабкість або відсутність контактів як з близькими, так і з однолітками. Дитина з аутизмом, перебуваючи вдома з рідними або в дитячому колективі, здебільшого поводить себе так, ніби знаходиться одна.

У відповідь на спроби контролювання поведінки таких дітей з боку дорослих і ровесників можливі прояви неадекватних реакцій: пошвавлення і сміх, переляк і плач, стереотипне рухове і мовленнєве збудження тощо. Причиною цього, швидше за все, є відсутність готових форм взаємодії з навколишнім середовищем, що в такої дитини, на відміну від звичайних дітей, не формуються спонтанно у процесі спостереження за оточуючими людьми та взаємодії з ними. У процесі розвитку цілеспрямованих форм поведінки велику роль відіграє

вироблення у дитини з аутизмом різноманітних стереотипів поведінки. Використання вже наявних стереотипів, збагачення та наповнення їх змістом полегшують можливість взаємодії дитини з оточуючими і створюють сприятливі передумови для розвитку її спонтанної активності» [6].

Моторна сфера дитини з аутистичними порушеннями, вважає Т. Галах, «розвивається з особливостями: незграбність, неритмічність, вайлуватість, скутість, неточність, тенденція до моторної стереотипії, труднощі в розрахунку рухів за силою та амплітудою, успішніше виконання складніших рухів порівняно з легкими, кращий розвиток дрібної моторики на фоні загальної, труднощі в довільній діяльності, затримання формування навичок побутової адаптації, опанування звичайних, необхідних для життя, дій з предметами (наприклад, оволодіння елементарними навичками самообслуговування, їжі і т. д.). Водночас рухова сфера деяких дітей може відрізнитись плавністю та граційністю, коли дитина може рухатися у приміщенні, де наявна велика кількість перешкод у вигляді меблів, дуже обережно й акуратно, досягаючи всіх куточків кімнати, не порушивши меблів та не зачепивши їх.

Спостерігається накопичення стереотипних способів отримання приємних вестибулярних, пропріоцептивних (в м'язах і суглобах), тактильних відчуттів: махання руками, застигання в певних дивних позах на тривалий час, вибіркоче напружування окремих м'язів і суглобів, біг по колу або від стіни до стіни, стрибки, кружляння, розгойдування, лазіння по меблях, перестрибування зі стільця на стілець, балансування» [3].

Досліджуючи особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом, Євдокимова Н. і Чеканова О. вказують, що «розвиток сюжетно-рольової гри дитини з аутизмом відрізняється рядом особливостей. По-перше, зазвичай без спеціальної організації така гра не виникає спонтанно, а потребує навчання і створення спеціальних умов. По-друге, розвивається

сюжетно-рольова гра дуже поступово і вимагає достатнього часу та терпіння» [4].

Починати потрібно з простого спостереження, лише поступово обережно підключатися до гри дитини, роблячи це надзвичайно тактовно. Не потрібно багато говорити, активно діяти. Починати включатися в гру варто з того, щоб у потрібний момент (коли дорослий уже запам'ятав порядок дій дитини) подати потрібну деталь, виконати потрібну дію чи покласти потрібний предмет (залежно від того, який зміст гри). Важливо звернути увагу дитини на присутність дорослого, створивши в неї переконання, що ця присутність не заважатиме отримувати задоволення від гри. Основне завдання дорослого – продемонструвати дитині, що з ним так само комфортно і безпечно, але цікавіше, ніж на самоті. Усі зусилля дорослого мають бути спрямовані на завоювання довіри дитини [7].

Після того як дитина допустить дорослого до своєї гри, варто не лише включитися в стереотипну гру, а й додати нову сюжетну лінію послідовно, тому що порушення стереотипів гри можуть викликати у дітей протест (наприклад, слова «Давай по-іншому!» або занадто активні дії). Якщо дитина приймає нові умови, не варто поспішати вводити ще щось нове, необхідно дати дитині час звикнути. У процесі заняття дитина будь-якого моменту може повернутися до своєї гри - важливо дозволити їй це. Адже стереотипна гра дає дитині відчуття комфорту, що, можливо, став їй потрібним саме в даний час. Або дитина отримала забагато нових вражень, її перенаситили і втомили, їй потрібен відпочинок [8].

Паралельно із цим можна пропонувати дитині сенсорні ігри, що крім отримання різноманітних сенсорних вражень зорових, слухових, нюхових, смакових, рухових, тактильних) мають навчальне та розвивальне наповнення.

Таким чином, аналіз ігрової діяльності виявляє ряд її патологічних особливостей: недорозвинення предметних ігрових дій, ігнорування

іграшок, перевага маніпуляцій, орієнтування на перцептивно яскраві, а не функціональні властивості предметів, надання переваги неігровим предметам, що дають сенсорний ефект (тактильний, зоровий, нюховий). Гра у таких дітей переважно некомунікативна, вони краще грають поодиноці, у відокремленому місці, присутність інших дітей зазвичай ігнорується або спостерігається так звана «гра поруч», коли дитина з аутизмом знаходиться в дитячому колективі і навіть грається тими самими іграшками чи в ту саму гру, але відособлено, сама із собою.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Київ : Літера ЛТД. 2019. 144 с.
2. Таран О. Базові теоретичні підходи до формування особистості у дітей з аутизмом URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19666854.pdf> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
4. Євдокимова Н., Чеканова О. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 34. С. 99–108.
5. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : науково-методичний посібник. Київ : Видавництво Фенікс, 2010. 59 с.
6. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво Фенікс. 2010. 320 с.
7. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посібник. Київ : Науковий світ. 2004. 100 с. URL: <https://core.ac.uk/reader/187724200> (дата звернення: 24.05.2024).
8. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ : Слово, 2009. 381 с.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ЗП(ПТ)О ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Ганна Кравченко,
докторка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри технологій навчання,
охорони праці та дизайну,
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти;
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України,
innovatica@ukr.net

З початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України інклюзивне навчання набуло особливої актуальності та нового змісту. На сьогодні система професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) зазнає надзвичайного стресу через такі фактори, як міграція, негативні економічні зміни в державі в цілому, брак фінансування більшості соціальних сфер життя, у тому числі, освіти.

Наразі життєво необхідним є, по-перше, здійснення психолого-педагогічної підтримки учнівської молоді, постраждалої від військових дій (внутрішньо переміщені особи; особи, що пережили насильство або психотравмуючу ситуацію; втратили близьких; мають стресову реакцію на події в країні, психологічні травми тощо), по-друге, розвиток навичок саморегуляції та стресостійкості безпосередньо у педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, що є необхідною умовою виконання ними своїх професійних обов'язків.

Зважаючи на психологічні, соціальні виклики сьогодення стосовно підтримки усіх суб'єктів освітнього середовища закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема, осіб з особливими освітніми потребами, кафедрами Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти вирішується низка психолого-педагогічних завдань,

спрямованих на розвиток та вдосконалення необхідних для якісного виконання професійних завдань і функцій компетентностей фахівців ЗП(ПТ)О. Зміст курсової підготовки педагогічних працівників ЗП(ПТ)О спрямований на успішне опанування знань, серед яких: знання психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти; розвиток андрагогічної, конфліктологічної, ціннісно-світоглядної, комунікативно-ситуативної компетентностей фахівців; знання нормативно-правових засад, сутності, принципів, особливостей організації інклюзивного навчання в ЗП(ПТ)О; умінь застосовувати стратегії та індивідуальний підхід для підтримки учнів з різними нозологіями в надзвичайних ситуаціях та період воєнного стану; забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі здобувачів з особливими освітніми потребами; практичні умінь та навички щодо організації безпечного та інклюзивного освітнього середовища в ЗП(ПТ)О.

Розвиток психологічної готовності фахівців ЗП(ПТ)О (майстрів виробничого навчання, старших майстрів, викладачів професійно-теоретичної підготовки) до впровадження інклюзивного навчання є складною системою взаємодії суб'єктів освітнього процесу підвищення кваліфікації, спрямованою на опанування слухачами спеціальних знань, умінь та навичок із теорії і практики інклюзивної освіти, серед яких: нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання ЗП(ПТ)О, принципи, завдання та сучасні технології інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, технології створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; розвиток особистісних якостей, які матимуть позитивний вияв стосовно різних категорій здобувачів освіти, залучених до інклюзивного навчання (гуманістичне ставлення, підтримка, допомога, співпраця, навички командної взаємодії тощо).

Зміст підвищення кваліфікації фахівців ЗП(ПТ)О спрямовано на оволодіння різними організаційними формами інклюзивного навчання,

розвиток практичних навичок щодо порядку та алгоритму організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП, технологій створення інклюзивного освітнього середовища, принципів універсального дизайну та розумного пристосування.

Для слухачів курсів підвищення кваліфікації запропоновані електронні навчальні курси з актуальних в умовах воєнного стану питань профілактики професійного та емоційного вигорання, саморегуляції психічного стану, основ конфліктології, серед яких:

- 1) Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища в ЗП(ПТ)О;
- 2) Інклюзивне навчання. Робота із здобувачами освіти з особливими освітніми потребами;
- 3) Забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі здобувачів з особливими освітніми потребами;
- 4) Соціально-педагогічна робота зі здобувачами освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інші.

Для задоволення професійних запитів та потреб фахівців ЗП(ПТ)О стосовно впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання БІНПО розроблено та впроваджено систему короткострокових тематичних курсів, покликаних в короткий час надати педагогам змістовну та адресну науково-методичну підтримку, веред них:

- 1) Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О. Технології підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами;
- 2) Упровадження безпечного та інклюзивного середовища в ЗП(ПТ)О;
- 3) Здоров'язберезувальні технології в освітньому процесі педагога професійної освіти;
- 4) Психологічне благополуччя учасників освітнього процесу ЗП(ПТ)О та інші.

Форми навчання на короткострокових курсах: дистанційна, очна, очно-дистанційна. Кількість навчальних годин – 30 (15), залежно від запитів та потреб педагогічних працівників.

Таким чином, діяльність Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти спрямована на задоволення професійних запитів та потреб фахівців ЗП(ПТ)О стосовно впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання, надання змістовної та адресної науково-методичної та психологічної підтримки педагогічним працівникам у курсовий та міжкурсний (міжтестастаційний) періоди.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Ю. Підготовка здобувачів освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» в умовах військового стану. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Випуск 9: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика* : матеріали 9-ої Всеукр. наук.-практ. конф., 30-31 березня 2023 р. / гол. ред. Малишевська І. І. та ін. Умань : Візаві, 2023. С 20–23.
2. Калініченко І. О. Моделювання процесу підготовки педагогічних працівників закладів освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/212520/pdf> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Кравченко Г. Ю. Методи адаптивного управління розвитком у забезпеченні умов інклюзивного середовища в закладі вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 12 (22). URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/27623/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%202..pdf> (дата звернення: 24.05.2024).

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Оксана Кулик,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
kuluk_o@ukr.net

Причини розладів аутистичного спектра лежать у порушенні функцій та взаємодії певних мереж мозку, які відповідають за соціальну взаємодію й організацію опрацювання інформації і поведінки. Сьогодні на підставі наукових досліджень ми можемо достатньо впевнено сказати, що основними причинами розвитку цих порушень є генетичні чинники та в деяких випадках фактор органічного ураження центральної нервової системи. Попри наявність порушень функціонування цих систем мозку, важливо усвідомлювати, що мозок має потенціал до навчання і застосування спеціальних методик дає змогу дітям із розладом аутистичного спектра розвиватися у кожній з цих сфер. Залежно від форми розладу та застосування відповідних програм допомоги цей розвиток може бути більший чи менший, але він однозначно можливий для усіх дітей.

Раннє виявлення розладів аутистичного спектра є вкрай важливе для розвитку дитини і соціальної взаємодії.

Найтиповіші симптоми розладів аутистичного спектра в ранньому віці, які проводить команда фахівців, щоб діагностувати розлади:

- Дитина рідко встановлює зоровий контакт.
- Не любить тактильних контактів.
- Виявляє значно менше цікавості, ніж можна очікувати, до того, що відбувається навколо.
- Переважно бавиться сама, перебуває наче у власному світі.

- Дитина не наслідує ігор інших дітей, поведінки батьків, виявляє мало інтересу до гри з однолітками.
- Не реагує на прості вказівки, на звернену до неї мову.
- Розвиток мовлення дитини не відповідає вікові.
- Дитина не використовує мови для спілкування, може повторювати слова і фрази, з нею важко побудувати діалог.
- Не використовує жестів, міміки при спілкуванні.
- Дитина має стереотипні рухи, обмежене коло вподобань, може тривалий час одноманітно бавитися.
- Потребує точного дотримання встановлених ритуалів, протестує проти змін у навколишньому середовищі чи у способі життя.

Вчена Т. Морозова розглядає розлад аутистичного спектра як «вроджений психічний розлад, що виникає внаслідок порушення розвитку мозку, який характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування, обмеженими інтересами та повторюваною поведінкою». Ф. Аппе підкреслює, що розлад аутистичного спектра характеризується багатьма особливостями соціальної взаємодії, спілкування, комунікації та уяви.

Також у своїй роботі Л. Каннер описує клінічні форми аутизму та інших розладів аутистичного спектру в дитячому віці, де акцентує увагу на особливому характері мовних розладів, в першу чергу виділяючи порушення комунікативних функцій, що характеризуються мовною діяльністю, яка не спрямована на соціальну взаємодію. За відсутності мовлення невербальні симптоми є компенсаторними І. Логвінова розглядає два аспекти комунікативних порушень у дітей з аутизмом. А саме, комунікативну надмірність, що характеризується перезбудженням та конфліктністю під час спілкування.

Порушення мовлення у дітей розладом аутистичного спектра є таким, що іноді мова з'являється вчасно чи навіть раніше звичайного, надалі дитина говорить і мова може бути повноцінною.

Може формуватися «дивна мова», іноді цілком незрозуміла для навколишніх. Таку мову ми будемо називають «псевдомовою», оскільки вона не спрямована ні на передачу змісту, ні на спілкування. У дитини може бути сполучення нормальної мови і псевдомови. Частіше дитина залишається безмовною. В одних випадках близько року в неї з'являються окремі слова (навіть складні), але потім вони зникають, і дитина залишається не розмовляючою. Імовірно, дитина втрачає слова тому, що не бачить змісту в їх вживанні. В інших випадках мова не розвивається спочатку. Порушується і несловесна комунікація (міміка і жестова мова).

Жестова мова це відсутність жестикуляції з метою спілкування. Дитина використовує примітивні форми комунікації, використовує жести, що повідомляють про його нестатки. При цьому жестів, за допомогою яких передаються думки і почуття немає.

Розуміння мови порушується в різному ступені, якщо аутистична дитина говорить, вона може не до кінця розуміти мову, не реагувати на звуки, на своє ім'я, що викликає підозру в порушенні слуху. Може бути хитлива реакція на мову. Іноді дитина швидко реагує на визначені звуки і слова, в інших випадках ті ж самі слова не залучають його уваги. Коли дитина нерівномірно реагує на мову, важко оцінити, наскільки вона її розуміє, вона може розуміти зміст окремо вимовлених слів, але не розуміти цих же слів у реченні. Також, не розуміє (чи погано розуміє) переносні значення слів, не розуміє жартів, не «додумує», не завершує зміст фрази, а розуміє лише в обсязі почутого словесного формулювання.

У дітей з розладом аутистичного спектра, хворобливі невротичні переживання, погане спілкування в ранньому дитинстві та відсутність сприятливих ситуацій для використання мови можуть впливати на їхні можливості в навчанні, зокрема, у розвитку мовлення та соціальній взаємодії.

Прогноз при розладі аутистичного спектра різний, часто невизначений. Одні діти залишаються німими і некомунікабельними, інші стають говіркими й активними, хоча і відчують труднощі в спілкуванні й орієнтації в зовнішньому світі. Якщо не залишається надії, що дитина опанує розмовною мовою, їсти можна навчити читати і писати (якщо дозволить інтелект). Це дасть дитині якусь можливість спілкуватися. Для дітей з аутизмом письмова мова буває доступніше розмовної, оскільки не вимагає безпосереднього контакту зі співрозмовником. Результат і сама можливість постановки усного мовлення в дитини з аутизмом залежать від виразності порушення. При повній неконтактності дитини налагодити заняття з ним узагалі не вдасться. Низький інтелект також не дозволить йому освоїти навичок мовлення [2, с. 110].

Список використаних джерел:

1. Недозим І.В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навч.-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 96 с.
2. Максименко Д.С. Як правильно вчити дитину розмовляти. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 198 с.

НЕЙРОДІАГНОСТИКА ТА НЕЙРОКОРЕКЦІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Кучеренко Марія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
психолого-педагогічного факультету,
Маріупольський державний університет,
maria9kucherenko@gmail.com

Останніми роками відзначається зростання дітей, які мають в анамнезі ПЕП, ММД, СДВГ, ЗПР, ЗПРР. Такі стани обумовлені впливом на плід шкідливих факторів у внутрішньоутробному періоді, або під час пологів або перші місяці розвитку. Потім ми помічаємо таких дітей зміни у поведінці, їм важко дається висиджувати заняття або урок, часто мовленнєві порушення, моторно незручні, може спостерігатися заїкання, енурез, дуже часто вони емоційно нестійкі та імпульсивні, дуже активні і ця активність хаотична, часто таких діток називають «польовими», що демонструють «польову поведінку».

Тут на допомогу приходять нейрокорекція – психологічний метод, спрямований на перебудову цих функцій за допомогою заміщення (компенсації). Іншими словами, дитина знову проходить певні етапи онтогенезу, що дає можливість відновити відсутні нейронні зв'язки в головному мозку.

Але перш ніж приступити до нейрокорекції необхідно провести нейропсихологічну діагностику.

Нейропсихологічна діагностика – дослідження психічних процесів за допомогою спеціального набору проб, в результаті якого можна оцінити ступінь порушення ВПФ (вищих психічних функцій) та встановити зв'язок виявлених порушень з патологією або функціональним станом певних структур мозку (або функціонування мозку в цілому) [1].

Нейродіагностику можна провести як з дітьми що можуть розмовляти, в такому випадку спеціаліст пред'являє дитині ряд завдань

за столом (завдання на зорове, слухове, тактильне та просторове сприйняття, опис картинок для оцінки мовлення, графічні завдання, моторні завдання), та і з дітьми що погано говорять/не сидять за столом/не виконують завдання, в такому випадку проводиться діагностика методом спостереження, де оцінюється основні сфери розвитку: соціальний розвиток (комунікація, емоційна сфера, гра), регуляторний розвиток, моторні навички.

За допомогою такої діагностики ми розуміємо на якому рівні у дитини є дефіцит і виходячи з цього дефіциту ми можемо побудувати певну корекцію.

Задачами нейродіагностики є оцінити рівень розвитку дитини, виявити збережені та дефіцитарні функції, сформувані маршрут корекції, проаналізувати динаміку та ефективність лікувальних та корекційних втручань [2].

Лише на основі попередньої діагностики та висновків спеціаліста може бути побудований корекційний маршрут та індивідуальна програма корекції.

Нейрокорекція – це наступний етап після нейродіагностики, якщо під час спілкування з дитиною нейропсихолог встановив будь-які прогалини у розвитку.

Заняття потрібні дітям в яких спостерігається:

- загальна моторна незручність
- гіпер або гіпотонус
- травми голови
- травми голови,
- ММД, СДВГ, ЗПР, ЗПРР
- імпульсивний, дратівливий, конфліктний
- швидко втомлюємо
- не відгукується на ім'я при збереженні слуху, погано розуміє звернену мову

- погано запам'ятовує
- погано узагальнює, виключає
- не може скопіювати малюнок або відобразити фігуру, скопіювати
- не може описати картинку
- не може висидіти на занятті чи уроці
- пропускає літери, розсіяний, неуважний
- рухова загальмованість або розгальмованість
- труднощі в емоційно-вольовій сфері
- проблеми формування мовних процесів
- проблеми письма, читання [2].

Нейрокорекція включає в себе двигуну корекцію, сенсомоторну корекцію, розвиток функцій, що управляють, мозочкові стимуляція, розвиток та тренування вищих психічних функцій, пам'ять, мислення, розвиток просторово-часових уявлень різних рівнів: від фізичного(верх/низ, право/ліво) до лінгвістичного (простір у мові), автоматизація процесів, необхідних навчання.

Двигуна корекція – робота з тілом, рухами та координацією. Забезпечує фізичне навантаження, зміцнює м'язи та активізує серцево-судинну та дихальну системи. У деяких випадках покращує мовлення.

Сенсомоторна корекція – розвиток різних видів сприйняття сигналів із зовнішнього світу. Якщо щось пішло не так, мозок читає ці сигнали з помилками. Тоді дотик одягу стає нестерпним, світло — надто яскравим, з'являється страх води або темряви. Або, навпаки, дитина не має почуття небезпеки.

Розвиток функцій, що управляють – це те, що допомагає дитині пізнавати світ: діяти за алгоритмами, планувати, перемикатися з одного на інше, аналізувати і виправляти помилки, запам'ятовувати.

Мозочкова стимуляція – спрямована на поліпшення координації рухів, усного та писемного мовлення, комплексну корекцію порушень читання, письма та рахунки, на покращення всіх видів пам'яті [3].

У нейропсихологічній корекції як підході перевага надається тілесно-орієнтованим та руховим методам. Багато дітей демонструють затримки рухового розвитку. Руховий розвиток має відбуватися у правильній послідовності: проходження пологових шляхів, вдих (дихання), освоювання простору на спині та на животі, піднімання голови, повертається на бік, упор на руки, сідає, повзає, встає, ходить. Якщо така послідовність не порушується, то йде запуск найважливіших механізмів мозку [1].

Метод заміщуючого онтогенезу (МОЗ) – базова нейропсихологічна технологія корекції, профілактики та абілітації дітей з різними варіантами розвитку [3].

Програма нейропсихологічного супроводу розвитку дітей будує нейропсихолог індивідуально, враховуючи вік та проблеми дитини. У програму нейропсихологічної корекції включені всі основні вправи: дихальні, окорухові, розтяжки, повзання (руховий репертуар), вправи на розвиток просторових уявлень, вправи на розвиток довільності, корекція емоційно-вольової сфери, розвиток координації

Нейропсихологічна корекція спрямовано розвиток всіх трьох блоків мозку.

Перший блок – енергетичний. Блок регуляції загальної виборчої неспецифічної активації, що включає ретикулярні структури мозку. А ретикулярні структури, дають нам психічну енергію.

Другий блок – прийом, переробка екстерорецептивної інформації, що включає основні аналізаторні системи (зорову, шкірно-кінестетичну, слухову). Це весь наш досвід. Все, що ми знаємо про світ.

Третій блок - програмування, регуляції та контролю за перебігом психічної діяльності людини, включає моторні, премоторні та префронтальні відділи мозку. Це наше «ТРЕБА». Уміння утримати мету та контролювати її протікання, послідовність дій [2].

Мозок дитини розвивається гетерохронно, нерівномірно, але завжди, якщо схематично, то знизу вгору, праворуч-ліворуч, лоб. Завжди заняття обов'язково охоплюють такі чотири рівні напряму розвитку: дихальні вправи, окорухові, розтяжки, рухи.

Заняття можна розпочинати з 2 років. Оптимальним (коли досягається найбільший ефект від занять) є дошкільний вік із 4 до 6 років. Заняття будуть ефективні в комплексі загальних корекційних занять і для молодшого шкільного віку. Вони також будуть корисні і для підлітків з РАС, але тільки як підтримуюча корекція, що супроводжує гормональну перебудову організму при пубертатні [1].

Залежно від віку та рівня розвитку, заняття триває від 30 до 60 хвилин. Частота занять – 2 рази на тиждень. При цьому додому батькові даються окремі вправи, які забезпечують систематичність та регулярність колекційної роботи [3].

Заняття з нейрокорекції проводяться спеціалістом протягом одного року. Вони можуть проходити як в індивідуальній, так і груповій формі, залежно від віку та рівня розвитку дітей. Комплекс вправ підбирається для дитини індивідуально, і навіть при груповій роботі враховується приблизний рівень розвитку всієї групи. Темпи засвоєння програми у кожної дитини є індивідуальними. При постановці нових цілей і завдань або закріплення досягнутої динаміки фахівець із батьком у кожному разі індивідуально вирішує питання необхідності продовження чи повторення колекційного курсу.

Перші результати відзначається вже після 3–4 занять за умови, що батьки виконують весь план роботи-програму корекції який написав нейропсихолог щодня виконуючи домашнє завдання нейропсихолога. Значний ефект помітний після 7–8 занять [2].

Методика нейрокорекції практично не має вікових обмежень, проте із збільшенням віку дитини ефективність колекційної діяльності закономірно знижується. Методика рекомендована практично всім дітям

з порушеннями розвитку, незалежно від рівня володіння мовою, оскільки направлена насамперед на базові сенсомоторні навички.

З обережністю починається робота з дітьми, у яких присутнє зниження порога судомної готовності, епілептичні напади та абсансні форми епілепсії, оскільки багато вправ, спрямованих на стимуляцію м'язового та загального тону, можуть спричинити загострення стану.

Також, дитина повинна бути до обстежена та пролікована/знаходитися в процесі лікування соматично:

- Кішківник / метаболічні процеси;
- Маркери нейрозапалення;
- Внутрішньочерепний тиск/застійні явища;
- Захворювання ЛОР-органів [1].

Завдання корекції є різними на кожному етапі занять [1].

Перший етап	<ul style="list-style-type: none">● Дати достатню стимуляцію всім сферам сенсорного сприйняття● Посилити процеси почуттєвого сприйняття поверхні тіла● Формувати найпростіші цілеспрямовані рухи та елементи рухового планування● Формувати зв'язки між зоровим та тактильним сприйняттям та ефектом● Формувати спільну увагу на емоційно насиченому матеріалі● Формувати найпростішу взаємодію з використанням жестів та простих рухів.
Другий етап	<ul style="list-style-type: none">● Посилити процеси чуттєвого сприйняття поверхні тіла● Формувати найпростіші цілеспрямовані рухи та елементи рухового планування● Формувати спільну увагу на емоційно насиченому матеріалі● Формувати найпростішу взаємодію з використанням жестів та простих рухів.
Третій етап	<ul style="list-style-type: none">● Різномодальна сенсорна стимуляція на прохання дитини (формування усвідомленої системи бажань та цілей)● Розвиток зорово-моторних та слухо-моторних координацій● Формування схеми тіла● Стимуляція власної цілеспрямованої рухливої активності дитини● Формування рухового планування, отримання задоволення від ігор та знань.

Четвертий етап	<ul style="list-style-type: none">● Розвиток міжпівкульних взаємодій та просторових уявлень● Розвиток цілеспрямованого руху та здатності до утримання та реалізації складних рухових програм● Формування простого планування власної діяльності● Формування вміння оцінювати діяльність інших людей та власну● Розвиток вміння долати труднощі.
----------------	---

Сенсомоторна корекція є необхідною частиною колекційної роботи з дітьми та чудово поєднується з іншими методами. Грамотна оцінка механізмів дизонтогенезу дозволяє вибрати адекватні методи впливу і щоразу індивідуально вирішувати питання про частку сенсомоторних вправ у заняттях. Загальна система колекційної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку передбачає одноразове включення методик усіх рівнів, проте їх співвідношення, інтенсивність, частота занять тощо варіюватимуться залежно від актуальних найближчих завдань та динаміки розвитку дитини.

Також програми нейрокорекції можуть включати медикаментозне лікування, фізіотерапію, психотерапію, тренування пам'яті та уваги, а також спеціальні вправи для зміцнення нервової системи.

Отже, нейродіагностика і нейрокорекція відкривають нові можливості для вивчення і впливу на роботу головного мозку, що дає можливість поліпшити якість життя і підвищити ефективність лікування різних захворювань наших діточок.

Список використаних джерел:

1. «Нейродіагностика та нейрокорекція для дітей з РАС». Спікер – Вікторія Графкіна. URL: https://www.youtube.com/watch?v=yp0c_QPIMFEk (дата звернення: 18.04.2024).
2. Нейропсихологічна корекція. Центр «BEHAVIOR» НЕЙРОПСИХОЛОГ КЛІНІЧНИЙ ПСИХОЛОГ. URL: <https://klinicheskij-psiholog.com/uk/nejropsihologicheskaja-korrekcija/> (дата звернення: 17.04.2024).
3. Нейрокорекція для дітей. АУТИЗОН+ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КЛУБ. URL: <https://aytuzon.com.ua/neyrokorekciya-dlya-ditey/> (дата звернення: 18.04.2024).

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ І ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

Ольга Лоб,
викладачка,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
lobolya2020@gmail.com

Одним із основних завдань інклюзії являється – включення дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в соціум. У розвитку дошкільної інклюзії, необхідно дозволити дитині взаємодіяти зі світом на більш ранньому етапі розвитку. Саме у дітей дошкільного віку закладаються основи майбутньої навчальної діяльності дитини, передусім дошкільнику необхідно активно оволодіти культурними навичками та здібностями. У цей період активно розвиваються пізнавальні можливості дошкільників, тому варто задіювати дітей до усіх можливих заходів в закладах дошкільної освіти.

Низка вчених, які приділяли увагу питанню інклюзивному навчанню та його впровадження в умовах сьогодення: В. Бондар, Л. Будяк, Т. Сак та ін, досліджували та розкривали загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти.

Праці науковців (І. Горбенко, В. Засенко, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, М. Шеремет та ін.) присвячені дослідженню проблем залучення осіб з ООП до навчання, а також наданню корекційно-розвивальних послуг в умовах інклюзивної освіти та включення дитини з особливими освітніми потребами в соціум (соціалізації).

Науковці О. Самсонова, Н. Шматко розглядали проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії.

Згідно Закону України «Про освіту» зазначається визначення інклюзивному навчанню, згідно якого, інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з

особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

В Законі України «Про дошкільну освіту» затверджені основні державні гарантії для здобувачів дошкільної освіти прописано: громадяни України незалежно від особливих освітніх потреб, складних життєвих умов, місця проживання, мовних або інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім'ї [1].

Метою інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти являється підґрунтям дитини до подальшого навчання в заклад загальної середньої освіти (початкової школи). Тому, щоб дошкільник був підготовлений до подальшого навчання, педагогами закладу дошкільної освіти необхідно формувати у дошкільників: достатній рівень загальної та психологічної готовності до навчання, бажання учитися, уміння висловлювати й підтримувати соціальну комунікацію з однолітками та дорослими.

Діти з ООП до інклюзивних груп зараховуються згідно листа МОН від 13.11.2018 № 1/9-961 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». Зарахування проводиться директором ЗДО. Батькам необхідно забезпечити подачу таких документів: заява батьків, копія свідоцтва про народження дитини, медична довідка лікаря педіатра або сімейного лікаря закладу охорони здоров'я, довідка(форма N 063/о), висновок інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Ефективний освітній процес вважається ефективним, якщо в інклюзивних групах кількість дітей з ООП не перевищує трьох осіб, а саме:

1. Одна – три дитини з числа дітей , які мають порушення опорно-рухового апарату, із затримку психічного розвитку, зниження зору, слуху, легкі інтелектуальні порушення тощо;
2. Не більше двох осіб з числа дітей, які мають порушення зору, слуху, тяжкі порушення мовлення тощо;
3. Не більше однієї дитини, яка має складні порушення розвитку [5].

Організація сучасної інклюзивної дошкільної освіти забезпечує цілісне входження дитини з ООП в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам і можливостям.

Координованість впливів групи фахівців, що супроводжують дітей з ООП, злагодженість їх роботи та компетентність фахівців, являється ефективними компонентами інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти.

Що стосується кваліфікованих працівників з команди психолого-педагогічного супроводу, то кожен з них, має забезпечувати виконання своїх обов'язків (директор, психолог, логопед, дефектолог, вчитель-реабілітолог, асистент вихователя, асистент дитини).

Так, директор та вихователь-методист в ході роботи повинен аналізувати кваліфікацію фахівців, комплектувати предметно-розвиваюче середовище, освітні програми і технології, за якими повинен працювати заклад, на відповідність їх умовам реалізації інклюзивних цілей. Директору необхідно обговорювати з учасниками команди психолого-педагогічного супроводу основні цілі, цінності та принципи інклюзії, перспективний та поточний плани дій колективу. Також, директору необхідно залучати фахівців для надання психолого-педагогічних та корекційних та розвиткових послуг дітям з ООП [3].

Педагогами, які працюють в інклюзивних групах, розробляються заходи з адаптації дітей групи до приходу дітей із ООП; складають розклад та розпорядок дня, розробляють освітній проект, в якому

враховуються особливості дитини та плануються зміни освітнього середовища [5].

До оптимальних та ефективних форм організації інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти відносять індивідуальні заняття з: психологом; логопедом; дефектологом; вчителем-реабілітологом. Такі заняття проводяться відповідно до індивідуального освітнього маршруту.

Для організації інклюзивного процесу в закладах дошкільної освіти більше всього підходить спеціально організовані заняття, які проводяться у формі круга з веденням відкритої бесіди. На такому занятті діти і дорослі граються разом в особливій та довірливій атмосфері.

Спеціально організоване середовище необхідно планувати і вибудовувати спільно педагогами, спеціалістами і вихователями за участі батьків в процесі спостереження за потребами, особливостями розвитку, самостійними діями, інтересами дітей. Якщо у дошкільників відмічаються труднощі і перешкоди, які виникають в засвоєнні оточуючого світу, спеціалісти повинні запропонувати способи, які дозволяють подолати їх. Середовище, яке вибудовується у відповідності з зоною найближчого розвитку дитини, в першу чергу вимагає від дорослих навичок спостереження за процесом розвитку дитини.

Керуючись постановою Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530 [4] у закладі дошкільної освіти, де є інклюзивні групи, передбачена посада асистента вихователя, який входить до групи психолого-педагогічного супроводу дитини, а також забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу. Асистент бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку (ІПР), у підготовці індивідуального освітнього плану. Асистент також адаптує освітнє середовище та навчальні матеріали відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП [4].

Асистентом дитини забезпечується допомога у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні дитини в ЗДО тощо.

Для формування професійних компетенцій вихователів, адміністрацією закладу необхідно забезпечувати організацію курсів професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації, а також створювати в освітньому закладі міждисциплінарні команди спеціалістів. Також необхідно розробляти та поновлювати комплекси методичних рекомендацій для проведення занять з дітьми з різними порушеннями, які б сприяли розширенню спектра компетенцій дитини, її соціалізації в колективі однолітків.

Для доброзичливого ставлення, яке має панувати між педагогом закладу дошкільної освіти та дошкільниками, необхідно організовувати психологічні та розвивальні заняття, рухливі ігри, тренування, використовуючи обладнання в ресурсній кімнаті, різноманітні дидактичні матеріали, розвиваючі іграшки та розглядати навчально-наочні посібники. Як результат, після ефективно проведених занять у дітей передусім формується позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з ООП, емпатія та прийоми адекватної взаємодії. [2].

Співпраця з батьками та педагогами є надзвичайно важливою для ефективного навчального процесу. Адже проведення консультативної роботи з батьками дає можливість спеціалістам краще пізнати і зрозуміти дитину.

Отже, в умовах сьогодення для організації ефективної інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти необхідно враховувати наступні особливості. Заклад повинен забезпечувати наявність висококваліфікованих кадрів, які б володіли сучасними методиками й технологіями навчання (дефектологи, психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні працівники і т.д.). Розміщати незначну кількість дітей у групах, що надасть можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної

дитини вихователю та спеціалістам. Дошкільників з ООП необхідно соціалізувати та адаптувати у суспільство.

Список використаних джерел:

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Інклюзивна група в ДНЗ. Рекомендації до облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomendatsiyioblashtuvannya-prostoru> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 2 (98) С.143–146.
4. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.03.2021).
5. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ МОН України від 08 червня 2018 р. № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення: 04.03.2021).

МІЖНАРОДНІ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ОРІЄНТИРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З РАС

Галина Луканська,
старша викладачка кафедри
соціальної роботи та мовної підготовки
Придніпровського інституту
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна академія управління персоналом»
galinamalcko@gmail.com

На фоні активної урбанізації та насиченості сучасного суспільства інформацією спостерігається зростаюча тенденція до збільшення чисельності дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Так, за оцінками ВООЗ, 1 дитина із 160 має будь-який з зазначених розладів [15]. В Україні кількість дітей з діагнозом «аутизм», що знаходяться на обліку, становить 20936 [1]. Загалом же у світі наразі проживає 2 мільйони 400 осіб з діагностованим РАС [14]. Тож, зважаючи на це, питання створення інклюзивного, сприятливого та комфортного середовища є надзвичайно актуальним.

Аутизм – це глибоке порушення розвитку з дуже різноманітними симптомами. Однак, різні форми аутизму збігаються в характеристиках трьох основних областей, таких як соціальна взаємодія, спілкування та поведінка. Супутні захворювання можуть бути наслідком фобій та агресії, спричиняють порушення сну і харчової поведінки [4]. Оскільки через різноманітність симптомів на практиці багатьох пацієнтів не можна чітко поділити на класичні форми, вводиться поняття аутистичного спектру та розладів аутистичного спектру відповідно [12].

У різному віці та на різних етапах життя можуть виникати обмеження та порушення життєдіяльності, які не обов'язково є наслідком симптомів розладу, однак можуть посилюватися під впливом таких факторів, як відсутня чи неналежна сімейна компенсація та ставлення [9].

Так, зокрема, рівень незалежності осіб з РАС може бути суттєво обмеженим залежно від тяжкості розладу та можливих супутніх захворювань, що ще більше ускладнюють їх самостійність та вимагають значної підтримки, нагляду і турботи у повсякденному житті. Наприклад, нездатність адекватно оцінити небезпеку дорожнього руху або довіра до незнайомих, проблеми з розумінням грошей, користуванням телефоном тощо [12]. Відвідування школи також є проблемою для дітей та їхніх батьків у зв'язку з дефіцитом уваги та концентрації в поєднанні зі страхом, неспокоєм, швидким збудженням та гіперактивною поведінкою, що може бути незрозумілою дітям без аутизму, та значно ускладнює взаємодію. Фактори, які діти без РАС майже не помічають, наприклад, натопт і шум у школі, можуть бути нестерпними для дітей-аутистів [7].

Ступінь симптомів аутизму та можливі супутні захворювання мають вирішальне значення для інтеграції у професійний світ. Критерієм виключення для багатьох людей з аутизмом є командна робота, потребуюча контактів з клієнтами та різноманітним колом завдань [9].

Дітям та молоді з аутизмом буває важко вести діалог, оскільки дехто розглядає мову виключно як інструмент передачі інформації, а не як соціальний фактор [12]. За результатами опитувань найбільші труднощі полягають у розумінні образних слів і метафор, сприйнятті критики, спілкуванні з людьми без РАС і пошуку нових друзів [7].

Можуть розвиватися також дуже незвичайні і, на жаль, інколи небезпечні інтереси, такі як, схильність до вогню. Рутини часто актуальні в житті людей з аутизмом, оскільки вони являють собою константу та вносять порядок у процеси. Якщо відбулися зміни у звичному розпорядку дня або навколишньому середовищі (перестановка меблів, іграшок, одягу), це може викликати сильні реакції (спалахи гніву, агресія, тривога, панічні атаки). Тому багатьом з них неможливо вести спонтанний і гнучкий спосіб життя [12].

Порушення сну можливі у людей з РАС в будь-якому віці та призводять до втрати уваги і реакцій, що особливо помітно в соціальній взаємодії [10].

Відповідно до міжнародного досвіду соціальної роботи, першочерговим завданням діяльності фахівців є забезпечення необхідних умов для того, щоб зберегти дитині сім'ю. Так, в преамбулі Конвенції ООН про права дитини наголошено на необхідності того, щоб система соціальної підтримки сімей була побудована таким чином, аби з-поміж іншого, гарантувати дитині право на сім'ю [13]. Батьки, в свою чергу, мають сформувати сприятливу атмосферу, де панує любов, розуміння та щастя, відсутність якої робить гармонійний розвиток «поза сім'єю» неможливим [4].

Процес входження України до ЄС вимагає аби в ході надання підтримки вразливим сім'ям та забезпечення прав дітей застосовувалися відповідні європейські стандарти та підходи, що знайшли своє відображення в численних міжнародних нормативно-правових актах, зокрема, Постанові Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (2010 р.); Постанові Європейської комісії «Інвестиції у дітей: розірвати коло неблагополуччя» (2013 р.); Загальноєвропейських рекомендаціях щодо переходу від інституційної системи догляду до системи, яка ґрунтується на послугах у сім'ї та громаді; Керівних принципах ООН щодо альтернативного догляду за дітьми (2010) тощо. Так, Постанова Ради Європи окреслює фундаментальні для урядів принципи, яких вони мають дотримуватися, розробляючи сервіси для сімей та дітей, зокрема. Відповідно, вони мають діяти «в найкращих інтересах дитини» [11]; керуватися «сімейно-орієнтованим підходом» [11]; забезпечити максимально можливе залучення дитини та її родини у суспільне життя; сприяти комплексності, інтеграції та інтеракції усіх задіяних в процес надання послуг [11].

У світовій практиці активно культивується оцінка потреб, «як базова технологія соціальної і соціально-педагогічної роботи», необхідність уніфікації якої, інтеграції процесів та інструментів, що використовуються в роботі різними відомствами, доводить досвід її імплементації

Великою Британією, Швецією, США, Польщею, Німеччиною, Латвією, Литвою, Нідерландами тощо [5].

Вибудовуючи пріоритети власної державної політики, Україна бере до уваги реальний стан ситуації з захисту прав дітей та сімей та, безумовно, керується міжнародними стандартами. Наразі зусилля спрямовані на закріплення, вдосконалення існуючих або ж створення інноваційних способів імплементації гарантованих чинним законодавством (Конституцією України, кодексами, законами, відповідними постановами КМУ, наказами міністерств і відомств тощо) нормативів, головною метою яких є організація життєдіяльності дитини в її найкращих інтересах.

Для забезпечення прав дітей та сімей з дітьми, що знаходяться у складних життєвих обставинах базовими є Сімейний, Кримінальний, Цивільний кодекси України [2]; основними законами – Закони України «Про охорону дитинства», «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», «Про попередження насильства в сім'ї» тощо [3].

Для соціальної роботи із вразливими категоріями населення основоположним є Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», що визначає суб'єктів соціальної роботи, їх завдання, права та обов'язки; окреслює основні принципи, сфери та рівні здійснення соціальної роботи, напрями державної політики; закріплює термін «оцінка потреб» тощо. Важливим кроком вперед щодо вдосконалення системи соціальних послуг для вразливих категорій

населення є Закон України «Про соціальні послуги» в новій редакції (реєстраційний номер 2671-VIII від 31.12.2023) [2].

В процесі соціальної адаптації та функціонування перед сім'ями, які виховують дітей з РАС, постають численні виклики, що, як впливають на їхній родинний добробут, якість життя та ступінь суспільної інклюзії, так і висувають нові вимоги до провайдерів соціальних сервісів, вимагаючи сучасних технологій роботи, які б могли допомогти членам сім'ї у вирішенні власних негараздів з мінімальними затратами та жертвами [6].

Сучасна вітчизняна та зарубіжна практика соціальної роботи з родинами, що виховують дітей з РАС ґрунтується на наступних підходах:

1) екосоціальний підхід – бере до уваги особистий соціальний досвід сім'ї та оцінку ситуації нею самою, дає підстави виокремити низку труднощів, зокрема, культурна стигма осіб з РАС, асоційована стигма, обмежений доступ до послуг, сегрегація тощо [6];

2) системний підхід – спирається на теорію, яка розглядає сім'ю як багато структурну соціальну систему, та на моделі еко-систем, яка є «інтегральним показником взаємообумовленого зв'язку екологічного та системного наукових підходів та згідно якої, сім'я є складовою загальної соціальної системи і має свої власні мережі соціальної підтримки у навколишньому середовищі» [6];

3) сімейно-центрований підхід – пропонує поєднувати в роботі як принципи та інструменти системного, так і екологічного підходу. Зокрема, дотримуючись ідеї синергії, підкреслює необхідність балансу між родиною та навколишнім світом, що стосується не лише буття, а й соціальних, економічних, політичних аспектів та ступеня їх реалізації [8].

Даний підхід користується великою популярністю серед фахівців, зважаючи на ряд його переваг, зокрема, рівність сім'ї та фахівців у прийнятті рішень; адаптивність соціалізації сімей; формування життєстійкості; формування ресурсного потенціалу; гнучкість практик, що

будуються крізь призму індивідуальних та сімейних потреб, пріоритетів та можливостей [6].

Особлива роль в даному випадку належить процесу адаптивної соціалізації сім'ї, тобто життєдіяльності сімей, які виховують дітей з РАС, що, по суті є складовою суспільної інклюзії. Повсякденні проблеми в соціумі, з якими стикається сім'я, вимагають оновлення існуючих або ж створення нових адаптивних стратегій, що дозволять максимально ефективно пристосуватися до актуальних реалій та вимог. Лише в такому випадку, на думку Столярик О. та Семігіної Т., «сім'я буде включеною в систему соціальних взаємовідносин та відбуватиметься процес соціалізації усіх її членів, вироблення адаптивних навичок (серед яких мобільність, асертивність, гнучкість, консолідація зусиль, активна життєва позиція тощо)» [6].

Окреме місце серед шляхів соціальної підтримки сімей, які виховують дітей з аутизмом займає онлайн / цифрова соціальна робота з опертям на сильні сторони сім'ї, яка стала реакцією на пандемію COVID-19 та війну в Україні й стрімко поширюється в епоху диджиталізації. На спеціальних інтернет-платформах, сайтах, в соціальних мережах за ініціативи сімей та з залученням фахівців створюються окремі офіційні та неофіційні групи, де батьки можуть отримувати консультації, ведуть власні блоги, здійснюють взаємообмін соціальним досвідом. Вона проводиться також на відео-платформах Zoom, Microsoft Teams, Google Meet з метою інформаційного просвітництва (відео-лекції, семінари, круглі столи) та наснаження (тренінги формування вмінь/навичок, наставництво) [6].

Таким чином, у світовій та вітчизняній практиці спостерігається зростаюча тенденція відведення важливої ролі у підвищенні якості життя сім'ї власній активності, ресурсному потенціалу та активах, які відіграють роль буферу перед життєвими негараздами, стресом та соціальною дезадаптацією. Врахування ресурсів, мотивація родин до змін та

розуміння власної ролі у цих змінах пропагує актуальність підходу, орієнтованого на сильні сторони сімей, як теорії та концепції сучасної соціальної роботи, що загалом спрямована на дії в найкращих інтересах дитини, сімейно-орієнтований підхід, включення дитини та її батьків у життя суспільства, комплексність, інтеграцію та взаємодію надавачів послуг.

Список використаних джерел:

1. Електронна система охорони здоров'я в Україні. URL: <https://ehealth.gov.ua/> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Верховної Ради України : офіційний сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Кабінет Міністрів України : офіційний сайт. URL: www.kmu.gov.ua (дата звернення: 24.05.2024).
4. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-методичний посібник. Київ : Гнозис, 2013. 60 с.
5. Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. у 2-х ч. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології 256 с.
6. Столярик О., Семигіна Т. Соціальна робота із сім'ями, які виховують дітей з аутизмом: інтервенція з розвитку сильних сторін : монографія. Таллінн : Teadmus, 2022. 188 с.
7. Cholemkey H., Freitag C. M. Soziales Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Weinheim & Basel : Beltz Verlag, 2014. 223 s.
8. Hartley S. L., DaWalt L. S. & Schultz H. M. Daily Couple Experiences and Parent Affect in Families of Children with Versus Without Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. Vol. 47. P. 1645–1658.
9. Kamp-Becker I., Bölte S. Autismus (3., vollständig überarbeitete Auflage). München : Ernst Reinhardt Verlag, 2012. 177 s.
10. Poustka F., Bölte S., Feineis-Matthews S. & Schmötzer G. (2004). Ratgeber Autistische Störungen: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 2012. 66 s.
11. Recommendation CM/Rec(2011)12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1872121> (дата звернення: 24.05.2024).
12. Schuster N., Schuster U. Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit AutismusSpektrum-Störungen: Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH, 2022. 204 s.
13. The United Nations : official website. URL: <https://www.un.org/> (дата звернення: 24.05.2024).
14. World Autism Organisation. URL: <https://worldautismorganisation.com> (дата звернення: 24.05.2024).
15. World Health Organization. URL: <https://www.who.int> (дата звернення: 24.05.2024).

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

Наталія Матвеева,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
nataliia.matveieva@pnu.edu.ua

З моменту ратифікації Україною Конвенції Організації Об'єднаних Націй (ООН) «Про права дитини» наша держава взяла курс на перегляд традиційних підходів щодо інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у громадське життя, почала пошук нових шляхів розвитку освіти. З 2017 року в країні було запроваджено інклюзивну освіту, що підтверджує закриття низки спеціальних установ і включення дітей з різними нозологіями до закладів загальної середньої освіти. В умовах такого залучення осіб з особливими освітніми потребами до активного громадського життя, реалізації їх прав та свобод актуалізувалась проблема професіоналізму фахівців, дотичних до взаємодії з означеною категорією. І це зрозуміло, позаяк освіта залишається однією з найбільш показових галузей, яка свідчить про розвиток держави у різних напрямках. З одного боку, освіта покликана забезпечити належну підготовку та гармонійний розвиток підростаючої молоді, а з іншого – здійснити перші кроки до створення гуманного, демократичного суспільства у цілому. Саме тому заслуговує на увагу питання професіоналізму педагогів, їх педагогічної майстерності та уміння втілювати на практиці стрижневі дидактичні та виховні завдання, які своєю чергою слугують всебічному розвитку особистості.

Нині у центрі уваги педагогів-практиків та науковців – досвід розвинутих зарубіжних країн й, зокрема, діяльність Європейського Агентства з особливих потреб і інклюзивної освіти (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*), використання передового досвіду

та втілення філософії гуманізму задля забезпечення цілісного безбар'єрного освітнього простору. У контексті означеного професійна підготовка майбутніх учителів інклюзивних освітніх закладів має реалізуватись з урахуванням запропонованого Агентством «Профілю інклюзивних учителів» [1] (визначає освітні та суспільні цінності, виокремлює стрижневі уміння, навички та галузі компетенції педагогів), а також встановлених державних професійних стандартів [2].

Усталеною є думка про те, що педагог – це особа, яка любить свою професію, людей та самовіддано працює заради щастя інших. Не дивлячись на відсутність важливих складових реалізації інклюзивного навчання (психологічної та професійної готовності учителя до роботи в нових умовах й недостатній його досвід; необхідні навчальні матеріали та устаткування; наявність асистента педагога чи інших фахівців (сурдо-, олігофрено-, спеціального педагога); розроблені та апробовані методики навчання дітей з порушеннями розвитку), педагоги докладають неабияких зусиль задля досягнення успіхів у гармонійному розвитку кожного здобувача освіти. Попри все те практика засвідчує наявність помилок та упущень в роботі з учнями з особливими освітніми потребами внаслідок неналежної обізнаності педагогів з такими аспектами, як: специфіка розвитку особистості з певною нозологією; чинники впливу на її появу; методики навчання та особливості корекційного виховання учнів; використання різних комунікативних стратегій у спілкуванні із ними тощо. Ці та інші аспекти провокують виникнення низки труднощів у роботі учителів-практиків та керівництва закладу освіти, а саме:

- кадрові питання (неналежний рівень професіоналізму, інклюзивної компетентності та готовності учителів до роботи з дітьми з різними порушеннями розвитку, відсутність потрібних фахівців у школі, низька якість командної роботи);

- проблеми створення сприятливого освітнього середовища (психоемоційний комфорт усіх учасників навчально-виховного процесу: комунікація та взаємодія, універсальний дизайн);

- погане фінансування освітнього закладу тощо [3].

Вважаємо, що ці та інші негативні явища є наслідком недосконалої професійної підготовки педагогів. З-поміж стрижневих її недоліків виокремлюємо наступні:

- недостатня чисельність лекційних курсів, що розширюють знання майбутніх педагогів у сфері інклюзії;

- мала кількість аудиторних годин (лекційні та практичні) з дисциплін, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців, їх скорочення в освітній програмі;

- відсутність науково-педагогічних фахівців, здатних забезпечити якісну підготовку майбутніх учителів, професійно здатних до роботи у інклюзивному закладі, та потреба залучення наукових кадрів з інших установ;

- необхідність налагодження співпраці з фахівцями інклюзивно-ресурсного та навчально-реабілітаційного центру, соціальними й медичними установами, громадськими організаціями, спеціальними школами тощо;

- відсутність ознайомлювальної, навчальної (виробничої) практики студентів у різних типах закладів (у т. ч. для осіб з порушеннями розвитку);

- поганий аудиторний фонд (відсутність спеціальних аудиторій з приладдям, пристроями, наочними матеріалами, які слугують допоміжними у професійній підготовці учителя закладу освіти з інклюзивним навчанням);

- неналежне навчально-методичне забезпечення (мала чисельність наукових, навчальних, навчально-методичних посібників, підручників, хрестоматій, збірників для підготовки студентів) тощо.

Відповідно задля підвищення ефективності практичної діяльності учителів інклюзивного закладу освіти важливим є внесення змін до програм професійної підготовки майбутніх учителів, що закладе підґрунтя професіоналізму ще на етапі становлення фахівця та у цілому підвищить якість професійного його становлення. У контексті означеного вважаємо доцільними:

- актуалізація дуальної освіти, що своєю чергою сприятиме формуванню практичних навичок використання набутих знань на практиці, удосконаленню уміння спілкуватись і взаємодіяти; методично підготує до подальшої практичної діяльності з учнями з особливими потребами;

- розроблення нових лекційних курсів, що висвітлюють різні аспекти інклюзії, а також розкривають досвід інклюзивного навчання європейських держав;

- налагодження співпраці з фахівцями соціальних та медичних установ, позашкільних та закладів спеціальної освіти (проведення зустрічей, семінарів, тренінгів задля вивчення передового досвіду);

- включення до освітніх програм практики студентів безпосередньо в закладах для осіб з порушеннями розвитку (навчально-реабілітаційні центри, інклюзивно-ресурсні центри, школи-інтернати для дітей з різними нозологіями).

У цілому такі кроки дозволять «загартувати» майбутнього фахівця, якісно підготувати його до роботи в умовах інклюзивного освітнього закладу, озброять належними знаннями та досвідом, що дасть позитивні результати.

Список використаних джерел

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова КМУ від 21 серпня 2019 р № 800. із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ від 27 грудня .2019 р. № 1133. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.05.2024).

2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з

початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства економіки від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 24.05.2024).

3. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Миколаїв. 2010. Т. 2. Вип. 5. С. 279–284.

ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Галина Мешко,

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
hal-meshko@ukr.net

Олександр Мешко,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
meshko_o@ukr.net

Сучасне суспільство потребує фахівців з інклюзивної освіти зі сформованим ціннісним ставленням до професійної діяльності, орієнтованих на її базові цінності, здатних формувати життєстійкість дітей з особливими освітніми потребами, сприяти їх успішній соціалізації, збереженню і зміцненню здоров'я. В умовах сьогодення більшої актуальності набуває проблема професійного здоров'я фахівців як цінності, його ролі в професійному житті та інклюзивному освітньому середовищі.

Професійні цінності є інтегративним особистісним утворенням, яке охоплює цілі, ідеали, мотиви, установки й інші світоглядні аспекти особистості, що є основою її ціннісних орієнтацій і сенсів [1]. Професійні цінності є внутрішнім орієнтиром, що скеровує професійні дії та вчинки фахівця, детермінує здійснювані професійні вибори у професійному середовищі. Ціннісні орієнтації є важливим механізмом регуляції професійної діяльності, визначають професійну поведінку фахівця, надають стійкості його особистості, надають сенсу професійній діяльності й акумулюються у професійній позиції.

Професійне здоров'я є однією з найважливіших, базових цінностей у системі професійних цінностей особистості фахівця, інтегративним показником його професіоналізму, індикатором розвитку психологічної компетентності щодо ставлення до власного здоров'я і водночас ресурсом успішної професійної діяльності й умовою конкурентоспроможності особистості. Здоров'я сприяє збереженню у професійній діяльності високого рівня працездатності, визначає стабільність досягнутих результатів. У такому разі професійне здоров'я є не тільки станом організму фахівця, а й суб'єктивною самоцінністю для нього. Окрім цього, від стану професійного здоров'я фахівця з інклюзивної освіти значною мірою залежить стан здоров'я дітей з особливими освітніми потребами, якість наданої ним соціально-педагогічної допомоги і здійснюваного психолого-педагогічного супроводу.

Цінність професійного здоров'я залежить від усвідомлення майбутніми фахівцями його сутності та ролі у забезпеченні успішності професійної діяльності, підтриманні «професійної форми» і збереженні професійного довголіття. Інформативними в досліджуваному аспекті є результати проведеного нами опитування, яке дало змогу виявити місце здоров'я в ієрархії життєвих цінностей студентів-майбутніх фахівців з інклюзивної освіти. Дослідження передбачало побудову кожним майбутнім фахівцем діаграми, на якій потрібно було визначити місце в їхньому житті певних цінностей (благополуччя; здоров'я; успіхи в житті; успіхи у професійній діяльності; навчання в університеті; творчість; дім; гроші; друзі; захоплення (дозвілля)). За визначеною шкалою 10 балів відповідають вищій оцінці, 1 бал – нижчій оцінці запропонованих цінностей. Отримані середні значення представленої ієрархії цінностей: благополуччя (9,7 балів), успіхи в житті (9,7 балів), гроші (8,9 балів), здоров'я (8,1 балів), дім (7,6 балів), успіхи у професійній діяльності

(7,1 балів), навчання в університеті (6,2 балів), друзі (5,3 балів), дозвілля (4,5 балів), творчість (4,4 балів).

Ціннісний зміст професійного здоров'я акумулюється у ставленні фахівця до професійного здоров'я, що передбачає не тільки знання про власне професійне здоров'я, його об'єктивну оцінку й усвідомлення значення у професійній діяльності, а також діяльність зі збереження і зміцнення професійного здоров'я. Т. Дзюба вважає, що «структура поняття «ставлення до професійного здоров'я» охоплює: 1) оцінку стану професійного здоров'я; 2) ставлення до професійного здоров'я як до однієї з основних життєвих цінностей; 3) діяльність щодо збереження професійного здоров'я, а саме формування культури професійного здоров'я фахівця» [2, с. 48]. При цьому культуру професійного здоров'я фахівця дослідниця визначає як єдність мотиваційно-ціннісних та емоційно-вольових здоров'язберігальних установок, знань і вмінь щодо забезпечення професійного здоров'я [2].

У контексті нашого дослідження важливим є підхід Н. Максимчук, котра вважає, що оволодіння цінностями професійної діяльності в освітньому процесі потребує «виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості» [3, с. 641]. Тому процес формування цінності професійного здоров'я передбачає набуття здоров'язберігальних знань, умінь та навичок, вибір стратегії збереження і зміцнення професійного здоров'я, створення власної системи оздоровлення.

На формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців з інклюзивної освіти до професійного здоров'я орієнтований запропонований нами курс «Основи професійного здоров'я» для здобувачів вищої освіти. Курс спрямований на формування ставлення до здоров'я як до необхідної умови успішного здійснення професійної діяльності, усвідомлення майбутніми фахівцями значимості

професійного здоров'я для здоров'язберігальної спрямованості професійної діяльності, визначення особистої відповідальності й активної ролі у збереженні і зміцненні власного професійного здоров'я і забезпеченні здоров'я дітей з особливими освітніми потребами [4, с. 108–109]. Формуванню ціннісного ставлення до професійного здоров'я сприяє використання методів акмеологічного впливу на особистість майбутніх фахівців з інклюзивної освіти. Методи акмеологічного впливу на заняттях з курсу «Основи професійного здоров'я» вдало поєднуються з елементами антистрес-тренінгу, зокрема, виконанням і аналізом психомалюнків, дискусіями, психологічними вправами, моделюванням і розігруванням професійних ситуацій, використанням притч.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні й упровадженні психолого-педагогічних умов формування культури професійного здоров'я фахівців з інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Мешко Г., Мешко О. Професійні цінності майбутніх учителів у координатах сталого розвитку суспільства. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції, м Тернопіль, 18–19 червня 2020 р. Тернопіль : Вектор, 2020. С. 97–99. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16206> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Дзюба Т.М. Професійне здоров'я в системі ціннісних орієнтацій професіонала. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 46–50.
3. Максимчук Н.П. Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в системі особистих ціннісних орієнтацій. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 12. С. 635–642.
4. Мешко Г. М., Мешко О. І. Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я фахівців з інклюзивної освіти. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі* : колективна монографія. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. С. 98–113.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМІКСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ ДЛЯ УЧНІВ З ООП

Ірина Мицюра,
старша викладачка кафедри української лінгвістики,
літератури та методики навчання,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
Olesiakharkov@gmail.com

Традиційні методи навчання, такі як підручники, довідники та текстові документи, втрачають свою вагомість та ефективність у зв'язку з недостатнім рівнем візуальної привабливості. Сучасним учням, які багато часу перебувають на дистанційному навчанні, складніше концентрувати увагу на довгих теоретичних фрагментах навчального матеріалу, усвідомлювати і запам'ятовувати велику кількість інформації, яку необхідно подати вчителю за урок. У зоні ризику опинилися учні з особливими освітніми потребами, які через різні вади мають певні обмеження із обробкою та реагуванням навчальної інформації, яку хоче донести до них учитель через екран гаджету. Саме тому важливо актуалізувати необхідність пошуку вчителю ефективних та дієвих методів та прийомів роботи з учнями з ООП.

Одним із можливих варіантів поліпшення дистанційного освітнього процесу для таких учнів є візуалізація навчального матеріалу, яка добре реалізується через комікси на уроках української мови та літератури.

Комікси у полі зору багатьох педагогів та науковців. Зокрема, О. Лілік у своїй статті вивчає особливості використання коміксів на уроках української літератури [1]. М. Лавренова розглядає практичне застосування коміксів на заняттях мовно-літературної освітньої галузі [12]. О. Будник, К. Фомін та А. Хайнус досліджують методику створення та використання дидактичних коміксів в початковій школі [3].

Однак досліджень щодо використання коміксів при роботі із учнями з ООП не відбувалося.

Комікси мають значну кількість переваг при застосуванні їх із дітьми з ООП. По-перше, слід відмітити стислість і точність інформації, яка міститься у так званих «хмаринках» або «мільних бульбашках». По-друге, комікси характеризуються динамічністю, образністю, що покращує сприймання інформації. По-третє, комікси розвивають логічне мислення, зв'язне мовлення та пізнавальні процеси учнів. Також вони вчать учнів з ООП взаємодіяти з різними людьми у різних ситуаціях, вести бесіду та складати власні історії по картинках. Окрім цього, учні можуть самостійно або за допомогою дорослих у процесі дистанційного навчання створювати власні комікси на відповідних сайтах.

Розглянемо докладно особливості застосування коміксів на уроках української мови та читання для учнів з ООП.

Комікси візуалізують складні поняття та роблять їх більш доступними для учнів з труднощами читання, аутизмом, сенсорними порушеннями або іншими когнітивними проблемами. Завдяки візуальній підтримці учні краще розуміють зміст тексту, запам'ятовують інформацію та роблять зв'язки між різними поняттями. Наприклад, замість пояснення терміну чи поняття можна використати картинку у вигляді коміксів, що візуалізують навчальну інформацію. Також можна використовувати символи для позначення певних понять або емоцій. Це може допомогти учням з труднощами читання та аутизмом краще розуміти текст [4]. Наприклад, символ блискавки може використовуватися для позначення гніву, а символ серця - для позначення любові.

Комікси дають учням з ООП можливість практикувати читання, говоріння та письмо в контексті цікавої історії. Так, текст в коміксах зазвичай розбитий на короткі речення та абзаци. Це робить його більш доступним для учнів з труднощами читання та сенсорними порушеннями краще сконцентруватися на інформації. Також для таких дітей дуже

важливо правильно та послідовно сприймати текст, тому комікси, де картинки розміщуються послідовно за сюжетом, допомагають у цьому.

Учні мають можливість за сюжетом прочитаного твору створювати власні комікси, висловлювати думки та почуття до героїв та подій, розвивати соціальні навички. Зокрема, учнів можуть використовувати в коміксах кольори для позначення певних понять, подій чи емоцій. Вони можуть зафарбовувати «хмарки слів» червоним кольором для позначення небезпеки, зеленим - для позначення безпеки, жовтим – якщо персонаж подобається чи він позитивним, синім – якщо персонаж не подобається чи він є негативним.

Однією з головних особливостей використання коміксів з учнями з ООП є те, що такі тексти легко адаптувати до дитини. Тексти коміксів можна спростити, візуалізувати складні поняття, значення слів, додати додаткові пояснення або інструкції.

Наприклад, вивчаючи тему «Іменник», можна створити такий комікс: намалювати кілька картинок, де зображені різні предмети, істоти та явища; під кожною картинкою написати назву зображеного предмета, істоти або явища. Запропонувати учням за допомогою кольорів позначити істоту/неістоту, чоловічий рід/ жіночий рід/ середній рід тощо.

Також дуже корисним для учнів з ООП стане створення власних коміксів за прочитаними чи прослуханими творами. Наприклад, при вивченні повісті І. С. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» можна запропонувати учням створити комікси для характеристики персонажів, розробити власне бачення героїв повісті, проілюструвати сюжетну лінію повісті або придумати власний фінал. Якщо учні з різними сенсорними розладами, можна вже готовий комікс розрізати на окремі картинки та попросити скласти їх за сюжетом повісті або із заданого набору кадрів скласти власну нову історію [5]. Також можна на картинках залишити порожні «хмаринки» для слів персонажів і запропонувати учням розробити новий діалог між персонажами. Така робота сприяє

збільшенню словникового запасу учнів, розвиває комунікативні уміння, творчі здібності, навички зосереджуватися на головному та концентруватися.

Корисним завданням для учнів з ООП буде відновлення втрачених картинок у коміксі. Діти отримують завдання відносити відсутню картинку для того, що історія мала логічний ланцюжок. Таке завдання можна робити по відомій історії, щоб учні вчитися пригадувати та встановлювати послідовність подій. Або можна ускладнити завдання та запропонувати нову історію в картинках з пропущеним одним кадром, який учні мають відновити.

Окрім цього комікси можна використовувати для роботи з лексикою, граматиною, пунктуацією тощо.

Комікси – це захоплюючий та динамічний формат, який може зацікавити учнів будь-якого віку, які втратили мотивацію до навчання. Використання коміксів у навчанні може зробити його більш веселим та інтерактивним, що веде до кращих результатів. Таким чином, комікс має значну практичну цінність в освітньому процесі з учнями з ООП, оскільки вони спрощують і прискорюють процес пізнання, супроводжуються яскравим візуалом, добре адаптуються для потреб учнів. Цінністю коміксів на уроках української мови та літератури є і те, що їх можна використовувати на етапах перевірки домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, формування практичних умінь і навичок, а також учні можуть самостійно розробляти власні комікси, використовуючи різноманітні сервіси.

Список використаних джерел

1. Лілік О. Особливості використання коміксів на уроках української літератури. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2021. С. 185–197.
2. Лавренова М. Практичне застосування коміксів на заняттях мовно-літературної освітньої галузі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Серія «Педагогічні науки». 2020. С. 41–46.
3. Будник О., Фомін К., Хайнус А. Дидактичні комікси в початковій школі: методика їх створення та використання. *Освітні обрії*. 2022. № 1 (34). С. 37–48.
4. Вострякова Н. Використання коміксу, відповідно до викликів сучасності. *Педагогічні науки*. 2017. № 5. С. 147–152.
5. Чикалова Т. Г. Дидактичні можливості використання коміксів на уроках у початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. Т. 3. С. 52–55.

УЧЕНЬ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ (ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)

Ірина Нестайко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний
університет мені Володимира Гнатюка,
nestajko irena@ukr.net

Надія Сеньовська,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний
університет мені Володимира Гнатюка,
ipp56@tnpu.edu.ua

Відповідно до Закону від 7 вересня 1991р про систему освіти спеціальна освіта охоплює дітей та молодь з порушеннями та відхиленнями у розвитку, що потребують застосування спеціальної організації навчання та методів роботи.

Слід визначити, які ж діти належать до такої категорії дітей. На думку Обуховської І. «Діти з обмеженими можливостями – це діти, розвиток яких перешкоджає настільки, що ані людина через свої власні механізми психологічної регуляції, ані рутинні методи педагогічної поведінки, не здатні усунути ці труднощі» [1, с. 10].

Діючі в психолого-педагогічних консультаціях групи, за зверненням батьків (законних опікунів) виносять рішення про необхідність спеціального навчання дітей і підлітків: глухих і слабочуючих, незрячих та слабозрячих, з психічними розладами, з обмеженими можливостями пересування, з розумовою відсталістю, соціально дезадаптованих, схильних до залежності або з розладами поведінки, з аутизмом, з поєднаними розладами, тобто щонайменше з двома вадами.

Важлива роль у прийнятті цього рішення відводиться батькам (законним представникам), які повинні підписати обґрунтування

необхідності спеціального навчання з урахуванням результатів спостережень та психолого-педагогічного, медичного обстеження. Саме батьки остаточно вирішують форму спеціальної освіти, передбачену в рішенні (це може бути вказівка на звичайну школу, інтегровану школу чи інтеграційне відділення, спеціальну школу чи спеціальне відділення чи спеціальний освітньо-виховний центр) і вибір освітнього шляху для своїх дітей, який є найближчим до їхніх переконань і цінностей.

Сутність спеціальної освіти (незалежно від типу школи) зводиться до індивідуального підходу в навчальному процесі до учнів з особливими освітніми потребами, які внаслідок значних порушень або дисфункцій у різних сферах розвитку (моторики, органів чуття, інтелекту, психіки), суттєво порушують їхнє психічне, фізичне, соціальне функціонування та навчальні можливості – необхідні спеціалізовані навчальні, виховні та реабілітаційні заходи, спрямовані на їх всебічний розвиток.

Це вимагає від даної школи застосування спеціальної організації навчання та методів роботи для учнів з обмеженими можливостями, зокрема: залучення спеціалістів (психологів, логопедів, терапевтів); цілеспрямована підготовка педагогічних кадрів (олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка...); адаптація шкільного обладнання та приміщень до обмежених можливостей учнів; надання засобів навчання, що враховують особливі потреби учнів; адаптація навчальних програм до індивідуальних можливостей учня з обмеженими можливостями; індивідуалізація навчально-виховного процесу, що передбачає використання можливостей дитини в освітньому процесі на основі її інтересів і здібностей; використання спеціальних методів роботи, адаптованих до психофізичних можливостей учня; організація індивідуальних занять на підставі заяви батьків; організація групи підтримки для батьків учнів з інвалідністю [2].

Спеціальні школи усі ці завдання виконують. Проте загальноосвітні школи все частіше стикаються з необхідністю створення необхідних умов навчання для учнів з обмеженими можливостями, батьки яких обрали таку форму навчання.

Навчання для учнів з обмеженими можливостями може проходити в спеціальних школах, у спеціальних та інтеграційних підрозділах, організованих у звичайних школах, і в інтегрованих школах (усі інтеграційні підрозділи) [3].

Кількість учнів з обмеженими можливостями в спеціальному шкільному підрозділі та в спеціальному відділенні звичайної школи різна і становить:

- для глухих та слабочуючих учнів – від 6 до 8;
- для сліпих та слабозорих учнів – від 8 до 10;
- для учнів з психічними розладами – від 6 до 8;
- для учнів з обмеженими фізичними можливостями – від 8 до 12;
- для учнів з легкою розумовою відсталістю – від 10 до 16;
- для учнів з помірною або тяжкою розумовою відсталістю – від 6 до 8;
- для учнів з аутизмом та множинними порушеннями – від 2 до 4;
- для учнів соціально дезадаптованих, груп ризику соціальної дезадаптації, груп ризику розвитку залежності або з розладами поведінки – від 10 до 16.

Зазначена кількість учнів у класі може бути зменшена до 2 осіб у разі виявлення психолого-педагогічною консультацією множинних вад хоча б в одного учня [4].

В обґрунтованих випадках за згодою керівного органу кількість учнів у підрозділі може бути меншою, ніж зазначено вище (Постанова Міністерства національної освіти від 21 травня 2001 р. про рамкові статuti державних дитячих садків і державних шкіл, журнал Законів № 61, п. 624 із змінами).

Кількість учнів в інтеграційному класі, який можна створити в масовій школі, різна. Такий клас повинен складатися з 15–20 учнів, у тому числі 3–5 учнів з обмеженими можливостями.

Багаторічний досвід роботи шкіл з інтегрованим навчанням показує, що навчання учнів з обмеженими можливостями в одній школі з рештою учнів необхідно організувати після створення відповідних умов, а саме: рішення педагогічної ради, згоди батьків дітей, які навчаються в даній школі, згоди органу управління закладом.

Водночас не можна забувати, що інтеграція – це тривалий і складний процес, у якому працездатні учні також відіграють дуже важливу роль, виявляючи толерантність і допомагаючи своїм друзям з обмеженими можливостями. Тому потрібно також отримати згоду студентської ради [4].

У статуті загальноосвітнього навчального закладу (Зак. д. № 61 за 2001 р., ст. 624 зі змінами) необхідно визначити організацію інтегрованих і спеціальних класів. – якщо в школі працюють такі відділення. В інтегрованих школах та загальноосвітніх школах з інтегрованими класами додатково працюють вчителі зі спеціальною педагогічною підготовкою та спеціалісти, які проводять реабілітаційні заняття.

Інтегроване навчання ефективно лише за умови, якщо навчальний процес паралельно ведуть два вчителі та додатково супроводжується діяльністю інших спеціалістів.

До завдань вчителя спеціальної педагогічної підготовки (олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки) входять:

1. Навчальні завдання – пов'язані із засвоєнням знань учнем зі спеціальними освітніми потребами, його роботою під час занять і на ревалідаційних заняттях: встановлення так званого «робочого» діагнозу, щоб діагностичний процес дав початок формулюванню ревалідаційних заходів. Спеціальний педагог повинен реалізовувати та контролювати виконання наступних завдань і наступних елементів освітньо-

терапевтичної програми, розробленої для учня зі спеціальними освітніми потребами; надання допомоги учням з обмеженими можливостями таким чином, щоб не занижувати освітні вимоги та критерії оцінювання. Відповідно до принципів спеціальної освіти освітні вимоги мають бути адаптовані до можливостей і потреб дитини. Кожен учень має право працювати на своєму індивідуальному, найвищому рівні. У роботі слід використовувати спеціальні методи та спеціально адаптовані засоби навчання; розробка разом з учителем-предметником стратегії уроку таким чином, щоб навчання всіх учнів було ефективним і успішним. Особливу увагу слід звертати на те, щоб зробити заняття більш цікавим: надання сенсу спільному навчанню, використання експресивних методів навчання (рух, музика, драма...), використання елементів відкритого навчання, організації роботи учнів у малих робочих групах, використання методу проєктів для поєднання міжпредметного зв'язків.

2. Інтеграційні завдання – пов'язані з інтеграцією дітей, батьків та вчителів школи: забезпечення та підтримка інтеграції між учнями одного класу та всієї школи з метою уникнення так званої явної інтеграції. Особливо це стосується перерв і позакласних заходів, зустрічей дітей у шкільній світлиці, участі в шкільних заходах і святах; забезпечення та сприяння інтеграції усіх дітей та дітей з обмеженими можливостями. Цьому сприятимуть, зокрема, відкриті уроки, спільні прогулянки, зустрічі з батьками; побудова інтеграції між собою та учителем-предметником. Слід опрацювати форми співпраці під час уроків (це може бути навіть письмово), уміння добре спілкуватися один з одним, створювати можливості один для одного та мати почуття самореалізації та професійного задоволення.

3. Виховні завдання – пов'язані з виконанням виховних та підтримуючих функцій щодо батьків учнів зі спеціальними освітніми потребами та всіх учнів інтеграційного класу: підтримка батьків дітей зі спеціальними освітніми потребами шляхом формування правильного

батьківського ставлення до власної дитини, інформування їх про роботу учня під час занять, щоденний інструктаж щодо виконання домашніх завдань, консультації щодо необхідності додаткової допомоги інших спеціалістів або соціальних установ. (і вказуючи їх); бути вихователем всього інтеграційного класу. Виховання – це діяльність кожного вчителя, і кожен учитель у межах свого предмету передає різними способами найважливіші цінності, які відповідають шкільній освітній програмі. Потрібен так званий вихователь-«об'єднувач», який би координував виховну тематику, яку реалізують інші вчителі, та проводив «інтегруючі» виховні години [2].

В даний час спостерігаємо сильну тенденцію до навчання всіх дітей з особливими освітніми потребами, включно з дітьми з помірними та важкими розумовими вадами, у звичайних загальноосвітніх школах. Конвенція про Права Дитини, ратифікована Польщею в 1991 році, надала батькам дітей-інвалідів право вирішувати питання про місце навчання своєї дитини, а ст. 1, розд 5 Закону про систему освіти гарантувала, можливість здобуття освіти усім дітям в усіх типах шкіл відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб розвитку та їх схильностей [2].

Однак, обираючи школу, батьки повинні керуватися не власними амбіціями, а благом дитини. Забезпечивши йому навчання в доброзичливому середовищі, відповідно до його можливостей, визначених у рішенні про потребу в спеціальному навчанні.

Список використаних джерел

1. Dziecko niepełnosprawne w rodzinie/ I. Obuchowska (red.). Warszawa : WsiP, 1999. 10 s.
2. Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST / A. Grabowska (red.). Warszawa : ORE, 2015. 210 s.
3. Sakowska J. Szkoła dla rodziców i wychowawców. cz. 1, Puchała, E. Sakowska, J. Szkoła dla rodziców i wychowawców. cz. 2. Warszawa: CMPPP, 2008.
4. Wachowiak J., Rudnik M. Uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole. Warszawa, 2020. 55 s.
5. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej. URL: <https://kuratorium.kielce.pl/486/uczen-niepelnosprawny-w-szkole-ogolnodostepnej/> (дата звернення: 24.05.2024).

ПІДСУМКИ ДОСВІДУ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ВОЄННИЙ ЧАС

Світлана Новосьолова,
практична психологиня,
Сімейний центр You Too,
svetlana_k75@ukr.net

Питання інклюзивної освіти та психосоціальної підтримки варте особливої уваги. З 2024 р. у працюючи практичним психологом в Сімейний центр «You Too» з дітьми з особливими освітніми проблемами, особливу увагу приділяємо інклюзивності – це спільна відповідальність за створення інклюзивного середовища, що знаходяться на шляху, впровадження інклюзії. Справжня інклюзія залучає до навчального співтовариства всіх дорослих: від батьків дітей з ООП до вчителів та допоміжного персоналу (асистенти вчителів, терапевти мови та мовлення, практичні психологи і соціальні працівники).

Інклюзивна освіта в Україні - це підхід до навчання, який сприяє включенню всіх дітей у навчальний процес, незалежно від їхніх особливостей, потреб чи обмежень. У такій системі кожна дитина має можливість отримати якісну освіту відповідно до своїх можливостей та індивідуальних потреб. Інклюзія сприяє розвитку толерантності, взаєморозуміння та допомагає кожній дитині розкрити свій потенціал.

Досвід роботи в інклюзивному середовищі 5 років, із них ГО Центр соціально-психологічного супроводу «Добробут» (2019-2021), Сімейний клуб «Мрія», БО «Паралельні світи» (2022), Інформаційно-ресурсний центр «Без бар'єрів» НТУ «ХПІ» (2021-2023), Сімейний центр «You Too» (2024).

В 2022 році розуміючи актуальність та важливість роботи в інклюзивному освітньому середовищі, для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами започатковано роботу Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів» в НТБ НТУ «ХПІ». Головна задача

центру - підтримка ментального здоров'я здобувачів освіти, внутрішньо переміщених осіб, місцевого населення у воєнний час та забезпечення безперешкодного доступу до інформаційних ресурсів[3]. Офіційний сайт НТБ НТУ «ХПІ» (<http://library.kpi.kharkov.ua/uk>) та група Facebook «З толерантністю в серці». Більше інформації про роботу Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів» http://library.kpi.kharkov.ua/uk/no_barriers.

У рамках угоди про співпрацю Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів» НТУ «ХПІ» та Комунального закладу «Крисинський ліцей» Богодухівської міської ради Богодухівського району Харківської області з січня 2023 року проводили онлайн зустрічі, групи психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для дітей з ООП та їх батьків, вчителів та асистентів вчителів ліцею[6]. Позналили учасників освітнього процесу, батьків, учителів та асистентів учителів з техніками і методами роботи психологічної самопомоги в кризових ситуаціях та дієвими інструментами для ефективної психоемоційної підтримки. У ході активного спілкування були визначені пріоритетні напрями подальшої співпраці, особливо було акцентовано увагу на роботу з дітьми з ООП та їх батьками. Прийняли спільне рішення, проводити онлайн групи психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для дітей з ООП та їх родин. Девіз груп психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для родин з особливими освітніми проблемами: хочеш допомогти дитині – допоможи дорослому, який про неї дбає.

До онлайн групи психологічної підтримки «Емоційне перезавантаження» для дітей з ООП та їх родин долучились Комунальний заклад «Крисинський ліцей» Богодухівського району Харківської області та Харківська спеціалізована школа № 114 I–III ступенів Харківської міської ради Харківської області. Ведучі: Новосьолова С. Ю. – керівник Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів», член Асоціації дитячих та сімейних психологів України, НПА та Української асоціації когнітивно-поведінкової терапії з досвідом

надання психологічної допомоги дітям з особливими освітніми проблемами та їх батькам. Вовк Н. П. – практичний психолог ХСШ № 114, логопед, член Асоціації дитячих та сімейних психологів України, НПА.

До онлайн групи для дітей з ООП та їх родин запрошені усі бажаючі, не залежно від віку, статі та місця проживання, усіх у кого є потреба в психологічній підтримці під час війни. Волонтерську діяльність у воєнний час співробітники центру значно розширили, оскільки психосоціальної підтримки потребують мешканці міста та внутрішньо переміщені особи, які мають обмежені можливості. Виникла необхідність проводити групи підтримки, щоб допомагати місцевим мешканцям міста Харкова та Харківської області, яка знаходиться на кордоні з Росією.

В умовах воєнного стану роботу Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів» розширено та укладені угоди про співпрацю НТУ «ХПІ» та Харківською спеціалізованою школою I–III ступенів № 114 м. Харкова; Комунальним закладом «Крисинський ліцей» Богодухівської міської ради Богодухівського району Харківської області; Комунальним закладом «Дергачівський ліцей № 3» Дергачівської міської ради Харківської області; Комунальним закладом «Покотилівський ліцей № 2» Височанської селищної ради Харківського району Харківської області [5]; Центральною бібліотечною системою Слобідського району м. Харкова в склад якої входять: центральна бібліотека; центральна дитяча бібліотека; бібліотека сімейного читання № 39; бібліотека № 22 для дітей; бібліотека сімейного читання № 5; бібліотека № 49: Комунальним закладом «Публічна бібліотека Височанської Селещної ради» Харківського району Харківської області в склад якої входять: КЗ «Публічна бібліотека Височанської Селещної ради»; Покотилівська бібліотека-філія для дорослих; Покотилівська бібліотека-філія для дітей; Ржавецька селищна бібліотека-філія; Бабаївська селищна бібліотека-філія та Територіальним центром надання соціальних послуг Слобідського району м. Харкова.

Інформаційно-ресурсний центр «Без Бар'єрів» НТУ «ХПІ» активно розширює свої можливості: поширює безбар'єрний доступ до достовірної інформації, популяризує використання ресурсів вільного доступу НТБ НТУ «ХПІ», надає психосоціальну підтримку населенню у сфері профілактики ментального здоров'я та емоційного вигорання у воєнний час за допомогою груп психологічної підтримки.

Розвиток сучасної держави – це системне усунення умовних бар'єрів між людьми. В 2023 р. розпочав активно працювати Бібліотечний арт-простір «Там де здійснюються мрії...». Однією зі складових безбар'єрності є толерантність. НТБ НТУ «ХПІ» отримала «Довідник безбар'єрності», як символ незворотності змін у суспільних відносинах, який активно використовує у своїй роботі. Учасники заходів обговорюють актуальні проблеми сьогодення в умовах воєнного часу, обмінюються досвідом, але головними напрямками на цей період є забезпечення безбар'єрності просторів, доступність інформації для маломобільних соціальних груп. Щоб кожна людина в Україні не відчувала виключення із соціуму та не мала бар'єрів під час реалізації своїх громадянських прав, а саме в цьому напрямку ми консолідуємо наші зусилля [2].

Міністерство культури та інформаційної політики України розробило проєкт «Інформація без бар'єрів». Доступ до інформації має бути зрозумілий всім суспільним групам, зокрема: людям з порушеннями зору та слуху; людям з когнітивними порушеннями; людям з посттравматичний стресовим розладом; людям літнього віку; дітям. Щоб прибрати ці штучні бар'єри і розпочало проєкт «Інформація без бар'єрів». Безбар'єрний простір – це рівність, доступність та повага між людьми. Щоб всі люди могли отримати необхідну інформацію[4].

Діяльність закладів освіти базується на Конституції України та нормативно-правових документах відповідних відомств. Життя і здоров'я людини, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Разом з тим перед багатьма

громадянами України, під час війни, стоїть ряд бар'єрів у реалізації своїх прав, отриманні доступу до інформаційних послуг та повноцінної участі у культурному, освітньому та суспільному житті.

На протязі 2023 року співробітниками Центру проведено 65 заходів, із них 23 масових заходи та 21 вебінар, онлайн групи емоційної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їх родин «Емоційне перезавантаження» у Комунальному закладі «Крисинський ліцей» Богодухівського району Харківської області – 9 заходів, групи емоційної підтримки «Зцілення емоцій» для місцевого населення та внутрішньо-переміщених осіб під час війни – 7 заходів в бібліотеках та 2 в терцентрі. Години патріотичного спілкування; історичні екскурси про українські традиції та культуру; бібліотерапія – популяризація української мови та культури.

За створення Інформаційно-ресурсного центру «Без бар'єрів» у номінації «За кращу інноваційну пропозицію» переможцями визначено: завідувачів сектору НТБ НТУ «ХПІ» Новосьолову Світлану Юріївну та Лябах Наталю Василівну, які отримали перемогу на конкурсі «Бібліотекар року – 2023» Харківського зонального об'єднання бібліотек ЗВО III–IV рівня акредитації. http://www-library.univer.kharkov.ua/pages/bibliotekar_roku/bibliotekar2023.htm

Організація безбар'єрного доступу до освіти людей з обмеженими можливостями є на сьогодні пріоритетним завданням. Безперешкодний доступ до освіти має стати інформаційним безбар'єрним простором, де обов'язково знайдуть підтримку й допомогу ті, хто цього потребує.

На сьогоднішній день Сімейний центр «You Too» активно впроваджує цей підхід, забезпечуючи доступність освіти для всіх дітей, незалежно від їхньої фізичної, психічної чи інтелектуальної спроможності. Сімейний центр «You Too» працює з 2017 р., був створений для допомоги сім'ям, які опинилися в кризових ситуаціях, для батьків-одиноків, для дітей-сиріт, дітей під опікою або якщо в родині є

діти з особливими потребами. Сімейний центр «You Too» допомагає дітям та родинам, адаптуватися, пройти кризовий момент.

З початком війни сімейний центр «You Too» переїхав з міста Харків у Харківську область, скоректував свою діяльність та активно включився в роботу, пов'язану з гуманітарною допомогою різним категоріям людей – в першу чергу сім'ям з дітьми, які проживають на території Харківської області. Наразі Сімейний центр «You Too» охоплює 190 дітей та робить все, щоб діти навчалися, спілкувалися та бути щасливими попри війну, працюємо на повну потужність. Один з напрямків роботи – це денний центр, який розрахований на дітей, які потребують особливої допомоги. Це така «безпечна територія», де діти опановують нові навички, грають, займаються з психологами та педагогами. Ми застосовуємо Хібукі-терапію – заняття з іграшковим собакою, який допомагає дітям заспокоїтися, почувати себе захищеними, пережити травму, що завдала війна.

Усі ми під час війни переживаємо психологічну травму. Ми втратили звичний спосіб життя, із-за жахиття війни, нескінченні тривоги в місті Харків та Харківська область. У дітей немає можливості повноцінно спілкуватися з однолітками - будні багатьох дітей Харківщини проходять в укриттях, вони навчаються в метро або онлайн. Для того щоб надати можливість навчатись та спілкуватись, щоб їх життя знову наповнилося барвами, в Сімейний центр «You Too» проходять додаткові навчання в офлайн форматі та надається психосоціальна підтримка дітям та їх родинам. До війни звикнути неможливо, але, коли проходить перший шок, людина починає пристосовуватися до нових умов. Як водночас зберегти здоров'я дітей, адже саме з ними пов'язане майбутнє країни – це питання виходить на перший план.

Один з важких наслідків війни – це розрив соціальних зв'язків і втрата довіри до оточуючих, небажання та неможливість спиратися на людей, тому відновлення цих зв'язків є вкрай важливим завданням.

У нормі для людини потрібна інша людина, соціальні зв'язки – це повертання до здорової реальності. Саме тому групова психотерапія – це вкрай важливо. Робота в групі дає змогу побачити, що такі проблеми – це не тільки у мене, що це є нормальним, і що разом ми – сила. Ми проводимо групи психологічної підтримки «Перезавантаження мислення». Простори психосоціальної підтримки, які спрямовані на психологічну підтримку дітей та їх батьків [1].

Українське суспільство переживає складний період у воєнні часи, що є суттєвим стресовим чинником, це умови фізичного виживання та психологічної витривалості українців. В рази більше від цього страждають діти з ООП, а саме щоденна робота з дітьми з ООП дає результат психосоціальної підтримки та адаптації у соціумі. А коли такої роботи немає, навіть здобуті навички втрачають свою цінність. Йдеться не тільки про освітні, а і про розвиткові втрати. Війна – травматичний досвід для дітей. Втрата стабільності, безпеки, звичного способу життя дестабілізують стан дитини, тож у реаліях війни індивідуальна освітня траєкторія потрібна кожній дитині з ООП.

Список використаних джерел:

1. Як на Харківщині навчають дітей бути щасливими попри війну? URL: <https://kupiansk.city/articles/269953/yak-na-harkivschini-navchayut-ditej-buti-schaslivimi-popri-vijnu> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Проект «Бібліотечний арт-простір». URL: http://library.kpi.kharkov.ua/uk/no_barriers_project (дата звернення: 24.05.2024).
3. Інформаційно-ресурсний центр «Без бар'єрів». URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/8d848f06-ece8-47f8-a463-fddbb9ba9e59/content> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Інформація без бар'єрів : проект МКІП у рамках виконання Плану заходів на 2023–2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року.
5. Новосьолова С. Інклюзивна освіта – крок до рівності: практичний аспект. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р. Тернопіль, 2023.
6. Сахно Л. Розвиток освітнього середовища закладу загальної середньої освіти на інклюзивних засадах. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р. Тернопіль, 2023. С. 258–264.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПАРАБАДМІНТОНУ У ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Андрій Огнистий,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та реабілітації,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
ognystyy@tnpu.edu.ua

Катерина Огнуста
кандидатка наук з фізичного виховання і спорту, доцентка,
доцентка кафедри фізичного виховання та реабілітації,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
ognysta@tnpu.edu.ua

Народженню дитини з порушеннями у фізичному та інтелектуальному розвитку в існуючих у світі спільнотах надається (і надавалося) різного значення. Навіть в одному суспільстві ця подія може мати безліч значень, зумовлених субкультурними уявленнями, стереотипами, цінностями, які варіюються як історично, так і географічно.

Розглядаючи проблеми інклюзивної освіти в Україні, необхідно зазначити, що ефективність її впровадження залежить, передусім від підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які усвідомлюють соціальну значущість своєї професії, мають високу мотивацію до професійної діяльності, знають вікові та психологічні особливості вихованців з різними патологіями розвитку, вміють реалізувати конструктивну педагогічну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього середовища.

Фахівцю з фізичної культури та спорту у реалізації інклюзивного підходу в освіті відведено одну з провідних ролей, оскільки заняття фізичною культурою і спортом, відіграють пріоритетну роль у соціальній адаптації дітей з інвалідністю.

Підготовка фахівців фізичної культури і спорту до роботи в умовах інклюзивної освіти має цілий ряд проблем, а саме: проблема середовищних «бар'єрів» (вибір навчального матеріалу, що відповідає інтересам та можливостям усіх учнів класу; підвищена психологічна напруга педагога; складності спілкування школярів з інвалідністю, як зі здоровими однолітками, так і з педагогом та ін.).

Окрім цього, фахівець з фізичної культури та спорту працює в умовах підвищеної психологічної напруги, що пов'язано значною мірою з виконанням вимог щодо забезпечення безпеки занять фізичними вправами для всіх учасників освітнього процесу. Це пов'язано з тим що, педагогу необхідно більше уваги приділяти дітям, які мають відхилення у стані здоров'я.

Ще однією проблемою є специфіка занять дітьми з інвалідністю що передбачає використання спеціалізованого спортивного обладнання. Розвиток нових технологій дозволяє дітям навіть з важкими ушкодженнями опорно-рухового апарату брати участь у спортивних змаганнях у дисциплінах, які раніше були їм абсолютно недоступні. Покращене обладнання сприяє досягненню кращих результатів та підвищує безпеку для осіб які займаються [3].

В даний час вважається бажаним пропонувати людям з інвалідністю різні форми поведінки, стандартні для працездатних людей [6].

Регулярні фізичні навантаження, якими займаються люди, які страждають незворотними змінами в частинах опорно-рухового апарату, при підтримці працездатності інших частин можуть за відносно короткий проміжок часу принести дуже хороші результати в компенсації втрачених функцій [5].

Одним із ефективних засобів, який може використовуватись у заняття дітей з інвалідністю є бадмінтон.

Бадмінтон - це спорт для всіх і може бути доступним для всіх, хто хоче займатись та вдосконалюватись. Наявність інвалідності не виключає нікого з можливості займатися цим видом спорту; фактично, бадмінтон підвладний майже всім типам інвалідності.

Як правильно практикувати інклюзію через бадмінтон?

Вчителі переймаються таким запитанням: чи можна застосувати методи, випробувані на бадмінтоністах з належним фізичним станом, у заняттях для дітей з інвалідністю? Відповідь часто не однозначна, оскільки типи інвалідності значно різняться.

Щоб уникнути помилок, найкращі союзники - інформування та професійне навчання. Тому важливо знати походження інвалідності, її причини, характеристики, ускладнення, обмеження та можливості. Ці знання допоможуть учителеві побудувати відповідний діалог з учнем, адаптувати методику навчання, та засоби, які він використовує [5].

Парабадмінтон - це спортивна дисципліна для людей з інвалідністю, яка походить від бадмінтону. Зараз у світі спостерігається значне зростання інтересу до гри, оскільки в 2014 р. Міжнародний параолімпійський комітет (IPC) прийняв рішення про включення парабадмінтону починаючи з 2020 року до параолімпійських дисциплін [7].

Мета занять парабадмінтоном полягає в тому, щоб запропонувати педагогічні ресурси, які допоможуть у формуванні базових рухових навичок. Вчитель повинен зробити все можливе, щоб пробудити в учнів насолоду та задоволення від досвіду занять, легкого вивчення основних елементів, стати здатними займатися спортом автономно протягом подальшого життя. [1].

При організації занять парабадмінтоністів враховуються особливі потреби дітей з інвалідністю. Навчання має бути особливо індивідуалізованим [8].

У реалізації процесу навчання руховим діям та гри рекомендується застосовувати вправи, спрямовані на вдосконалення сенсомоторних навичок [4]. Кожен гравець, залежно від свого типу інвалідності, повинен з допомогою вчителя та самостійно знайти зручний і ефективний спосіб навчання та гри. Окрім звичайних тренувань з бадмінтону, які навчають і вдосконалюють техніку, учням з інвалідністю потрібно багато часу під час тренувань приділяти розвитку моторики. Це передбачає в першу чергу розвитку координаційних здібностей [4].

Деякі учні з інвалідністю не в змозі рухатися або грати, як здорові учні, тому вчителям та їх підопічним доведеться шукати альтернативи. Наступні елементи можуть бути корисними у спільній роботі над пошуком хороших рішень під час навчання у парабадмінтоні:

- Спілкування – Що можуть зробити учні? Звідки ви знаєте, які їхні здібності та як далеко їх розвинути чи вдосконалити?
- Спостереження – Спостерігайте за ними, коли вони виконують якусь діяльність, і коли вони не займаються, щоб побачити, як виглядають їхні рухи.
- Адаптація – Як ви можете використати ресурси та знання, які у вас уже є, і змінити їх, щоб вони відповідали учням з інвалідністю?
- Творчість – Думайте нестандартно, щоб допомогти учням у їхньому розвитку, незалежно від того, чи є вони початківцями чи гравцями національного рівня.
- Зворотній зв'язок – Спілкуйтеся з учнями, щоб почути їхні ідеї та запропонувати свої.
- Аналіз – Перевіряйте кожну вправу та рух, щоб допомогти учням розвиватися якнайкраще.

Це в свою чергу веде до того, що вчитель на уроці фізичної культури повинен:

- Знати своїх учнів – Вчителі повинні знати про своїх учнів і будь-які додаткові потреби, які вони можуть мати, це дозволить їм здійснити якісне планування.

- Мати план управління групою – Включає в себе пересування по майданчику. Чи достатньо місця дітям, якщо вони користуються адаптивним обладнанням або інвалідними візками?

- Мати план диференціації – Вчителі можуть використовувати у конспекті уроку колонку «Варіативність», а також власну креативність для розробки практик, які дозволять кожному досягти успіху.

- Використовувати адаптивне обладнання – по можливості вчителі повинні мати адаптивне обладнання, зокрема повітряні кульки, ракетки різного розміру тощо.

Під час адаптації вправ можна використовувати модель «STEP» що, запропонована Всесвітньою федерацією бадмінтону і використовується і міжнародній програмі навчання бадмінтону BWF Shuttle Time [2; 7] з метою допомогти вчителям приймати рішення що і як адаптувати (табл. 1).

Таблиця 1

**Модель адаптації вправ «STEP»
(за міжнародною програмою навчання бадмінтону BWF Shuttle
Time [2])**

ПРИНЦИП	ПРИКЛАДИ
S (space) = простір	Можливі модифікації:
Зміна простору дозволить вам полегшити або ускладнити діяльність, що дійсно може сприяти вашому плануванню. В ідеалі це може дозволити вам виконувати ту саму дію з усіма, змінюючи лише простір.	<ul style="list-style-type: none">• збільшення або зменшення розмірів майданчика;• зміна відстані між учнями (щоб зробити діяльність більш/менш складною чи простішою).
T (task) = Завдання	Можливі типи завдань:
Забезпечення різноманітності завдань протягом уроку зробить урок приємним, інклюзивним і цікавим для учнів	<ul style="list-style-type: none">• індивідуальний підхід, подачі з руки, подача з ракетки, рука з ракеткою, рука без ракетки

E (equipment) = Обладнання	Приклади адаптивного
<p>Використання різноманітного адаптивного обладнання підтримує всіх учнів у їхньому розвитку. Адаптація обладнання може дозволити вам викладати той самий урок, діяльність або навички для всіх у класі. Це може дозволити як менш здібним, так і більш здібним досягти успіху та мати виклик</p>	<p>• обладнання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • короткі ракетки або без ракеток (руки); • повітряні кулі; • паперові кульки; • орієнтири; • фішки; • обручі; • крісла
P (people) = Люди	Можлива динаміка:
<p>Зміна кількості учнів для різних заходів допоможе вам у плануванні інклюзивності.</p> <p>Деяким дітям може знадобитися додаткова підтримка однолітків аби краще справлятися з індивідуальними завданнями. Зміна кількості дітей для кожної діяльності також сприятиме розвитку навичок учнів</p>	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні завдання; • робота в парі; • робота в малих групах; • ротація партнерів; • використання здібних учнів як «помічників вчителя»

Важливо знати учнів та їхні здібності та планувати заходи, які їм підходять. Якщо ви вважаєте, що вичерпали всі дії та варіанти, ви можете повернутися до діяльності, яка їм подобалася і була успішною, або поговорити з учнями та дізнатися, які інші варіанти можуть бути для них доступними.

Спостерігаючи за можливостями розвитку парабадмінтону в світі, слід звернути увагу на те, що в Україні недостатньо використовується досвід інших країн. Видається, що, опираючись на міцне становище бадмінтону в нашій країні, існують значні організаційні та тренувальні можливості, які дозволяють подальший розвиток такої цінної спортивної дисципліни як парабадмінтон. Популяризація переваг парабадмінтону залучить нових гравців, дозволить навчати вчителів і тренерів та популяризувати дисципліну серед людей з інвалідністю.

Загальновідомо, що заняття спортом інвалідів є чудовим лікувально-профілактичним заходом. Концепція інтеграції людей з інвалідністю через спорт є повсюдною. Парабадмінтон – завдяки своїй специфіці та правилам – сприймається як доступна дисципліна, а його

популярність пояснюється можливістю участі в грі людей з різними типами інвалідності.

Список використаних джерел:

1. Gallahue D. L.; Ozmun J. C.; Goodway J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre : AMIGH, 2013. 492 p.
2. Inclusivity guide for teachers. English-Shuttle-Time-Teachers-Manuals. Printed by Fussian Advertising & Printing Sdn. Bhd. Kuala Lumpur, 2017. 20 p.
3. Koper M., Tasiemski T., Miejsce sportu w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych fizycznie. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2013. No. 3 (8)/ S. 111–134.
4. Ohnystyi A., Ohnysta K., Maliar E., Maliar N. Development of coordination abilities of young badminton players by means of the BWF Shuttle time international program. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University Series 15 Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*. 2024. March. P. 352–356. DOI:10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).77
5. Plinta R., Sport osób niepełnosprawnych. *Kinezyterapia*, 2003. No. 2. S 167–180.
6. Rutkowska E., Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2012. No. 3 (4). S. 39–52.
7. Shuttle Time : веб-сайт. URL <https://shuttletime.bwfbadminton.com> (дата звернення: 20.03.2024).
8. Winczewski P., Szostak J., Podobieństwa i odmienności treningu narciarskiego osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2014. № 11. С. 82–90.

СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ТА ПІСЛЯ ВІЙНИ: ПЕРЕДУМОВИ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ ПІДХОДИ

Олена Оржель,

докторка наук з державного управління, доцентка,
головна наукова співробітниця
відділу взаємодії університетів і суспільства,
Інститут вищої освіти НАПН України,
o.orzhel@ihed.org.ua

Інклюзія в освіті є актуальним і достатньо вивченим питанням. Цілі сталого розвитку ООН утворюють принцип «Нікого не залишити осторонь» [1] через освіту (Ціль 4), гендерну рівність (Ціль 5), інклюзивні інституції (Ціль 16). ЮНЕСКО концептуалізує інклюзивну освіту як освіту для всіх, докладає зусиль для розширення доступу до вищої освіти, освіти упродовж життя, інтеграції груп, які виключені або обмежені у доступі [2, с.6]. Європейський простір вищої освіти розвиває соціальний вимір вищої освіти, який відстоює принцип «Студентська спільнота повинна віддзеркалювати розмаїтість і різноманітність суспільства» та має на меті «створення інклюзивного середовища у вищій освіті, що плекає рівність і різноманітність та реагує на потреби місцевих громад» [3].

Паралельно з інклюзивною освітою розвивається концепція соціальної інклюзії, яку Світовий банк визначає як суспільство для всіх, як «процес покращення умов, на яких громадяни або групи громадян з різними здібностями, можливостями, потребами та обмеженнями беруть участь у суспільному житті» [4]. Значною мірою соціальна інклюзія відбувається через доступ до ринків і послуг, включно із ринком освітніх послуг, ринку капіталу для оплати освітніх послуг, ринку житла та працевлаштування, що уможливорює навчання. Ключовими чинниками формування інклюзивних та згуртованих суспільств вважає культуру та освіту Європейський Союз [5].

Таким чином, освіта та соціальна інклюзія є тісно пов'язаними: освіта є чинником соціальної інклюзії та згуртування, а заклади освіти –

майданчиком, де відбувається знайомство і соціалізація громадян із різними можливостями і здібностями, обмеженнями і потребами; де формується повага до прав людини, відчуття належності до спільноти, громади, нації, держави.

Соціальна інклюзія має стати наріжним принципом відродження повоєнного українського суспільства: щоб бути стійкою і тривкою, нова реальність має творитись спільними зусиллями усіх громадян; країна, яка зазнала значних людських втрат через військові дії та окупацію територій, не може дозволити виключення певних груп громадян або обмеження їх участі у процесах повоєнного відновлення.

Втім, процеси суспільного єднання для повоєнної України не будуть легкими: соціальна інклюзія та згуртування розірваного війною та травмованого суспільства потребуватиме спеціальних зусиль. Розмаїте, з різним досвідом війни, еміграції, окупації, втрат і травм або без такого досвіду суспільство має навчитись жити і працювати, візуалізувати та творити майбутнє, будувати та робити нове разом.

Свій внесок у подолання кризових явищ та формування нової суспільної парадигми, зокрема шляхом сприяння соціальній інклюзії, можуть і мають зробити українські університети. Знаннєві інституції та драйвери суспільних змін, університети, інші заклади вищої освіти мають стати більш відкритими для розмаїтого повоєнного українського суспільства:

- військових, які закінчать службу із фізичними та психологічними травмами і не матимуть змоги повернутись до попередньої професії чи способу життя;
- цивільних, які внаслідок воєнних дій стали біженцями або внутрішньо переміщеними особами;
- дітей та молоді, які залишились без батьківської опіки;
- дорослих, які через втрату підприємств не можуть повернутись до попередньої професії або знайти роботу та

– інших категорій громадян, які мають навчитись жити і працювати по-новому у неоднорідному суспільстві.

Як носії сучасних знань, університети можуть стати майданчиками для діалогу, готувати здобувачів освіти, громадян до участі у суспільному житті, впливаючи на соціальні, політичні, економічні, культурні процеси; бути осередками формування національної ідентичності, гуртування національних еліт, продукування ідей і поглядів, які об'єднують суспільство, зближують регіони та громади.

З метою виявлення чинників сприяння соціальній інклюзії у вищій освіті та засобами вищої освіти в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України розпочато фундаментальне наукове дослідження «Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти у післявоєнний період», що має на меті визначити внутрішні та зовнішні чинники сприяння соціальній інклюзивності та запропонувати дорожню карту підвищення інклюзивності вищої освіти України у часи повоєнного відновлення. Дослідницький колектив планує відмовитись від поширеного у вітчизняній освіті тлумачення інклюзії як інтеграції осіб з особливими освітніми потребами і подивитись на інклюзію як крок до соціального згуртування, що має місце за умови визнання та поваги до особистісного розмаїття, збереження ідентичності, долання стереотипів, забезпечення рівноправ'я та рівних можливостей, дотримання прав людини, захисту людської гідності.

Пропонована в рамках дослідження стратегія підвищення соціальної інклюзії у сфері вищої освіти передбачає участь і внесок усіх учасників освітнього процесу: здобувачів освіти, науково-педагогічного та адміністративного персоналу та керівництва ЗВО. Суттєвих змін потребуватимуть структурна організація ЗВО та зміна інституційних процесів (оновлення політик, внутрішніх правових актів, новий спектр послуг, запровадження індикаторів і стандартів, моніторинг їх дотримання), розвиток компетентностей здобувачів вищої освіти,

викладачів, адміністративного персоналу та інституційної спроможності ЗВО, необхідної для плекання інклюзивності (наприклад, онлайн платформи, відкриті масові онлайн курси (МООС), ресурсне забезпечення для них, ступеневі освітні програми, тренінги, проекти тощо). Важливими чинниками посилення інклюзивності є інституційна культура (цінності ЗВО, поширені практики та поведінкові звички, готовність до діалогу та міжвідомчої співпраці, вертикальна та горизонтальна координація) та фізична й освітня інфраструктура (універсальний дизайн, що забезпечує доступ всіх категорій населення до всіх об'єктів і просторів, інформації та зв'язку, послуг, інших сфер університетської діяльності). Фундаментом для соціальної інклюзії у сфері вищої освіти мають стати оновлене законодавче забезпечення, що враховує міжнародне право та стандарти і положення ЄПВО, та безбар'єрність.

Перетворення українських ЗВО на інклюзивні знаннєві інституції, які зменшують бар'єри та уможливають доступ до різноманітних освітніх послуг різних категорій громадян, надихають та заохочують до участі у багатоманітних суспільних ініціативах і процесах, допомагають долати кризи та зцілювати травми може надалі поширюватись на інші заклади та установи і цим прискорити повоєнного відновлення України.

Список використаних джерел:

1. Як ООН підтримує Цілі сталого розвитку в Україні? URL: <https://ukraine.un.org/uk/sdgs> (дата звернення: 19.04.2024).
2. Salmi J. Higher Education and Inclusion. UNESCO, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373689> (дата звернення: 19.04.2024).
3. Принципи та рекомендації щодо зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО. Додаток II до Римського комюніке. URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/pereklad-materialiv-ministerskoyi-konferencziyi-z-pytan-rozvytku-bolonskogo-proczesu-19-11-2020-m-rym-on-line> (дата звернення: 19.04.2024).
4. Social Inclusion. <https://www.worldbank.org/en/topic/social-inclusion> (дата звернення: 19.04.2024).
5. Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. EUR-Lex - 32018H0607(01) - EN - EUR-Lex.

ПОРУШЕННЯ ГОЛОСУ: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ

Сніжанна Оружак,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
Імені Володимира Гнатюка,
snizhanaoruzhak@gmail.com

Важливим аспектом взаємодії особистості із суспільством є комунікація, спілкування одне з одним. Голос, слух та зір є одним з основних механізмів для комунікації. Голос відіграє важливу роль у діяльності педагогів, акторів та спікерів та інших професій.

Голос – це звук, який відтворює людина, використовуючи голосові зв'язки [3].

Процес формування голосу починається в легенях, звідки під час видиху створюється потік повітря, який проходить через трахею та гортань. В гортані розташовані голосові зв'язки, що прикріплені до найбільшого хряща гортані, відомого як кадик. Під час проходження повітря між ними, голосові зв'язки починають вібрувати, що породжує звук, його висота залежить від частоти цих вібрацій. Висота звуку визначається довжиною та напругою голосових зв'язок, і для чистого звуку вони повинні тісно зчеплені та вібрувати симетрично. Положення язика, губ та піднебіння впливає на формування звуку на виході.

Визнаючи вагому роль голосу у житті людини, вже понад 20 років відзначають Всесвітній день голосу. Пропозицію про встановлення цього свята висунуло у 1999 р. Бразильське товариство ларингології та голосу, а його ініціаторами були медичні фахівці, зокрема терапевти, логопеди та викладачі співу, що належали до асоціації під керівництвом доктора Недіо Штеффена. У 2002 р. португальський ларинголог професор Маріо Андреа, тодішній президент Європейського ларингологічного товариства, запропонував відзначати День голосу у всьому світі. У

Сполучених Штатах Американська академія отоларингології та хірургії голови і шиї офіційно приєдналася до цієї ініціативи в 2002 р., і тоді ж захід отримав назву «Всесвітній день голосу» [1]. Такі науки як фізика, психологія, фонетика і біологія приділяють чимало уваги вивченню голосу як феномену людського існування.

У наукових джерелах «порушення голосу» найчастіше розтлумачують як «розлад процесу голосоутворення, внаслідок якого відбувається зміна інтонаційної сторони мови або повна відсутність звуку» [2]. Такі процеси можуть відбуватися внаслідок патологічних змін гортані або психічних процесів.

Бувають як зовнішні так і внутрішні чинники, які можуть вплинути на різні аспекти голосу. Порушення голосу зустрічається у дітей та у дорослих. В одному із дефектологічних словників порушення голосу розтлумачено як «відсутність або розлад фонації унаслідок патологічних змін у будь-якій частині голосового апарату» [3, с. 362]. Порушення голосу поділяють на: первинні та периферичні (діляться на органічні та функціональні) та на повну втрату голосу (афонія) та частковою втратою голосу (дисфонія). Також зустрічається і фонастенія – зниження сили голосу та охриплість.

Органічні порушення пов'язані із механічними ушкодженнями мовленнєвого апарату, а функціональні – зумовлені психосоматичним аспектом і можуть бути пов'язані з емоційним, психічним або стресовими факторами. Попри різницю в походженні, обидва типи порушень голосу можуть мати однакові причини виникнення в організмі, такі як неправильна вимова, надмірне напруження мовленнєвого апарату або вплив зовнішніх стресорів. Лікування може вимагати індивідуального підходу в залежно від контексту конкретної причини та характеру порушення.

Впродовж лютого 2024 р. нами було проведено опитування «Твій голос» з метою з'ясування основних проблем, які виникали чи

виникають у респондентів, які пов'язані із голосом. Метою опитування було: з'ясувати різні аспекти проблем із голосом, які найчастіше виникають і обізнаність респондентів щодо фахівців, які можуть допомогти впоратися із порушенням голосу.

Опитування проводилося шляхом отримання відповідей від респондентів із використанням Інтернет-технологій. Так, форма опитування була розміщена на Google-Диску з 06.02.2024 числа і була відкритою для заповнення до 14.02.2024. Середній вік респондентів становив 20 років. Респондентами виступили здобувачі вищої освіти ТНПУ ім. В. Гнатюка. Загалом участь в опитуванні взяли 65 осіб.

Опитувальник складався із 13 запитань. Більша частина опитувальних здобувають педагогічну освіту 72 %, інші 15 % – пов'язану із музичним мистецтвом, вокалом. Статистика вказує що 90,8 % мали хоч раз охриплість голосу.

Одне із питань стосувалося виявлення зовнішніх факторів, які впливають на наш голос, зокрема природних факторів, таких як алергічна реакція, яка може виникати внаслідок цвітіння певних рослин. Якщо проаналізувати відповіді, то 10,8 % респондент має алергічну реакцію, яка впливає на голосовий апарат, супроводжується його деформацією звучання та ускладненням мовленнєвої діяльності.

Біль у горлі має значний вплив на мовленнєву діяльність особистості й більше впливає на голос. Ущемляючи висоту та гучність голосу, тембр та діапазон вимови. Феномен «біль у горлі» супроводжується при наявності респіраторні вірусних інфекціях супроводжується набряканням й почервонінням гортанні, голосових зв'язок та підпухання мигдалин. У результаті таких дій нашого організму у нас змінюється тембр голосу. По статистиці 6,2 % людей хворіє або має проблеми з горлом не менше ніж 2 рази на місяць. Хоча б раз на місяць, це 18,5 %. А 1,5 % зазначили, що біль у горлі появляється залежно від сезону. Та великий коефіцієнт зазначає, а саме 72,3 % що у них рідко буває біль у горлі. Найбільше

людей турбує біль у горлі восени, а саме – 66 %. Друге місце займає зима – 63 %. Третє місце займає весна – 24 % та літо – 6 %.

Статистика показує, що більш ніж половина, а саме 66% задоволені власним голосом. А це значить, що впевненість при спілкуванні в більшості випадках не впливає на самооцінку індивіда. Решта респондентів, а саме: 1,5 % дуже не задоволені власним голосом, 7,7 % – не задоволеними, 24,6 % – середньо задоволені своїм голосом, а 36,9% задоволені та 29,2 % дуже задоволені власним голосом. Також було доведено, що 80 % голос впливає на самооцінку індивіда.

Надрив голосу є досить теперішньою проблемою. Особливо його відновлення. Згідно результатів опитування, 49,0 % респондентів мали проблеми із охриплістю голосу.

Мало людей знають, що таке артикуляційна гімнастика і використовують її. Тільки 6,2 % осіб заявили, що регулярно займаються гімнастикою. 32,3 % вказали, що колись пробували практикувати артикуляційну гімнастику. А 61,5 % не здійснюють артикуляційну гімнастику.

При проблемах з голосом більша частка респондентів (63,1 %) звернеться до отоларинголога (ЛОРа), а до педіатра / сімейного лікаря – лише 13,8 % осіб, до фоніатра – 12,3 % людей, а до логопеда – 10,8 %. Ці дані свідчать про те, що значна частина населення не має достатньої обізнаності до якого фахівця необхідно звертатись при порушенні голосу.

Наш голос не є сталим; від народження і до похилого віку він періодично зазнає змін. Це обумовлено фізіологічним розвитком організму людини, зокрема ростом голосових зв'язок в гортані. У більшості випадків голос формується від високого до низького у чоловіків і у жінок також, але в менш вираженій формі. Перехід від дитячого голосу до дорослого часто відбувається під час статевого дозрівання.

Згідно з опитуванням серед хлопців, мутація зазвичай починається у віці 12–13 років у 9,5 % випадків. У період 14–15 років цей процес відбувається у 33,3 % підлітків, що є найбільшою часткою. У 4,8 % випадків мутація розвивається пізніше, у віці 16-17 років. Виділено, що найбільше випадків мутації припадає на вік 14-15 років. Важливо враховувати, що цей процес є залежним від гормонального фону та розвитку самого підлітка. Та опитування дівчат: 15,8 % не відмітили зміни свого голосу, 26,3 % помітили зміни, а 57,9 % не помітили перебігу власного голосу, відсутність модуляції. У дівчат 15,4 % зазначили зміни у віці 12–13 років, 40,4 % – у віці 14–15 років і 36,5 % – у віці 16–17 років. Статистика свідчить, що у дівчат також спостерігаються голосові зміни в підлітковому періоді, коли відбувається інтенсивний ріст та гормональна перебудова організму.

У разі незворотного порушення голосу постає потреба створення інклюзивного освітнього середовища для здобувача із особливими освітніми потребами. Саме команда психолого-педагогічного супроводу покликана здійснити діагностику освітніх можливостей здобувача та створити відповідні умови. Тому у наукових дослідженнях приділено чимало уваги утворення та функціонування даної команди [5].

Таким чином, порушення голосу є досить актуальною проблемою адже дослідження довело, що більша половина респондентів зазначила, що мала проблеми із голосом, однак не зверталися по допомогу до фахівців. Було доведено, що найбільший вплив на голос мають зовнішні фактори. Внутрішні фактори, які можуть вплинути на зміни голосу, є більш особистісними. Також варто зазначити, що голос людини впливає на її самооцінку та є значний відсоток тих осіб, які не задоволені власним голосом. Загалом, сучасний підхід до корекційної роботи спрямований на вирішення проблеми комплексно, з урахуванням різних аспектів мовленнєвої функції та індивідуальних особливостей кожного пацієнта.

Список використаних джерел:

1. Голос у житті людини. Буковинський державний медичний університет. URL: <https://www.bsmu.edu.ua/blog/3001-golos-u-zhitti-lyudini/> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Романович Н. Ю. Як виявити розлад голосу? Беттертон : веб-сайт. URL: <https://bettertone.com.ua/uk/yak-vyyavyty-rozlad-holosu/> (дата звернення: 05.04.2024).
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Боднаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 526 с.
4. Професійні захворювання голосового апарату. *Охорона праці і пожежна безпека*. URL: <https://oppb.com.ua/news/profesiyni-zahvoryuvannya-golosovogo-apatatu> (дата звернення: 03.04.2024).
5. Удич З. І. Міжособистісна сумісність та спрацьованість членів команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство: науковий журнал*. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2023. № 1. С. 96–106. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-12>.

**ПУБЛІКАЦІЇ ТИФЛОПЕДАГОГА
ОЛЕКСАНДРА ЩЕРБИНИ (1874 – 1934)
У ЦЕНТРАЛЬНІЙ ТА МІСЦЕВІЙ ПРЕСІ ДОБИ УКРАЇНІЗАЦІЇ**

Юлія Патлань,
провідна наукова співробітниця,
Національний центр народної культури «Музей Івана Гончара»
patlan_yu@ukr.net

1 березня 2024 р. виповнилося 150 років від дня народження видатного тифлопедагога, засновника української тифлопедагогіки, філософа, педагога Олександра Щербини, родом з м. Прилуки на Чернігівщині.

Він втратив зір у три роки. Закінчив Прилуцьку гімназію, в тому числі склавши курси давніх мов, та Київський університет за фахом «класична філологія» (1905). О. Щербина з 1918 р. – професор Московського університету. У 1919 р. він був запрошений до Катеринославського (Дніпропетровського) університету для організації там кафедри філософії та керівництва нею. З 1920 по 1929 р. О. Щербина – один із засновників Прилуцького педагогічного технікуму й Інституту народної освіти у м. Полтаві. У Полтаві Щербина першим у країні розробив курс тифлопедагогіки та запровадив його до викладання у Полтавському інституті народної освіти (ПІНО), де він працював за сумісництвом, у Харкові та частково у Пирятині.

1 липня 1929 р. у Київському інституті народної освіти (КІНО) вперше в Україні був відкритий дефектологічний факультет з тифлологічним відділенням, який очолив О. Щербина.

О.М. Щербина все своє життя навчався разом зі зрячими і послідовно просував ідею про те, що незрячі діти й дорослі за певних умов і за підтримки зрячого оточення можуть успішно навчатися разом зі зрячими.

Цифровий архів періодики Libraria [1] удоступнює публікації О. М. Щербини в українській пресі 1924–1925 років. Вони є документом тифлопедагогічної думки вченого, його поглядів і переконань. Також бази даних періодики частково вирішують ще й проблему доступу незрячих та осіб з порушеннями зору до історії тифлології й тифлопедагогіки. Незрячим та особам з порушеннями зору недоступний пошук у паперових архівах. Розвиток технологій OCR та тифлотехнологій удоступнює переведення цифрових зображень газетних шпальт у текст, доступний як для зрячих, так і для незрячих, хоча й потребує редагування.

Всього виявлено п'ять публікацій О. М. Щербини за 1925 рік у цифровому архіві періодики Libraria. Це публікації у газетах «Правда Прилуччини», «Більшовик Полтавщини», «Народній учитель» (Харків). До републікації було відібрано тексти 3-х статей О. М. Щербини українською мовою: «Виховання сліпих в Америці», «Прилуцький педтехнікум і виховання сліпих», «Про соціально-правничу охорону неповнолітніх». Історія свідчить про те, що педагогічний оптимізм О.М. Щербини не завжди знаходив підтримку. Мовно-стилістичні та правописні особливості текстів, в тому числі не усталене написання прізвищ, подаю без змін. Це засвідчує, зокрема, запис текстів з голосу.

Джерело: архів української періодики офлайн (<https://libraria.ua/>).

Публікації О.М. Щербини:

ВИХОВАННЯ СЛІПИХ В АМЕРИЦІ.

В своєму коротенькому відняти про з'їзд у Москві в кінці листопаду (див. «Правда Прил[уччини].» 25 грудня 1924 р.) я зазначив нові погляди на справу виховання сліпих, що були висунуті на цьому з'їзді.

Зараз ми одержали відомости, що в Америці ці погляди вже провадяться в життя і дали дуже корисні наслідки.

Головним принципом виховання і забезпечення сліпих в'являється там – не відокремлювати сліпих від оточуючого життя, а зв'язати їх, як і видючих, з організацією праці в Америці.

Ця ідея належить сліпому вчителю Роберту Ірвінгу, що почав її пристосовувати до життя з початку 20-го сторіччя в місті Клевеленді, В той час міста в Америці росли дуже швидко, як то кажуть, чисто по-американському. В Клевеленд зібралось багато нових мешканців, серед яких було до 150 сліпих дітей. Ніякої спеціальної установи для сліпих в цьому місті ще не було. І от у Ірвінга з'явилась думка розмістити цих дітей для дальнішого навчання у звичайні школи. Ця спроба була початком нової ери в справі виховання сліпих.

Наслідки цієї спроби були настільки блискучими, що нею зацікавились в усій Америці, і скоро вона зовсім знищила стару європейську систему відокремлення сліпих од видючих.

На практиці Америка показала, що стара європейська система, коли сліпих пристосовували тільки до ручної праці (до вироблення корзин, щіток і т. инш.), не відповідає вимогам життя.

Треба було найти для сліпих роботу на фабриці на тих же умовах, на яких працюють і видючі. Це завдання, при допомозі спільної роботи друзів сліпих і самих сліпих, удалось розв'язати в Америці. В середньому сліпі вироблюють в Америці 75 – 100 % звичайного заробітку («Взаимопомощь», 20 січня 1925 р.). *Проф. А. Щербина.*

«Правда Прилуччини», № 12, 8 лютого 1925 року

ПРИЛУЦЬКИЙ ПЕДТЕХНІКУМ І ВИХОВАННЯ СЛІПИХ.

З біжучого 1925–26 шкільного року в Прилуцькому Педагогічному Технікумі почалось ознайомлення майбутніх учителів з вихованням сліпих та підготовка їх до цієї праці.

В Австрії ця робота вже давно провадиться в учительських інститутах, що готують учителів до народньої школи.

Питання про виховання сліпих має далеко більше значіння, ніж це звичайно думають. На Україні сліпих більше 60000, а позбавлених зору дітей більш 5000; із них лише 70 % одержують деяку освіту в спеціальних дитячих будинках.

На влаштування відповідної кількості спеціальних дитячих будинків для всіх сліпих потрібно було б не мало коштів, та ще викликає великий сумнів чи й справді в спеціальних установах сліпі найкраще готуються до життя? В Америці останніми часами панує як раз протилежний погляд*).

* Див. «Правда Прил[уччини].» № 12 «Виховання сліпих в Америці» (1925).

Досвід навчання сліпих у звичайній школі, в Шотландії та Америці, наочно показав, що це не шкодить роботі й проходить далеко простіше, ніж думали навіть ті, хто починав таку спробу.

На привеликий жаль, у нас цього звичайно ще не вживають, і вчителю, що хотів би зробити спробу – прийняти сліпу дитину до своєї школи, ні до кого навіть звернутися за порадою. Ні в одному Педагогічному ВУЗ'і України питання про виховання сліпих не обмірковується. Ясно, що й на вчительських конференціях і на курсах по перепідготовці цих питань уникають.

Прилуцький Педтехнікум, беручи це все на увагу, і вважає за потрібне розпочати це нове діло.

Крім семінару по тифлопедології (ця наука так зветься), при Прилуцькому Педтехнікумі організується гурток, що ставить перед собою завдання зібрати відомости про сліпих дітей на Прилуччині, хоч до деякої міри познайомитись з умовами їх життя, також намітити школи, що мали б змогу й бажання перевірити досвід Америки.

Ми звертаємось з проханням до робітників освіти і взагалі громадян, що цікавляться підвищенням культури, щоб вони допомогла нашій роботі й надсилали для тифлопедагогічного гуртка на адресу Прилуцького Педтехнікума такі матеріали:

1. Які є сліпі діти шкільного віку в вашому селі або хуторі, чи то в вашому районі.
2. Чи зовсім вони позбавлені зору й через що саме.
3. За яких умов вони живуть.
4. Чи бажають вони вчитись, і як до цього ставляться їхні батьки та родина.
5. Чи допоможуть учителі місцевої школи їхньому вихованню.

Що докладніші будуть ці відомости, то більше вони будуть мати наукове та практичне значіння.

Проф. А. Щербина.

«Правда Прилуччини», № 90 (261), 12 листопада 1925 року

ПРО СОЦІЯЛЬНО-ПРАВНИЧУ ОХОРОНУ НЕПОВНОЛІТНІХ.

Чи справа виховання, так званих, дефективних дітей має загально громадське значіння? Майже всі думають, що для морально дефективних розумово відсталих, сліпих та глухо німих повинні існувати особливі установи, в яких кожна уявляє собою окремий маленький світ, мав небагато спільного в звичайною школою, і в яких працюють окремі фахівці. Правда, сліпі закритих шкільних установ іноді виступали перед широкою публікою, наприклад, з концертами, але не для того, щоб налагодити зв'язок з звичайним оточенням, а для того, щоб придбати пожертви.

З'їзд у Москві, що відбувся 26/XI—2/XII, виявив зовсім інший погляд. На з'їзді зібралося до 600 представників наукових та адміністративних установ і делегатів з різних місць СРСР, навіть таких далеких, як Урал, Ташкент і Баку; було де-кілька представників також із України, переважно з Харкова й Київа. Рішуче доводився погляд, що треба відмовитися навіть од думки про «дефективних дітей», а вірніше треба говорити про дітей, вибитих з колії, – або умовами ненормального соціального оточення, або ж фізичними дефектами (ненормальністю тих або інших органів), при чому, сама ненормальність, наприклад, ока або

вуха не так впливає сама собою, як викликає наслідки соціального характеру, вириваючи дитину із звичайного оточення. Треба пристосувати до життя набитих з колії дітей шляхом організованої праці та підготовки до цієї праці.

Було проголошено гасло: «За допомогою школи й праці ввести сліпих в громаду зрячих, глухонімих – в громаду тих, що можуть промовляти». Але ясно: для того, щоб повернути сліпих, глухонімих та взагалі безпритульних у трудову громаду, треба, щоб вона не приймала їх від себе; тому на з'їзді рішуче підкреслювалося, що питання про притягування широкої радянської робітничо-селянської суспільності до справи боротьби з дитячою безпритульністю та до роботи в дитячих установах – є головне питання.

В зв'язку з з'їздом надруковано збірник етапів та матеріалів: «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых» за редакцією Л. С. Виготського, в якому накреслено новий надзвичайно цікавий підхід до цих питань: «Треба зв'язати спеціальне виховання з загальними принципами нашої виховавчої роботи та включити його в загальну систему. Треба закликати вчительство (а не тільки робітників спеціальних установ) до творчої роботи. Треба притягти широку громадську увагу до цієї справи, бо це питання величезного громадського значіння. Розв'язати питання можливо тільки, перевиховавши до деякої міри громадський погляд на дефективну дитину».

Фізичні вади означають не тільки порушення взаємовідносин між дитиною та околицьнім світом, які перш за все з'являються немов би, соціальним звихом, порушенням всіх соціальних зв'язків та поведінки. Сліпий відчуває свою сліпоту виключно як соціальний конфлікт.

Педагогічно виховавче завдання дефективних дітей полягає в тому, щоб вправити таку дитину в життя, як вправляють вивихнутий з сугава хворий орган.

Весь зміст педагогічної роботи в спеціальній школі треба перебудувати згідно з цим принципом і остаточно знищити риси філантропічно-інвалідного виховання. Треба орієнтуватися «не на золотники хвороби, а на пуди здоров'я», які має кожна дефективна дитина. Треба ґрунтувати роботу на боротьбі з дефектами дітей та над перемогою їх. Коли вірно поставити соціальне виховання, то сліпий звичайно залишаться сліпим і глухий – глухим, але вони перестануть бути дефективними (доповідь Вигоцького на пленумі з'їзду).

Найбільш напруженою та цікавою роботою була робота секцій; за браком часу засідання всіх секцій відбувалися разом, і тому не було можливості слідкувати за ходом робіт різних секцій. Я був головою секції по роботі з сліпими, яка ухвалила резолюцію, що потім її затвердили загальні збори. В резолюції між іншим сказано:

«Виховуючи сліпих, ніколи не треба забувати, що вони повинні зробитися корисними робітниками, будівничими нового життя, які не почували-б своєї відірваності від суспільства. З'їзд рішуче висловився за те, щоб наблизити виховання сліпих до виховання видющих. Робітниками серед сліпих повинні готуватися до діяльності спільно в робітниками серед видющих»... Треба встановити, «що сліпі мають право поступати в звичайні шкільні установи, як загальноосвітні, так і спеціальні, якщо є підстави думати, що вони будуть виконувати головні вимоги, що ставляться їх видющим товаришам. За відомостями, які є в редакції «Жизнь Слепых», що незабаром будуть надруковані, Америка стала на шлях ліквідації спеціальних установ для сліпих: сліпі одержують освіту й підготовку до життя в звичайній школі. Треба утворити особливий фонд для допомоги тим установам, які зможуть робити спроби спільного виховання, на придбання спеціальних приладь для сліпих та на додаткові нагороди педагогічному персоналу за спеціальну роботу з сліпими»... «Школа не пристосує сліпих до життя, не виводить з притулку і сліпі не будуть себе почувати добре, як що не буде подолано

те недовір'я до працездатності сліпих, що жило протягом тисячоліть. Тому треба звернути найсерйознішу увагу на пропаганду серед трудящих мас і особливо серед робітників освіти вірніших поглядів на це питання». З метою закласти твердий науковий ґрунт для виховання сліпих та пристосування їх до трудового життя, а також для поширення вірніших поглядів на це питання – необхідно в першу чергу організувати науково-дослідчу катедру тифлології для всебічного вивчення життя сліпих в минулому й теперішньому, а також для підшукування і обговорення найдоцільніших засобів поліпшення їхнього життя, зосередивши тут усі наукові сили».

В газетній статті немає можливості зачепити навіть найважливіші питання, що висунув в'їзд, який, можливо, буде знаменувати нову добу в постановці виховання вибитих з колії дітей. Я бажав лише звернути увагу на роботу з'їзду тих осіб, що прагнуть доповнити свої педагогічні знання. Хто бажає детально ознайомитися з цим питанням, може звернутися до збірника за редакцією Вигодського, про який вгадувалося вище, а також до постанов і доповідів з'їзду, які в формі авторефератів уже підготовлені до друку.

Проф. А. Щербина.

Більшовик Полтавщини. № 48. 28 лютого 1925 р.

ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ

Марина Петрушко,
докторка біологічних наук, професорка,
завідувачка відділу кріобіології системи репродукції
Інституту проблем кріобіології і кріомедицини НАН України,
petrushkomarina@gmail.com

За часів військової агресії російської федерації проти незалежної України тривожні, депресивні розлади з'являються у багатьох людей різного віку, а у молоді, які переживають наслідки війни, вони проявляються ще більш вагомо. Здобування третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти наразі обтяжується умовами, в яких перебувають аспіранти у наукових інститутах чи закладах вищої освіти прифронтових територій. Проблема психічного здоров'я молоді є актуальною. Перебування під постійними ракетними та артилерійськими обстрілами, бомбардуваннями, сприяє розвитку посттравматичного стресового розладу (ПСР). Крім того, різні психічні розлади можуть бути супутніми захворюваннями, на які додатково впливає ПСР [1]. У популяційному когортному дослідженні було показано, що люди з ПСР мають низькі преморбідні когнітивні здібності та меншу ймовірність досягти освітніх етапів, починаючи від обов'язкової освіти і, закінчуючи одержанням дипломів PhD, порівняно з особами із загальної популяції [2].

Права людей з обмеженими можливостями, а ПСР характеризується високим рівнем психіатричної коморбідності, полягає у тому, що система третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти має бути спрямованою на підтримку аспірантів з різним станом здоров'я задля його ефективного навчання в єдиному освітньо-науковому просторі. Досягнення цілей академічного навчання здобувачем є

неможливим без залучення до цього процесу наукового керівника та кожного викладача, зокрема.

На жаль інклюзивні навички довгий час не було впроваджено у підготовку педагогічних кадрів. Це вимагає оновлення програм перепідготовки педагогічних кадрів. Інклюзивна освіта забезпечує повноцінне навчання різних за станом здоров'я здобувачів, а їх відмінні особливості мають стати джерелом навчального досвіду для науково-викладацького колективу. Навчання аспірантів з ПСР має забезпечити максимальну індивідуалізацію та ефективність навіть в умовах воєнного стану.

Як вимагати від аспіранта активного залучення у лекційні, семінарські заняття, якщо за станом здоров'я людина не може перебувати у публічній площині? Вважаємо, що є важливим створення індивідуалізованого плану підтримки таких аспірантів, який врахує його потреби та допоможе продовжувати навчання без зайвого стресу.

Які основні кроки досягнення інклюзивної освіти в такому випадку?

Психологічна підтримка наукового керівника, його емпатія та відвертість у спілкуванні, розуміння причин занепокоєння аспіранта та його тривоги, спільне вирішення проблем та розробка планів та стратегій вирішення проблеми – перший крок на шляху успішного навчання аспіранта.

Можливість організації індивідуального освітнього простору, спілкування з викладачами за допомогою повідомлень чи e-mail, виконання індивідуальних письмових завдань – дозволить аспіранту почуватися більш впевнено. Перехід на дистанційне навчання з використанням сучасних інформаційних технологій дасть можливість аспіранту уникати прямого контакту з великою аудиторією та зберігати комфорт у своєму навчальному середовищі. Індивідуалізація завдань за межами публічності може допомогти аспіранту проявити свої здібності,

уміння та навички та виконати освітньо-наукову програму без додаткового стресу.

Для виконання зазначених завдань необхідна розробка індивідуального плану, що потребує системного підходу та врахування усіх індивідуальних потреб аспіранта з ПСР. Це вимагає оцінки потреб аспіранта, встановлення академічних та професійних цілей. Дуже важливою складовою роботи наукового керівника з аспірантом є підтримка його соціальної інтеграції. Цього можна добитися за допомогою підготовки виступів та доповідей сумісно з аспірантом, демонстрування власним прикладом вміння спілкуватися та підтримувати соціальні контакти.

Впроваджуючи ці стратегії, заклади, які займаються підготовкою аспірантів третього освітньо-наукового рівня, можуть допомогти покращити академічну успішність аспірантів з ПСР.

Таким чином, покращення освітніх результатів аспіранта з ПСР вимагає комплексного та милосердного підходу, з залученням та допомогою усього науково-педагогічного персоналу освітньо-наукового закладу.

Список використаних джерел:

1. Quan L, Lu W, Zhen R, Zhou X. Post-traumatic stress disorders, anxiety, and depression in college students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*. 2023. Apr. No. 4, 23(1):228. DOI: 10.1186/s12888-023-04660-9.
2. Vilaplana-Pérez A, Sidorchuk A, Pérez-Vigil A. et al. Assessment of posttraumatic stress disorder and educational achievement in Sweden. *JAMA Netw Open*. 2020. No. 3 (12). DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2020.28477.

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
«КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІНСТИТУТ»**

Надія Пещанюк,
координаторка центру підтримки студентів,
завідувачка відділення Відокремленого структурного підрозділу
Кам'янець-Подільського фахового коледжу,
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

Марина Волощук,
викладачка кафедри соціальної роботи,
психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської,
керівниця відділу міжнародних зв'язків, комунікації та
інноваційно-наукової роботи,
Навчально-реабілітаційний закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
marinabormv@gmail.com

Інклюзивна освіта та реабілітація сьогодні є вкрай актуальними для України, адже суспільство сьогодні потребує фахової соціально-психологічної підтримки та професійного навчання, що інтегрується з реабілітацію, підготовка фахових спеціалістів у цій галузі та адаптація усіх членів суспільства, імплементація інклюзивних стандартів та підходів до сприйняття усіх процесів у суспільстві набувають особливої актуальності в період воєнного часу. З 2017 р. в Україні відбуваються активні кроки до розвитку інклюзивного навчання, створенню безбар'єрного середовища для усіх учасників освітнього процесу в закладах освіти та в сучасному соціумі. Інклюзивна освіта та навчання є актуальним та важливим у розвитку освіти і науки України під час воєнного стану і в період повоєнного її відновлення.

У підготовці майбутніх фахівців в закладах освіти фахової передвищої та вищої освіти вбачаємо важливу роль у соціалізації молоді, в тому числі молоді з інвалідністю, створення безбар'єрного інклюзивного простору для усіх учасників освітнього процесу.

У системі вивчення проблем інклюзивної освіти та інклюзивного навчання важливо відзначити багатовекторність парадигм з урахуванням міжнародних стандартів, кейсів країн ЄС, свобод та цінностей, фундаментальним в яких є людиноцентриська модель та соціальні потреби кожного члена суспільства.

Концептуальні основи щодо впровадження інклюзивності та інклюзивної освіти в системі вищої освіти втілюються в наукових статтях та працях: Т.Боднар [1], інтеграція дітей в загальноосвітніх закладах освіти в статті В. Бондаря [2], концептуальні особливості інклюзивної освіти в роботах А. Колупаєвої [3], концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти в закладах вищої освіти в роботі К. Кольченко та Г. Нікуліної [4], проблема мотивації учіння майбутніх фахівців в інтегрованому освітньому середовищі висвітлюється в дослідженні Л. Сердюк [5], особливості супроводу студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі досліджено в праці П. Таланчука [6].

В умовах трансформаційних процесів в Україні, пов'язаних з пандемією, війною, набуває актуальності проблема інклюзивної соціалізації, важливою умовою якої є процес адаптації дитини та особи з інвалідністю до повноцінної життєдіяльності в суспільстві, освоєння системи, а також мережі соціально-економічних взаємовідносин у соціумі, створення сприятливих умов для формування системи гуманістичних цінностей та професійних особистісних напрямків, *hard і soft skills* задля ефективною взаємодії у соціумі.

У дискурсі розвитку інклюзивного соціуму в період інформаційних трансформацій, кожна особистість має можливість бути долученим до усіх сфер життєдіяльності суспільства.

У цьому контексті варто зазначити, що Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (до 2021 року - Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний

соціально-економічний коледж) – це заклад вищої освіти, в якому в повній мірі реалізуються переваги інклюзивного навчання: створюються сприятливі умови для соціальної інтеграції осіб з інвалідністю, а також молоді, яка не має порушень здоров'я, які, окрім навчальної діяльності, залучені до різних видів культурно-освітньої, науково-дослідної, соціально-молодіжної, реабілітаційної діяльності. Впродовж навчання в Інституті студентам задля збереження і покращення фізичного й психологічного здоров'я пропонується індивідуальна програма для, шляхом надання комплексу реабілітаційних заходів та соціально-психологічного супроводу, який інтегрується з навчанням та ін.

Таким чином, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівні.

Інститут визначив пріоритети безпеки, рівності, безбар'єрності у фізичному, навчально-науковому, фізкультурно-спортивному та реабілітаційному просторі нашого Інституту для усіх здобувачів освіти. Інститут розвиває традицію рівного навчання та інтеграції у соціум дітей/осіб з інвалідністю стійкій взаємодії з молоддю без порушення здоров'я під час навчання, та позааудиторний час.

Серед загальної кількості здобувачів освіти НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» - 70% студенти з числа маломобільних груп, з порушенням опорно-рухового апарату, слуху, зору, діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування, особи з їх числа.

*Інклюзивне освітнє середовище КПДІ будується через супровід
за різними напрямками:*

- Освітньо-педагогічний та інклюзивно-виховний супровід;
- Оздоровчо-реабілітаційний супровід
- Психолого-педагогічний супровід
- Фінансово-юридичний супровід

Освітньо-педагогічний супровід охоплює наступні сектори:

- Сектор моніторингу та забезпечення якості освітнього процесу
- Сектор планування, організації та контролю освітнього процесу (індивідуальні кейси супроводу) та ін.

Складність викладання полягає в тому, що викладач, плануючи заняття має враховувати особливості розвитку здобувача. Знати, як дисфункції впливають на особливості сприйняття.

- Супровід осіб з ООП в тому числі з порушенням слуху (гурток української жестової мови «Відчуй»)
- Сектор працевлаштування. Налагоджена співпраця з центрами зайнятості регіону та Фондом соціального захисту осіб з інвалідністю. Це дає реальні результати, збільшується кількість випускників, які можуть бути працевлаштовані.

Діяльність Інституту - унікальна, адже в ній поєднується освітньо-наукова діяльність та соціально-реабілітаційна – надання реабілітаційних послуг для здобувачів освіти, особам з інвалідністю, особам позбавленим батьківського піклування, особам з їх числа, а під час війни – допомога захисникам країни та внутрішньо переміщеним особам.

З метою спортивної реабілітації студентів з інвалідністю в нашому закладі активно розвиваються Паралімпійські види спорту – волейбол сидячи, бочче, футбол.

Тому важливу роль відіграє Оздоровчо-реабілітаційний та фізкультурний центр, який є спеціальним навчально-реабілітаційним підрозділом НРЗВО КПДІ. В ЗВО утворено мультидисциплінарну реабілітаційну команду супроводу для студентів Інституту та його структурних підрозділів, а саме:

- *Сектора фізичної реабілітації*, в якому працюють реабілітологи, що, згідно рекомендацій індивідуальних програм реабілітації складають алгоритм супроводу/програму реабілітації (ерготерапія, кінезіотерапія, іпотерапія) за нозологіями, є групові та індивідуальні

заняття.

- *Сектора медичної реабілітації, в якому здійснюють свою діяльність лікар з фізичної реабілітації, сестра медична з масажу, супроводжувач осіб з інвалідністю - Алгоритм лікувального масажу за нозологіями*
- *Сектора фізичної культури та спорту (інваспорту).*
- *Сектор організації дієтичного збалансованого харчування (супровід студентів, які харчуються за державні кошти).*
- *Сектора творчої інклюзивної самореалізації та виховання.*

На жаль, кількість дітей та осіб з інвалідністю в Україні невпинно зростає, що пов'язано з війною та численними злочинними діями рф проти України.

З початку війни в Інституті було осучаснено укриття, переобладнано в навчальні аудиторії з спеціальними умовами для осіб з інвалідністю, проведено Інтернет та вільну Wi-Fi зону для безбар'єрного навчання студентів закладу. У тісній співпраці з ГО ЗПІМІ «Безбар'єрність», члени якої через міжнародні організації та благодійні фонди здійснили придбання генератора для потреб медичного пункту в студентському гуртожитку закладу, а також генератора та портативної електростанції для навчання студентів.

В закладі продовжуватиметься осучаснення безпекових заходів для учасників освітнього процесу, які є пріоритетними для усіх закладів освіти, в рамках імплементації спільних проєктів співпраці ЗВО.

Здобувачі освіти Інституту є активними членами суспільства, розвивають громадські ініціативи щодо створення архітектурної доступності у міському просторі, усунення стереотипів у взаємодії суспільства з дітьми та особами з інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Боднар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. No. II (14). Issue: 27, P. 20–24.
2. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.

3. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник* / Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

4. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ : Університет «Україна», 2013. № 10 (12). С. 12–22.

5. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців в інтегрованому освітньому середовищі : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2013. 432 с.

6. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-методичний посібник. Київ, 2003. 72 с.

ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АРХІТЕКТУРНОЇ ДОСТУПНОСТІ І БЕЗБАР'ЄРНОСТІ ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ

Віра Поліщук,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
polvira1951@gmail.com

Тетяна Цегельник,

докторка філософії (PhD), доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
sveettana@ukr.net

Людмила Юдіна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
lydmilkayudiha@gmail.com

У широкому контексті соціальна інклюзія/соціальна інтеграція означає концептуальні засади існування суспільства, в якому всі люди, незалежно від свого походження чи життєвої ситуації, мають можливість брати участь в економічному, соціальному та політичному житті. Суть інклюзивного суспільства полягає у створенні сприятливих умов повного розуміння, толерантності та взаємної поваги між різними його групами.

Підписання Україною Конвенції ООН про права людей з інвалідністю свідчить про прагнення нашої країни створити справедливе та рівноправне середовище для всіх громадян. Адже архітектурна доступність та безбар'єрність простору дозволяють кожній людині скористатися її правом на вільний доступ та її вільне, безперешкодне

пересування, що є основою її життєдіяльності, задоволення життєвих потреб та самореалізації [9].

У процесі виконання нашого дослідження ми опиралися на наукові напрацювання: щодо трактування суті інклюзивної культури суспільства (І. Кузава, 2012) [10]; інклюзивної культури учасників освітнього процесу (Л. Стасюк, О. Мельничук, 2023) [15]; М. Порошенко, 2019) [13]. Питання формування безбар'єрного середовища знайшли відображення в документах [4; 14; 15].

Інклюзивна культура суспільства притаманна такому рівню розвитку суспільства, що характеризується толерантним, гуманним, безпечним, поважливим ставленням людей один до одного; а провідною концепцією/ідеєю/принципом його функціонування є визнання цінності і самобутності кожної людини і створення оптимально сприятливих умов її життєдіяльності і життєвої реалізації [2].

Інклюзивна культура суспільства є необхідною передумовою і основою реалізації інклюзивної освіти. Недостатня сформованість чи відсутність інклюзивної культури суспільства негативно позначається практично на усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Архітектурна доступність і безбар'єрність визнані необхідною передумовою формування інклюзивної культури суспільства і складовою його функціонування. Архітектурна доступність передбачає безпосереднє пристосування будівель та споруд для користування людьми з інвалідністю та маломобільними групами населення. Проте в сучасному розумінні архітектурна доступність це далеко не тільки наявність пандусів, підйомників; адже наявність складових архітектурної доступності (чи її відсутності) має бути відображена через інформаційну доступність [8].

У широкому трактуванні безбар'єрність трактують як філософію функціонування суспільства без обмежень; тобто це готовність суспільства до створення середовища, в якому комфортно всім його

членам [6]. У більш вузькому трактуванні безбар'єрність трактується як загальний підхід до формування та імплементації державної політики для забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності [9].

Виходячи з аналізу наявної ситуації в Україні та враховуючи наслідки широкомасштабної війни, яку російська федерація розв'язала проти нашого народу (зростання чисельності людей з інвалідністю та маломобільних груп населення), проблема формування інклюзивної культури в нашій країні набуває особливої гостроти й актуальності.

Україна до початку війни, активно приділяла увагу формуванню інклюзивної культури суспільства, спрямовуючи зусилля на поліпшення умов життєдіяльності і життєвої реалізації для всіх громадян, незалежно від їхніх можливостей чи обмежень. Ініціативи, започатковані на той час, створювали підґрунтя для подальшого розвитку інклюзивних практик у країні.

Україна до початку війни зробила певні кроки щодо формування інклюзивної культури суспільства через вирішення проблеми архітектурної доступності та безбар'єрності простору. Підтвердженням цьому слугують такі дані: у 2018 році в Україні були розроблені та впроваджені нові державні будівельні норми – ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель та споруд» [5] які замінили попередні ДБН В.2.2-17, прийняті у 2006 р. «Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення» [2].

У контексті досліджуваної нами проблеми особливої уваги заслуговує факт затвердження й упровадження в дію оновлених державних будівельних норм щодо проектування різних типів навчальних закладів – ДБН В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти» [12]. Важливим є той факт, що ці норми стали обов'язковими не тільки при проектуванні нових, але й реконструкції існуючих споруд освітніх і освітньо-виховних закладів різного типу і форм власності (ЗЗСО, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти), а також різних

навчальних комплексів. Позитивним є факт обов'язкового передбачення в оновленому ДБН «Будинки і споруди. Заклади освіти» енергомодернізації будівель усіх видів навчальних і освітньо-виховних закладів; оновлення вимоги щодо проектування класів (передбачено можливість групового та індивідуального навчання дітей з ООП та обов'язкове збільшення площі класу з розрахунку на одного учня з 2 до 3 кв. м.) Очевидним є той факт, що такі нововведення будуть позитивно впливати на створення відкритого простору в ЗЗСО та освітньо-виховних установах. Реалізації ідеї створення архітектурної доступності та безбар'єрного середовища сприяє вимога обов'язкового облаштування інклюзивного простору для навчання дітей з інвалідністю; облаштування дверей з вільним відчиненням зсередини – двері «Антипаніка», (що, закономірно, сприятиме підвищенню безпеки) [12]. Завдяки новим нормам щодо енергоефективних вимог заклади освіти матимуть змогу забезпечувати в класах більш комфортну температуру при економії витрат на опалення до 50%. Подібні заходи сприятимуть збільшенню терміну експлуатації будівель від 15 до 20 років [12].

Зауважимо, що державні будівельні норми (ДБН) є обов'язковими до виконання нормативними документами, які мають використовуватися під час проектування нових та реконструкції існуючих будівель, кварталів, мікрорайонів відповідно до їх призначення [2; 12].

За ініціативи О. Зеленської у 2020 році було започатковано ініціативу «Без бар'єрів», яка за підтримки українських та міжнародні компаній, що поділяють цінності безбар'єрності, привела до створення спільноти «Бізнес без бар'єрів». У листопаді цього ж, 2020 року низка українських компаній (Укрзалізниця, Укрпошта, «Ашан Україна», корпорація «АТБ», Ощадбанк, 1+1, Media, ДТЕК, SOCAR Energy Ukraine, work.ua, «Danone Україна» та інші) увійшли до спільноти, пропагуючи та упроваджуючи безбар'єрні практики у практику своєї роботи. Компанії – учасники спільноти активно працюють над упровадженням змін у

контексті розвитку доступності, щоб створювати рівні можливості щодо доступу до роботи, сервісних послуг та інших послуг для усіх без винятків, це стосується, у першу чергу, людей з інвалідністю, людей третього віку, батьків з дітьми до шести років, маломобільних груп населення та інших [14]. В Україні успішно було започатковано проєкт «Громади без бар'єрів» [1].

У контексті аналізу здобутків щодо формування інклюзивної культури українського суспільства вважаємо за доцільне відмітити розробку «Довідника безбар'єрності», в якому розроблено і розтлумачено для широкого кола громадськості нові норми «безбар'єрної мови», що має важливе значення на поступі до формування інклюзивної культури у суспільстві [4]. Довідник включає в себе чотири розділи: (1) «Складові безбар'єрності»; (2) «Правила мови»; (3) «Словник» та (4) «Безбар'єрний календар». У першому розділі довідника «Складові безбар'єрності» зрозумілою мовою розтлумачено суть ключових понять таких як: «інклюзія», «бар'єри», «безбар'єрність», «доступність», «включення», «соціальна інклюзія», «соціальне виключення», «дискримінація», «антидискримінація», «толерантність», «гуманізм», «загально цивілізаційні цінності», «сприйняття», «гендерна рівність», «доступність», «універсальний дизайн» тощо. У другому розділі «Правила мови» наведено та охарактеризовано принципи «безбар'єрної мови» – яка має формуватися у нашому суспільстві і яка має сприяти формуванню культури толерантного спілкування (такого спілкування, в якому були б відсутні слова, фрази, висловлювання, що демонструють упереджене чи дискримінаційне ставлення до «іншої» людини. Третій розділ довідника, що поданий авторами під узагальненою назвою «Словник», розкриває суть понять і пропонує читачам варіанти грамотної побудови спілкування, підпорядкованого ідеї упровадження загально цивілізаційних цінностей, толерантності, гуманізації системи людських взаємин і системи суспільних відносин, а, значить, і формуванню

інклюзивної культури в суспільстві в цілому. Четвертий розділ довідника «Безбар'єрний календар» присвячено тому, щоб допомогти читачам ознайомитися з важливими датами, визначними і пам'ятними днями в житті суспільства та пояснити доцільність чи недоцільність їх відзначення/святкування і можливі варіанти/способи вирішення цих питань [3].

Безперечну позитивну роль у формуванні інклюзивної культури суспільства відіграв просвітницький курс на Дія «Цифрова освіта», який було створено з метою ознайомлення користувачів з основними принципами/ідеями/концептуальними засадами безбар'єрності на прикладі конкретних життєвих ситуацій [3]. У грудні 2021 р. Міністерством цифрової трансформації було презентовано просвітницький серіал «Безбар'єрна грамотність» [11], який мали змогу безоплатно подивитися усі бажаючі на порталі Дія. Цифрова освіта.

Війна внесла свої корективи у поступальний розвиток нашої країни. Увага суспільства закономірно переключена на вирішення нагальних проблем, пов'язаних з війною та воєнними діями. Це, закономірно, призвело зміни пріоритетів функціонування і перспектив розвитку і суспільства та до певної затримки низки ініціатив, пов'язаних із формуванням інклюзивної культури суспільства.

Приємно констатувати, що навіть у час воєнних дій в нашій країні реалізовується програма упровадження доступності об'єктів сфери соціокультурної діяльності та соціокультурних послуг. Так, наприклад, під час відкриття Залозецького краєзнавчого музею. Zaliztsi Museum of Local Lore була представлена незвичайна книга «Замки Тернопілля. Путівник для особливого туриста», яка не тільки відрізняється універсальним сучасним дизайном, що поєднує плоско друкований текст і рельєфно-крапковий шрифт Брайля, але й також містить QR-код, що забезпечує доступ до аудіоверсії цього видання. Путівник ознайомлює читачів з унікальною спадщиною Тернопілля – замками, які століттями захищали

території краю від ворожих нападів і прагнень їх завоювати. Цей приклад ілюструє не лише потребу у створенні доступних культурних ресурсів, але й демонструє можливості використання сучасних технологій для забезпечення інклюзивного доступу до них. Ця ініціатива демонструє, як за допомогою інтеграції різноманітних засобів та ресурсів можна створити середовище, яке стане відкритим та доступним для всіх громадян, в тому числі і для людей літнього віку, осіб з інвалідністю та мало мобільних груп населення [5]. Іншим позитивним прикладом внеску у формування інклюзивної культури соціуму слугує діяльність адміністрації Збаразького замку на Тернопільщині, в якому з метою реалізації ідеї його доступності встановлено пандуси, тактильні накладки на доріжки, звукові сигнали і маячки, щоб люди з вадами зору змогли безпечно його відвідувати і прогулятися його подвір'ям та залами. У цілому ж, за задумом ініціаторів проекту, його гасло «Доторкнись – Відчуй – Пізнай» розкриває суть життя людей із вадами зору – пізнання світу через дотик, та заклик до усіх, хоч на мить, замислитись над викликами, з якими усе життя стикаються люди, які мають порушення зору [5].

Закономірно, що після закінчення війни перед Україною постане завдання відбудувати міста, дороги і всю інфраструктуру. Очевидним є той факт, що відбудову нашої країни доцільно здійснювати через призму формування інклюзивної культури суспільства в цілому. Ми не можемо упустити можливості перетворити відбудову міст і інфраструктури на каталізатор формування інклюзивної культури. Безперечно, важливим є ремонт доріг і відновлення будівель, але не менш важливим є перетворення цього процесу на символ турботи та підтримки кожного громадянина з врахуванням їх можливостей, особливостей, потреб, прагнень і побажань.

На жаль, аналіз наявної ситуації в Україні свідчить, що потреба у формуванні інклюзивної культури нашого суспільства в сучасних умовах набуває особливої актуальності і вимагає негайних заходів практично в

усіх сферах його життєдіяльності. Необхідність реалізації цієї концепції вимагає спільних зусиль державних програм та проєктів, а також активної участі кожної територіальної громади та кожного громадянина країни. Важливо підкреслити, що кожна громада та кожна людина має відігравати свою активну роль у вирішенні цієї складної проблеми, яка стосується майбутнього нашої країни та відповідності її функціонування міжнародним стандартам.

Ключовим аспектом нашого майбутнього є вирішення питань доступності для всіх категорій населення, щодо забезпечення рівних можливостей у доступі до освіти, медицини, культурних, соціокультурних активностей та цифрових технологій.

Висновок. Аналіз опрацьованих нами матеріалів дає підстави для узагальнення, що в Україні спостерігається низка проблем, пов'язаних з архітектурною доступністю і безбар'єрністю. Це, перш за все, стосується різних аспектів інфраструктурної доступності і безбар'єрності, включаючи автомобільний та залізничний транспорт, житлові будівлі, адміністративні приміщення, заклади освіти та соціокультурні заклади. Більшість пішохідних переходів, тротуарних доріжок і навіть пандусів, споруджених біля входів у житлові будинки та адміністративних будівель, не відповідають встановленим нормам; спостерігається відсутність тактильної плитки перед сходами або недостатнє обладнання для людей із вадами зору та неякісне оформлення поручнів і пандусів. Окрім того, відсутність табличок у шрифті Брайля ускладнює орієнтацію для незрячих людей та не дозволяє їм отримувати необхідну інформацію.

Очевидно, що ці проблеми потребують серйозних зусиль у напрямі створення інклюзивного середовища для всіх громадян. Реалізація ідеї формування інклюзивної культури суспільства є важливим кроком у забезпеченні рівних можливостей та поваги до вимог і потреб кожної людини в суспільстві. Для досягнення цієї мети необхідно не лише удосконалювати уже наявне нормативно-законодавче врегулювання і

забезпечення, але й активно впроваджувати його на практиці, залучаючи усіх суб'єктів суспільства до об'єднання зусиль у створенні більш доступного та інклюзивного середовища.

У найближчому майбутньому, коли Україна буде зосереджувати зусилля на процесі післявоєнної відбудови, важливо концепцію забезпечення безбар'єрності та доступності зробити пріоритетною. Це стосується не лише житлових приміщень, адміністративних будівель та навчальних закладів, але й установ медичного призначення, закладів та установ соціально-культурної інфраструктури, транспорту, пішохідних доріжок, переходів, стоянок та інших сфер громадського життя.

Список використаних джерел:

1. Безбар'єрність: Безбар'єрний простір в Україні: новація, яка покликана забезпечити рівні права для всіх українців. URL: http://psjust.gov.ua/post_news/%D0%B1%D0%B5 (дата звернення: 24.05.2024).
2. Державні Будівельні норми України. Будинки і споруди «Інклюзивність будівель і споруд». ДБН В.2.2-40:2018. Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. URL: https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbarjernist/1832_DBN-v-2-2-40.pdf (дата звернення: 24.05.2024).
3. Дія. Цифрова освіта. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/barrier-free-literacy> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Довідник безбар'єрності. URL: <https://bf.in.ua/> (дата звернення: 24.05.2024).
5. Збаразький замок для людей з вадами зору. URL: <https://rubryka.com/2021/11/11/zbarazkyj-zamok-na-ternopilshhyni-oblashtovuyut-dlya-lyudej-z-invalidnistyu/> (дата звернення: 24.05.2024).
6. Зеленська О. В. Безбар'єрність. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/bezbarernist.html#:~:text=%C2> (дата звернення: 24.05.2024).
7. Інклюзивна культура визначення. URL: <https://home.woodstar.com.ua/inklyuzivna-kultura-ce-viznachennya> (дата звернення: 24.05.2024).
8. Інклюзивність та безбар'єрність. URL: <https://beetroot.academy/blog/inklyuzivnist-ta-bezbariernist> (дата звернення: 24.05.2024).
9. Конвенція про права інвалідів. Прийнято резолюцією 61/106 Генеральної Асамблеї від 13 грудня 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 24.05.2024).
10. Кузава І. Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 149–153.
11. Навчальний курс «Безбар'єрна грамотність». Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/komanda-ministerstva-cifrovoyi-transformaciyi-prezentovala-kurs-bezbarjerna-gramotnist> (дата звернення: 24.05.2024).
12. Оновлені державні будівельні норми щодо проектування шкільних навчальних закладів. URL: <https://vidkryti-sercya.org.ua/2018/09/> (дата звернення: 24.05.2024).
13. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта. Київ : Україна, 2019. 300 с.
14. Проект «Інформація без бар'єрів». URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3701090-v-ukraini-zapuskaut-proekt-informacia-bez-bareriv-so-vin-peredbacae.html> (дата звернення: 24.05.2024).
15. Рівність та інклюзивність. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3085100-rivnist-ta-inklyuzivnist-ak-dim-buduvatime-dostupnist-i-zahisatime-prava-malomobilnih-grup.html#:~:text=%> (дата звернення: 24.05.2024).

16. Спільнота «Бізнес без бар'єрів» URL: <https://business.diia.gov.ua/business-without-barriers-community> (дата звернення: 24.05.2024).

17. Стасюк Л. П., Мельничук О. В. Інклюзивна культура учасників освітнього процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наукових праць. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 44. С. 98–103.

СУЧАСНІ ТЕХНІКИ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ З РАС

Інна Равлів,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
miss.innessa04@gmail.com

Сьогодні під посиленою увагою знаходиться розвиток теорії та практики корекційної педагогіки, психіатрії, психології та логопедії. Це актуальне питання потребує поглибленого вивчення, зокрема вивчення особливостей психічного та комунікативного розвитку дітей з розладами аутичного спектру (РАС), їх когнітивних можливостей, особливостей формування у них пізнавальних і психічних функцій, розвитку емоційно-вольової сфери, соціальної адаптації, комунікативної поведінки, що має неабияке науково-практичне значення. Великий проміжок часу діти з РАС були позбавлені медичної, психологічної, педагогічної та логопедичної допомоги, доступної для інших осіб. Адже аутизм - це надзвичайно складна проблема як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Протягом багатьох років це питання вивчалось і висвітлювалось у науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі [1].

Сучасна спеціальна (інклюзивна) освіта стикається з надважливими проблемами: правильною організацією комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку із розладами аутичного спектру (РАС), необхідністю створення інноваційних розробок і впровадження новітніх ефективних форм корекційно-логопедичної роботи з такими дітьми. Актуальність вирішення цих питань зумовлена передусім безупинним збільшенням кількості дітей, у яких діагностували це порушення та розширенням можливостей таких дітей у навчанні та соціалізації.

В основі корекційної роботи з дітьми молодшого віку з РАС – спільні зусилля спеціалістів: лікарів, логопедів, психологів, реабілітологів, корекційних педагогів, батьків та близьких родичів у інноваційному прогресивному ракурсі, нових поглядах на проблему подолання аутизму в комплексному форматі. Такий напрямок роботи зможе аргументовано спрогнозувати розвиток та визначення індивідуального реабілітаційного маршруту, який стане найсприятливішим для конкретної дитини [1].

Нині проблема ранньої діагностики та корекційної допомоги дітям з особливостями у розвитку є дуже важливою, оскільки, за статистикою, з кожним роком усе менша кількість серед новонароджених здорових дітей, тобто без суттєвих відхилень і порушень. Щодо розладів аутичного спектру (РАС), ранні дослідження поширеності аутизму (Lotter, 1966) становили близько 4 осіб на 10 000 людей, хоча останнім часом вони дещо змінилися, нині наводяться наступні дані: 30–60 випадків на 10 000 населення (Rutter, 2005) [2].

Саме слово аутизм походить із грецької мови, тобто autos – «сам», і вже саме поняття «аутизм» означає «зануритися в себе». Тобто аутизм – це порушення у розвитку нервової системи людини, для якого характерні розлад соціальної взаємодії, вербальної та невербальної комунікації, повторювана поведінка, труднощі у взаємодії із зовнішнім світом та соціалізацією. Нині все частіше використовується термін «розлад аутичного спектру» (РАС), що означає спектр психологічних характеристик, які включають у себе широке коло аномальної поведінки й труднощів щодо соціалізації та комунікації, слід зазначити ще й жорстко обмежені інтереси та часто повторювані поведінкові акти [3].

На сьогоднішній день все більше спеціалістів у сфері психології, логопедії та педагогіки схилиються до думки, що проблема РАС недооцінена, вона виявилася набагато масштабнішою й складнішою. Виявилось, що це багатофункціональне порушення, а не просто психічна

аномалія. Для нього характерні проблеми різноманітного походження: від неврологічних та імунологічних, до ендокринних і біохімічних тощо.

Діти з РАС страждають, в першу чергу, від власної нездатності соціалізуватися, контактувати із зовнішнім світом, взаємодіяти з іншою людиною без психологічного дискомфорту. Слід зазначити також характерні для них труднощі сприймання інформації та розуміння ситуації спілкування. Але це пояснюється відсутністю самої потреби у спілкуванні, посиленим прагненням уникнення подібних контактів та й взагалі небажання спілкуватися з оточуючими [4].

Хоча дуже часто поряд з клінічною проблемою основу неформованої комунікативної функції у дитини молодшого віку з РАС стають й інші причини. Тут слід зазначити відсутність сприятливої ситуації користування мовленням, хронічну недостатність спілкування у ранньому дитинстві, хворобливий невротичний досвід тощо.

Дослідження проблеми аутизму показують, що це захворювання більш поширене саме серед хлопчиків, ніж серед дівчат, зокрема статистичні дані вказують на 1 випадок на 42 дитини [5].

Розлад аутичного спектру або аутизм - це хвороба, якою страждає людина протягом всього життя та впливає на розвиток особистості у молодшому віці, а також це значний вплив на її родину чи опікунів. Адже після діагностування РАС у дітей молодшого віку, в усіх членів родини, опікунів, а, в першу чергу, у дитини розпочинається зовсім інше життя, і як наслідок: депресивний емоційний стан, шок, переживання перед новими реаліями й наслідками. Але також може спостерігатися і своєрідне полегшення емоційного стану від того, що їх спостереження й занепокоєння мають підґрунтя [6].

Діагностування на ранньому етапі, тобто у молодшому віці дитини, а також правильна оцінка її потреб пояснює відмінність дитини від своїх однолітків, відкриває шлях до підтримки й допомоги від кваліфікованих спеціалістів, доступ до волонтерських організацій і контакту з іншими

дітьми та сім'ями з аналогічним досвідом. А це вже може покращити життя дитини у молодшому віці з РАС та всієї сім'ї.

Найчастіше основи аутичної поведінки проявляються саме в ранньому дитинстві, хоча їх не завжди помічають, доки не проявиться стан дитини, наприклад, під час походу в дитячий садок чи вже до початкової або навіть середньої школи. Це трапляється тому, що деякі родини симптоми РАС у своєї малолітньої дитини скидають на дитинство та дитячі забавки, а ще через те, що ця хвороба супроводжується ще низкою супутніх захворювань. Дослідження показали, що приблизно у 70% людей з РАС діагностували згодом ще хоча б один психічний розлад, найчастіше його не помітили у молодшому віці, але в подальшому житті це негативно вплинуло на ряд функцій, зокрема на психосоціальне функціонування. Один із проявів РАС у дітей молодшого віку - низький рівень інтелекту, тобто коефіцієнт інтелекту [IQ] нижче 70. Такі показники зустрічаються у близько 50% дітей з РАС. Раніше такі порушення розвитку вважалися рідкісним явленням, та сучасні дослідження показали швидке погіршення ситуації - поширення цього захворювання. Сьогодні близько 1% дітей мають РАС. Звичайно, зростає попит на діагностичні послуги для дітей та молоді різного віку в системі охорони здоров'я, а головне – дослідження і виявлення найдієвіших методів корекційної роботи [6].

Порушення мовленнєвого розвитку у дітей молодшого віку з РАС є найбільш очевидним його проявом. Це підтверджено відомими дослідниками, такими як: О. Нікольською, В. Лебединським, Н. Базимою, О. Баєнською, М. Ліблінгом, Т. Скуповою, Т. Скрипник та ін. [7–10]. Мовні розлади відрізняються, в залежності від впливу певних факторів: біологічних, генетичних, соціальних і, звичайно, супутніх захворювань.

Корекційна робота з розвитку мовлення у дітей молодшого віку з РАС, так як і з будь-якими іншими порушеннями, починається з оцінки реального рівня розвитку дитини, зокрема її мовлення. Слід враховувати

поліморфізм порушень розвитку в усіх сферах особистості, а також відсутність стандартних методик обстеження розвитку мовлення цієї категорії дітей. Доречно використовувати під час дослідження такого типу так звані мовні карти або логопедичні схеми. Але здебільшого діагностичні методики не пристосовані для діагностики саме рівня розвитку мовлення дітей молодшого віку з розладом аутичного спектру.

Сучасні наукові інструменти методів і програм комплексної діагностики рівня розвитку мовлення дітей молодшого віку з РАС, як показують наукові дослідження, не є універсальними.

Велика кількість сучасних логопедичних методик залишаються недієвими і некоректними для діагностики рівня розвитку мовлення дітей молодшого віку з розладом аутичного спектру. Адже основна увага має бути прикута до обстеження розуміння мовлення та його комунікативного використання. Логопедичне обстеження та корекційну роботу з дітьми молодшого віку з РАС на основі поведінкового аналізу влучно охарактеризувала дослідниця С. Морозова [11].

Усі спеціалісти стикаються з певними труднощами діагностики, правильною організацією огляду дітей молодшого віку з РАС. Дослідник Морозова С. розробила методики, які допоможуть подолати труднощі діагностики і зробити її більш ефективною:

- при постановці діагнозу слід активно взаємодіяти з родиною дитини;
- на початкових етапах діагностики потрібно використовувати прийоми без обов'язкового безпосереднього контакту дитини з логопедом або вимагають мінімуму;
- тривалість діагностичного процесу слід збільшувати при необхідності.

Засоби корекційно-логопедичної роботи з дітьми молодшого віку з РАС вирізняються з-поміж інших своєю специфічністю, а отже, ставлять особливі завдання. А головними завданнями у роботі з такими дітьми є:

встановити контакт, спонукати до комунікації, стимулювати працювати над власним мовленням. Під час організації корекційної роботи з дітьми молодшого віку з РАС потрібно враховувати, що на ефективність корекційного процесу впливає ряд факторів. Навіть правильно організоване приміщення і створені умови дозволяють дитині відчувати себе комфортно і захищено, а спеціалісту це надасть можливість відслідкувати динаміку поведінки дитини, поєднувати у своїй роботі медичну, психологічну-педагогічну та інші види допомоги [12].

Якщо під час обстеження дитини є підозри на розлад аутичного спектру, логопеду не рекомендується робити завчасні висновки і, особливо, повідомляти про це його батькам як факт. Спеціаліст може зробити тільки діагностичне та мотивувати батьків до подальшого комплексного обстеження дитини. Сучасні логопеди використовують опитування і шкали, які створили зарубіжні фахівці, щоб діагностувати ступінь виразності симптомів, моніторити їх динаміку, спланувати індивідуальну корекційну програму. Серед найпоширеніших діагностичних шкал спостереження симптомів РАС у дітей молодшого віку використовують ADOS (autism diagnostic observation scale) і CARS (childhood autism rating scale). Ці методики дозволяють детально і правильно перевірити та оцінити виразність симптомів РАС в балах. Спільне заповнення даних шкал з психологом і спеціальним педагогом надасть ще кращого результату [13].

Корекційна логопедична робота з дітьми молодшого віку з РАС має проводитися поетапно, заняття можуть проводитись як індивідуально, так і в групах.

Отже, розвиток мовлення дитини молодшого віку з розладом аутичного спектру - гармонійне становлення складної системи взаємопов'язаних компонентів:

- Психофізіологічного, до якого входить зорове й слухове невербальне сприйняття, довільні рухи та дії;

- когнітивного, тобто становлення предметної діяльності;
- комунікативного, тобто розвиток немовних засобів комунікації, початкових мовленнєвих засобів спілкування.

Процес становлення й розвитку кожного з цих необхідних компонентів вимагає застосування спеціальних методів і прийомів. Але при застосуванні спеціалістами розроблених сучасних методів і прийомів корекційно-логопедичної роботи з дітьми молодшого віку з РАС можна посприяти стимулюванню і розвитку мовлення таких дітей.

Список використаних джерел:

1. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом: методичні рекомендації / уклад.: Д. М. Литвяк, Л. О. Зленко. Чернігів, 2020. 78 с.
2. Wetherby A., Prizant B., Hutchinson T. Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech Language Pathology*. 1998. № 7. P. 79–91.
3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 368 с.
4. Воробей О., Бобир Р. Місце дитини-аутиста в сучасному Українському суспільстві. *Етнічна історія народів Європи*. 2012. Вип. 37. С. 79–82.
5. Ігнат'єва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного навчання. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті : акмеологічні засади, сучасні реалії* : збірник наук. праць за матеріал. міжнар. наук.-практ. конф., м. Ізмаїл, 15 квітня 2019 р. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 47–51.
6. Аутизм у дітей. Адапована клінічна настанова, заснована на доказах. Київ, 2015. 252 с. URL: https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_341_akn_autism_dit.pdf (дата звернення: 15.04.2024).
7. Класифікація аутизму. Mardaleishvili Medical Centre. URL: <https://www.autism-mmc.com.ua/types-and-causes-of-autism/autism-classification/> (дата звернення: 15.04.2024)
8. Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації колекційного навчання. Науковий часопис. *Спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 164–168.
9. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 21. С. 251–256.
10. Базима Н. В., Мороз О. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 3-8.
11. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Корекційна педагогіка*. 2013. Вип. 24. С. 134–137.
12. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 46–49.
13. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 48–51.

ФІЛОСОФСЬКО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЕТИКИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Юлія Рібцун,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця,
старша наукова співробітниця відділу логопедії,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
logojuli@i.ua

У сучасних умовах глобалізованого світу етика загалом і нормативно-ціннісна структура моральної свідомості особистості зокрема зазнає певних змін, набуваючи інваріантного змісту (М. Булатов, В. Шинкарук, В. Лук'янець, Н. Поліщук, В. Лях, Я Стратій, Н. Хамітов та ін.). Етика (від грецьк. *ethos* – місце перебування, спільне житло) являє собою систему моральних норм і цінностей, що притаманна певній культурній спільноті, соціальній чи професійній групі людей [1, с. 204].

Виділяють наступні види етики: а) індивідуальна; б) соціальна; в) професійна; г) екологічна; ґ) біоетика [2]. Саме професійний вид етики нас цікавить найбільше, адже він нерозривно пов'язаний з діяльністю як фахівців спеціальної освіти, так і суміжних спеціальностей.

Медичні етичні моделі спираються на принципи «не нашкодь», «твори благо», «дотримання обов'язку», «повага до прав і гідності людини». Моральні етичні принципи Гіппократа (460-377 рр. до н. е.), провідним із яких є «не нашкодь», базуються на турботливому ставленні до хворих, наданні їм допомоги та підтримки. Етична модель Парацельса (1493-1541 рр.) свідчить, що етичний стосунок з пацієнтом є стратегією терапевтичної поведінки, де основним принципом виступає «твори благо». Деонтологічна модель Бентама (1748-1832 рр.) закликає ставитись до хворого так, як хотілось би, щоб ставились до тебе, що відображається у провідному принципі «дотримання обов'язку». У біоетичній моделі В. Поттера (1969 р.) принцип «повага прав і гідності

людини» вважається основним. Насьогодні біомедична етика поєднує всі вищезазначені принципи.

Саме на їх основі був створений кодекс принципів Американської психологічної асоціації (1981-1992 рр.), а надалі у 1995 р. – етичні принципи ЄАП, адаптовані етичною комісією Європейської асоціації психотерапії. Етичний кодекс Української спілки психотерапевтів було прийнято в м. Трускавець у 1998 р. з адаптацією та внесенням доповнень упродовж 2006-2008 рр. [3].

Наказом Міністерства України у справах молоді та спорту №1965 від 09.09.2005 р. був затверджений Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України [4]. У 2011 р. Національною експертною комісією України з питань захисту суспільної моралі розроблено проект під назвою «Етичний кодекс українського вчителя» [5], що визначає основні засади професійної етики вітчизняних учителів. Водночас він і досі не затверджений на державному нормативному рівні. Так само відсутні етичні кодекси стосовно роботи корекційного педагога (дефектолога) і логопеда.

Однак, наприклад, у Волинському національному університеті імені Лесі Українки для бакалаврату розроблені робочі навчальні програми та силабуси з вибіркового освітнього компонента «Педагогічна етика спеціального педагога» (01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (016.02 Олігофренопедагогіка) та «Педагогічна етика вихователя ЗДО» (01 Освіта, спеціальності 012 Дошкільна освіта), що свідчить про актуальність вищезазначеної тематики та необхідність розроблення і затвердження відповідних документів на державному рівні [6].

Окремі аспекти етики, деонтологічної роботи педагогів з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, розкриті в працях вітчизняних і зарубіжних учених, як-от: М. Васильєва, Г. Васянович, В. Веттер, Н. Вознюк, М. Готліб, С. Гледдініг, В. Горбунова, В. Гус,

С. Дуглас, Н. Дудник, Б. Жебровський, А. Каленський, В. Климчук, О. Колишкін, А. Колупаєва, В. Кравцова, Ю. Максимів, Л. Парадайс, Ю. Пінчук, К. Поуп, Ю. Рібцун, К. Свенсон, І. Середа, Д. Сміт, Н. Стельмах, О. Таранченко, В. Уолес, Я. Фруктова, С. Хлестова, Д. Холл, Л. Хоружа, С. Чупахіна та ін. [7].

В умовах інклюзивного навчання принципи толерантності, доступності, реалізації рівних прав і можливостей мають обов'язково поєднуватись з етичними, коли не лише вузькопрофесійні компетентності визначають особистість спеціального педагога, а й норми професійної етики, засади власної моралі, суспільні, державні цінності [8].

Водночас саме в інклюзивному освітньому полі виникає досить етичних дилем щодо відповідності нормам професійної етики. Пошук шляхів їх конструктивного вирішення, знаходження ціннісного компромісу, з уникненням депривації різного роду цінностей, удосконалення навичок аналізу та самоаналізу, вироблення дієвого алгоритму ефективних рішень є чи не найважливішими складовими комплексної ефективної роботи освітніх закладів.

Наведемо приклади можливих етичних дилем:

– виходу за межі професійної компетентності через надмірне емоційне співчуття до дитини, близькість;

– в необхідності отримання конфіденційної інформації від батьків щодо анамнестичних даних розвитку дитини, соціальних умов проживання тощо;

– непрофесійної поведінки колег з одночасною потребою в отриманні інтер- та супервізій;

– в діаді «постійність – гнучкість» (перевірені часом методики та новітні технології, свобода особистого вибору);

– у завищених вимогах від адміністрації (звіти про високі показники освітньої та корекційно-розвивальної успішності) і батьків («найкраща

дитина з чітким правильним мовленням») та реальність (потреба у продовженні корекційно-розвиткових занять);

– зневіри у результативності власних прийомів (методів) корекційно-розвивальної роботи без урахування часових характеристик та індивідуальних психофізичних особливостей дитини;

– надання додаткових корекційних послуг за грошову винагороду;

– у наданні батькам правдивої інформації щодо психомовленнєвого стану дитини, необхідної логоедукатії (Ю. Рібцун), позитивного прогнозу;

– подвійних стосунків (несумісність ролей) – мама як асистент дитини.

Отже, цінності спеціальної педагогіки і психології – це не тільки врахування індивідуальних психофізичних особливостей дитини, зони її актуального та найближчого розвитку (за Л. Виготським), а й етичних виборів педагога, його загальнолюдських цінностей, морально-етичних переконань, законодавчих етичних норм, професійних стандартів. Це ще й необхідність антропоцентрованості та оптимізації державної політики оплати праці педагогів, розроблення ціннісної моделі деонтологічного аналізу етичних дилем у спеціальній освіті.

Проблема етики та деонтології в освіті, зокрема спеціальній, є на часі та потребує нагального удосконалення механізмів регуляції професійної практики. Саме морально-етичні принципи педагогіко-психологічної діяльності спрямовані на розширення гуманістичного світогляду інклюзивного суспільства, формування безпечного соціокультурного простору, виступають основою прогресу демократичної громади, всебічного розвитку людини, підвищення рівня професійного спілкування, якісних взаємовідносин, основаних на довірі, відповідальності та справедливості.

Список використаних джерел:

1. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
2. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 96 с.

3. Етичний кодекс психолога. URL: <http://upu.in.ua/upu/9-upu/6-etychnyy-kodeks-ukrainskoi-spilky-psykhoterapevtiv> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Про затвердження етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України: Наказ Міністерства України у справах молодіта спорту від 09 вересня 2005 р., № 1965. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1965643-05#Text> (дата звернення: 24.05.2024).
5. Етичний кодекс українського вчителя. Проект. *Всеукраїнська експертна мережа*. URL: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=11292 (дата звернення: 24.05.2024).
6. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 424 с.
7. Рібцун Ю. В. Деонтологія. *Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу*. Харків : ВГ «Основа», 2012. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730595/> (дата звернення: 24.05.2024).
8. Pope K., Vetter V. Ethical Dilemmas Encountered by Members of the American Psychological Association: A National Survey. *American Psychologist*. 1992. Vol. 47, No. 3. P. 397-411.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Тетяна Романова,
здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя),
romanova10tanj@gmail.com

Як відомо, інклюзивне навчання є комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3].

Інклюзивна освіта стає все більш поширеною в Україні, що зумовлює нові посилення вимог до підготовки фахівців, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами. Серед таких фахівців – майбутні вчителі-логопеди, професійна підготовка яких є надзвичайно важливим сегментом вищої освіти.

Концептуальними підходами до підготовки студентів спеціальності «Спеціальна освіта» науковці визначають розвиток соціальної моделі ставлення суспільства до осіб з інвалідністю; розвиток соціально-інклюзивної моделі в освіті; інституціональний період розвитку інклюзивної педагогіки як науки про освіту дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі [2, с. 49].

Тільки компетентний фахівець зі спеціальної освіти, зокрема корекційний педагог, логопед, здатний на високому професійному рівні вирішувати всі завдання, пов'язані з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивна компетентність вчителів-логопедів включає в себе

знання, навички та особисті якості, необхідні для ефективної роботи з учнями з ООП в інклюзивному середовищі.

Завданням інклюзивної освіти є не тільки створення умов для розвитку аномальних дітей серед здорового середовища ровесників і формування толерантного ставлення батьків, вчителів та учнів до дітей з обмеженими можливостями, але й досягнення повної освітньої інтеграції, що незмінно веде до прогресу [1]. Саме тому з такими дітьми мають працювати компетентні фахівці, зокрема вчителі-логопеди.

Компетентний логопед – це фахівець, який володіє глибокими знаннями та навичками в галузі мовлення, мовленнєвих порушень та їхньої корекції. Майбутній учитель-логопед повинен бути здатним ефективно працювати з людьми різного віку, які мають різні мовленнєві проблеми.

Серед ключових ознак компетентного логопеда можна виокремити:

- глибокі знання анатомії, фізіології та патології мовленнєвого апарату;
- розуміння принципів розвитку мовлення в онтогенезі;
- знання різних видів мовленнєвих порушень та їх причин;
- володіння методами та прийомами діагностики мовленнєвих порушень;
- відповідальність та професійна надійність;
- уміння розробляти індивідуальні плани корекційно-розвиткової роботи з урахуванням особливостей кожного учня;
- володіння різноманітними методами та прийомами корекційно-розвиткової роботи;
- вміння використовувати сучасні інформаційні технології в корекційно-розвитковій роботі;
- вміння вести документацію;
- креативність та вміння знаходити нестандартні рішення проблем;

– прагнення до саморозвитку та постійного вдосконалення своїх знань та навичок;

– дотримання етичних принципів роботи, конфіденційності інформації про вихованців;

– вміння працювати в команді з іншими фахівцями (психологами, дефектологами, неврологами, нейропсихологами), що дає змогу краще розуміти їхні проблеми та підбирати найбільш ефективні методи корекційно-розвиткової роботи.

Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-логопедів повинно розпочинатися ще на етапі їхньої професійної підготовки, з першого курсу.

Інклюзивна компетентність логопедів – це сукупність знань, умінь та особистих якостей, необхідних для ефективної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Змістовими компонентами інклюзивної компетентності логопедів вважаємо, насамперед, знання: теоретичних основ інклюзивної освіти (принципи, підходи, моделі), законодавства про інклюзивну освіту в Україні та міжнародні стандарти; розуміння особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребам та специфіки мовленневих порушень у дітей з особливими освітніми потребами; володіння методами та прийомами роботи з учнями з ООП; володіння вміннями: проводити комплексну діагностику мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, розробляти та реалізовувати індивідуальні плани корекційно-розвиткової роботи з учнями з ООП, використовувати різноманітні методи та прийоми роботи з учнями з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, співпрацювати з іншими фахівцями інклюзивної команди (вчителями, психологами, дефектологами, батьками), створювати сприятливе мовленнєве середовище для дітей з особливими освітніми потребами, використовувати інформаційно-

комунікаційні технології в роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

А також інклюзивна компетентність логопеда включає й особистісні якості, такі, як: емпатія та толерантність; повага до різноманітності та індивідуальних особливостей дітей; вміння працювати в команді; гнучкість та креативність; відповідальність та надійність; оптимізм та віра в можливість дітей з ООП.

Інклюзивна компетентність логопедів має складну структуру, яка включає в себе три рівні.

Теоретичний рівень: знання теоретичних основ інклюзивної освіти, законодавства, особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП, специфіки мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами, методів та прийомів роботи з ними.

Практичний рівень: вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, проводити діагностику мовленнєвого розвитку дітей з ООП, розробляти та реалізовувати індивідуальні плани корекційно-розвиткової роботи, співпрацювати з іншими фахівцями інклюзивної команди, створювати сприятливе мовленнєве середовище для дітей з особливими освітніми потребами, використовувати інформаційно-комунікаційні технології в роботі з ними.

Особистісний рівень: наявність емпатії, толерантності, поваги до різноманітності, вміння працювати в команді, гнучкості, креативності, відповідальності, надійності, оптимізму та віри в можливість дітей з ООП.

Формування інклюзивної компетентності логопедів – це безперервний процес, який починається ще на етапі навчання в університеті. Важливо, щоб майбутні логопеди мали можливість не лише отримати теоретичні знання, але й набути практичного досвіду роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Це може бути досягнуто за допомогою таких форм навчання, як: лекції та семінари з інклюзивної тематики; практичні заняття з учнями з

ООП; інклюзивна практика в навчальних закладах; участь у майстер-класах, тренінгах, конференціях з інклюзивної освіти; самоосвіта та саморозвиток.

Отже, з метою формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-логопедів можуть використовуватися різні методи, зокрема: 1) лекції та семінари, під час яких висвітлюються теоретичні основи інклюзивної освіти, особливості навчання дітей з ООП, методи та прийоми роботи з ними; 2) практичні заняття, під час яких майбутні вчителі-логопеди мають можливість відпрацювати навички роботи з учнями з особливими освітніми потребами під керівництвом досвідчених фахівців; 3) інклюзивна практика, проходження якої в інклюзивних навчальних закладах, де майбутні вчителі-логопеди можуть отримати досвід роботи з учнями з ООП в реальних умовах; 4) вивчення кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. Важливо також, щоб процес формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-логопедів здійснювався в атмосфері поваги до різноманітності та прийняття індивідуальних особливостей кожної дитини. Впровадження нових технологій інклюзивної підготовки майбутніх учителів-логопедів дозволить їм отримати необхідні знання, навички та особисті якості для ефективної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, що сприятиме кращій реалізації права дітей з ООП на якісну освіту.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2007. 128 с.
2. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2018. № (1) 15. С. 49–53.
3. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг», положення якого закріплюють право на освіту осіб з ООП : Закон України від 23 травня 2017 р. № 2053–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 25.03.24).

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ольга Савіцька,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
olganeu717@gmail.com

Зміни у системі освіти, викликані впровадженням інклюзивної освіти, потребують змін у системі підготовки майбутніх практичних психологів та педагогів. Насамперед, це стосується зміни не так змістовного компонента професійної підготовки практичного психолога, скільки створення відповідної технології для розвитку професійної компетентності, зокрема, інклюзивної компетентності майбутнього фахівця.

Під інклюзивною компетентністю розуміють інтегроване особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховувати різні освітні потреби учнів та забезпечувати включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище закладу освіти, створювати умови для її розвитку [1, с. 10]. Інклюзивна компетентність розглядається як елемент спеціальної професійної компетентності, яка визначається специфікою освітньої установи, в якій здійснюється професійна діяльність практичного психолога, та об'єкта, на який спрямована його професійна діяльність.

Для вирішення проблеми професійної підготовки «універсального» практичного психолога, здатного реалізовувати свою місію в різних освітніх середовищах, з різними категоріями дітей необхідно визначити систему професійних завдань, до вирішення яких він має бути готовим після завершення професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Визначаючи професійну компетентність як здатність вирішувати професійні завдання різного рівня складності, виділяють групи професійних завдань, до вирішення яких має бути готовий практичний психолог в інклюзивній освіті. Враховуючи завдання психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної освіти, поставлені у методичних листах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 р. №1/9-529 «Про організацію психологічного та соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» та листі від 02.01.2013 р. № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічних служб системи освіти в умовах інклюзивного навчання» нам видається можливим виділити системи професійних завдань, до вирішення яких має бути готовий практичний психолог, реалізуючи свої професійні функції в інклюзивному середовищі закладу освіти [2; 3].

Ми вважаємо, що компетентність практичного психолога у галузі інклюзивної освіти передбачає здатність вирішувати такі професійні завдання:

а) знати, розуміти та вміти діагностувати особливості вікового та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

б) надавати узагальнену інформацію за результатами проведеного вивчення дитини для складання індивідуальної програми розвитку та визначення конкретних навчальних стратегій та підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами;

в) вміти оцінювати, проектувати та створювати інклюзивне освітнє середовище, що відповідає потребам та можливостям дітей з особливими освітніми потребами;

г) планувати та проводити заходи щодо адаптації кожного учасника освітнього процесу до умов інклюзивної освіти, формування сприятливих міжособистісних відносин між дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесниками з нормативним розвитком у процесі внутрішньошкільної інтеграції;

д) проєктувати та реалізовувати різні технології розвитку психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами;

е) вибудовувати взаємодію з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами, та брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку дитини в інклюзивному освітньому середовищі;

ж) здійснювати професійну самоосвіту та психологічну просвіту педагогів з питань виховання, навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами [3].

Одночасно слід зазначити, що психологічний супровід при реалізації інклюзивної освіти має здійснюватись у кількох напрямках:

– психологічний супровід дітей з психофізичними відхиленнями розвитку та їх сімей;

– психологічний супровід дітей з нормативним розвитком та їх батьків;

– психологічний супровід адміністрації та педагогічного колективу закладу освіти.

Кожен із названих напрямів передбачає різний зміст та відповідні йому технології роботи практичного психолога. Опанування ними потребує зміни змісту та підходів у професійній підготовці практичного психолога.

Водночас неможливо забезпечити інклюзію, не забезпечивши її прийняття всіма учасниками освітнього процесу.

Створення інклюзивного освітнього середовища передбачає насамперед роботу практичного психолога з педагогами, батьками та дітьми з нормативним розвитком. Ця робота має бути спрямована на розширення їх знань з питань інклюзивної освіти, на прийняття ідеї інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес школи, а також передбачати проведення системи заходів щодо адаптації

педагогів до нових умов професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Ефективність інклюзії, таким чином, передбачає наявність у практичного психолога розвиненої психологічної готовності до психологічного супроводу інклюзивної освіти, розвиток її складових: технологічної, методичної, інформаційної, мотиваційної та емоційної, тобто системи професійних компетенцій.

Обов'язковою умовою психологічної готовності практичного психолога-випускника закладу вищої освіти до діяльності в умовах інклюзивної освіти ми вважаємо: по-перше, розвинену професійну самосвідомість, позитивну «Я-концепцію» фахівця, соціальну зрілість, професійну спрямованість; по-друге, інтегрування всіх отриманих у закладі вищої освіти знань у цілісну систему знань, які є основою професійної діяльності із психологічного супроводу розвитку дітей різних категорій; по-третє, формування операційно-методичної готовності до здійснення психологічного супроводу в умовах інклюзивної освіти.

Крім підготовки до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами та створення інклюзивного освітнього середовища практичному психологу необхідні навички взаємодії у цьому середовищі зі спеціалістами різного профілю із забезпечення необхідних умов усім категоріям здобувачів освіти,

Тому ми вважаємо, що насамперед у процесі професійної підготовки практичного психолога необхідне формування тих психічних властивостей, без яких неможлива або суттєво ускладнюється його професійна діяльність в умовах інклюзивної освіти, зокрема, толерантності, дивергентного мислення, креативності та рефлексивності. Саме ці психічні феномени створюють можливість прийняття «іншого», сприяють взаємодії з ним та, нарешті, забезпечують умови для створення специфічного освітнього середовища. Їх формування можливе

у процесі професійної підготовки майбутнього практичного психолога при використанні інтерактивних методів навчання.

Усі інтерактивні методи (метод дискусії, метод «мозкового штурму», метод «круглого столу», метод ділової гри, тренінгу, метод конкурсу творчих (практичних) робіт з їх обговоренням та ін.) – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, у якій відбувається як процес пошуку знань, а й відбувається процес взаємодії особистостей.

Формування професійних компетенцій, які свідчать про готовність психолога до взаємодії з учасниками освітнього процесу в умовах інклюзії, можливе в процесі тренінгів креативності, комунікативної компетентності, інклюзивної компетентності, професійної ідентичності, професійної рефлексії та ін. Ці тренінги можуть бути частиною варіативної складової освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / Литвин І. М., Басик В. В., Гавриленко Т. Л., Галушко М. І. Черкаси : КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2020. 80 с.
2. Про визначення завдань працівників психологічних служб системи освіти в умовах інклюзивного навчання : лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 02 січня 2013 р., № 1/9-1.
3. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26 липня .2012 р., №1/9-529.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Ольга Сакаль,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
olychka.sakal@gmail.com

Невід'ємною частиною освітньої реформи, без якої неможливо уявити Нову українську школу, є розвиток інклюзивної освіти, що втілює прогресивні принципи сучасного суспільства.

Особливої уваги й підтримки під час навчання потребують учні з порушенням мовлення. У багатьох дітей розлади мовлення продовжують спостерігатись у шкільному віці.

Діти з порушеннями мовлення зазвичай навчаються у звичайних закладах освіти. Враховуючи мовленнєву патологію, навчати учнів з розладами мовлення слід, застосовуючи інноваційні технології навчання, що створюють освітнє середовище, в якому дитина з розладами мовлення відчувається більш впевненою.

Інтерактивні технології – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Сутність інтерактивних технологій навчання полягає в тому, що в навчальний процес залучаються всі діти. При цьому їм надається змога роздумувати з приводу того, що вони знають. Колективна діяльність учнів у процесі пізнання й засвоєння матеріалу передбачає індивідуальний внесок кожного в освітній процес, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

Є дві моделі навчання: пасивна та активна. У пасивному навчанні, завдання учня полягає в тому, що він має засвоїти весь наданий

матеріал вчителем та підручниками. А в активному навчанні учень повинен комунікувати з вчителем, виконувати доручені йому завдання.

Переваги інтерактивної моделі навчання перед традиційною:

- під час уроку задіяні усі учні;
- командна робота;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожен може висловити свою думку;
- успішний результат;
- велика кількість матеріалу опрацьовується швидко;
- формується культура спілкування;
- індивідуальне вирішення проблеми;

Інтерактивні методи навчання спрямовані на збільшення комунікацій на уроках, активної колективної участі під час виконання завдань. У педагогіці найбільш поширені такі методи: мікрофон, мозковий штурм, дискусія, метод ПРЕС.

Правила застосування інтерактивних технологій на уроці:

1. Мають бути задіяні всі учні.;
2. Бажання дітей працювати разом;
3. Постійна робота в малих групах;
4. Кількість дітей не повинна перевищувати 30 осіб;
5. Готовність навчального класу до роботи в малих та великих групах.

Застосування інтерактивних технологій на уроках математики забезпечує розвиток мовлення, формування в учнів таких умінь як аналіз, порівняння, виділення головного, формує критичне мислення, а також розвиває увагу, спостережливість. Під час використання інтерактивних технологій на уроках математики, учні краще засвоюють навчальний матеріал. Починають активно застосовувати вивчене на уроці в повсякденному житті. Використання інтерактивних технологій допоможе вчителю зробити процес навчання математики цікавим,

різноманітним, ефективним. Інтерактивні технології сприяють формуванню в учнів основних пізнавальних умінь і навичок, дають зразки моделей поведінки за різних життєвих обставин.

Використовуючи інтерактивні технології вчитель має можливість створити таку атмосферу на уроці, яка сприяє співробітництву, духовному єднанню і дає можливість якнайповніше реалізувати особистісно зорієнтоване навчання. Учитель стає організатором учнівського колективу та консультантом під час проведення інтерактивних занять. Навчання математики з використанням інноваційних технологій сприяє атмосфері співпраці, що дає можливість учителеві стати справжнім лідером дитячого колективу.

У молодших школярів з порушенням мовлення несформовані мовленнєві передумови спілкування, що в значній мірі ускладнює комунікацію з однолітками й дорослими. Зазначені явища посилюються дефіцитом засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов для накопичення необхідного мовленнєвого досвіду. Наявні на момент шкільного навчання елементарні мовленнєві вміння в учнів з порушеннями мовлення є недостатніми для здійснення повноцінної діяльності спілкування і подальшого навчання.

Застосування інтерактивних технологій дозволяє видозмінювати весь процес навчання молодших школярів, реалізовувати модель особистісно зорієнтованого підходу, інтенсифікувати заняття, а головне – розвивати міжособистісну комунікацію тих, хто має труднощі з мовленням. Безумовно, сучасні педагогічні технології вимагають зміни форми спілкування вчителя та учня, перетворюючи навчання на співпрацю, а це приводить до необхідності пошуку нових моделей уроків, які спрямовані на діалогічні методи навчання.

Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій. Вони вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки

інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Список використаних джерел:

1. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті : навч. посібник. Львів : ЛБІ НБУ, 2013. 103 с.
2. Біляніна О. Я. Інноваційні технології на уроках математики. *Математична газета*. 2006. № 1. С. 2–6.
3. Бранопольська Ж. Нові освітні технології у навчанні математики. *Математика*. 2009. № 2. С. 1–12.
4. Віняр Л. Інновації на уроці. *Математика*. 2006. № 2. С. 1–3.
5. Воролошина І. Як навчити мислити самостійно? (Технології формування та розвитку на уроках математики інтелектуально-творчого потенціалу інноваційної особистості в контексті креативної освіти). *Математична газета*. 2011. № 11–12. С. 7–21.
6. Дженджеро О. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 2. С. 8–10.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
8. Дубейко Л. Школярі з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2013. № 9. С. 46–49.
9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2009. 1040 с.
10. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології. *Математика в школі*. 2003. № 5. С. 2–6.
11. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посібник / за ред. М. І. Жалдак. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреєвського, 2009. 324 с.
12. Карпінська І. Нестандартні уроки з математики. Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. 214 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З СЕМАНТИЧНИМ ПОРУШЕННЯМ ЧИТАННЯ

Юлія Семеренко,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
ulasemerenko91@gmail.com

Спеціальна освіта ХХІ століття ставить завдання вчителям-логопедам, як зацікавити учня до навчання. Одним із таких засобів є використання ігрових технологій в процесі корекційного навчання та виховання. Сучасні діти відрізняються підвищеною емоційністю, збудливістю, швидкою стомлюваністю, нестійкістю уваги, тому використання ігор у роботі вчителя-логопеда є необхідною складовою, адже гра дає змогу мобілізувати дану ситуацію. Ігрові технології мають широкі можливості у сучасному освітньому процесі, оскільки мають змогу перетворити учнів із об'єкту педагогічного процесу в активних суб'єктів власного учіння.

Семантичні порушення читання – це порушення розуміння прочитаного при технічно правильному читанні. Семантичну дислексію ще називають «механічним читанням».

Особливості семантичної дислексії молодших школярів проявляються в порушенні розуміння прочитаних слів та речень, при цьому технічне читання залишається правильним. Тобто, у процесі читання, речення та слова не перекручуються, однак після читання школярі не можуть відповісти на запитання або ж показати відповідний малюнок.

Одним із ефективних засобів підвищення навички читання молодших школярів виступає ігрова діяльність. У молодшому шкільному віці гра у структурі завдань з формування навичок читання має форму

ігрової ситуації, дидактичної гри, ігрової вправи, ігрового прийому. Використання дидактичних ігор в процесі формування навичок читання робить навчання молодших школярів цікавим, створює творчий, бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу

Під час ігрової діяльності на уроках читання діти не помічають як вони навчаються. Ігри мають величезний потенціал у формуванні навичок читання у дітей. Їхня інтеграція в навчальний процес робить читання захопливим та допомагає кожній дитині розкрити свій потенціал у цьому важливому аспекті освіти. Також виявлено, що ігри сприяють формуванню критичного мислення, уяви та творчого підходу до читання. Рольові ігри, драматичні вистави та ігри-квести сприяють розвитку аналітичних та творчих здібностей, які є необхідними для повноцінного розуміння та осмислення прочитаного.

Корекційна робота семантичних порушень читання включає в себе досить об'ємну групу прийомів та методів організації освітнього процесу у формі різноманітних ігор, які носять навчально-пізнавальну спрямованість.

В арсеналі педагогічно-логопедичних наук напрацьовано тисячі різноманітних ефективних прийомів корекції дислексії. Шляхом спроб та відбору кожен вчитель-логопед створює низку прийомів, які на його думку, є найефективнішими, відкидаючи ті, що не сприймаються молодшими школярами.

З метою уточнення розуміння молодшим школярем прочитаних слів та тексту, варто використовувати такі ігрові методи та прийоми:

1) прочитати речення або слово та показати відповідний малюнок;

2) прочитати речення чи слово та відповісти на запитання: що це?, хто це? тощо;

- 3) у прочитаному реченні відшукати слово, котре відповідає на запитання: що?, хто?, котрий?, який?, звідки?, що робить?, де?, куди? тощо;
- 4) з прочитаного тексту вибрати позицію, яка відповідає сюжетному малюнку;
- 5) у прочитаному тексті знайти відповідь на задане запитання;
- 6) у відповідності з прочитаним текстом розкласти серію сюжетних малюнків;
- 7) після прочитання тексту віднайти зайвий малюнок;
- 8) вставити у речення відповідне пропущене слово;
- 9) правильно повторити прочитане речення;
- 10) скласти план прочитаного;
- 11) переказати прочитаний текст.

Використання різноманітних видів ігрових вправ, ігрових форм допоможе дитині подолати порушення читання і зробити процес навчання більш цікавим і захоплюючим. При роботі важливо створювати почуття впевненості у своїх силах під час використання будь-яких підходів.

Ігрові технології є ефективним інструментом у корекційній роботі з молодшими школярами, особливо тими, у яких виявлені семантичні порушення читання. Ці результати вказують на важливість інтеграції ігрових елементів у логопедичну практику для покращення рівня читацької компетентності та мовленнєвого розвитку у дітей.

Список використаних джерел:

1. Бездикевич Н., Цісар І. Ігрові методи роботи в логопедичній практиці. *Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу*. 2014. Вип. 3. С. 61–66.
2. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.12.2023).
3. Дубровська Л. О. Місце і роль дидактичних ігор у системі навчання молодших школярів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 2 (95). С. 95–98. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1062/1/19.pdf> (дата звернення: 13.12.2023).
4. Заєць С. Види порушень читання та особливості їх корекції в учнів з розумовою відсталістю : метод. рекомендації. Звенигородка, 2010. 42 с. URL: <https://www.slideshare.net/nelarina/ss-12560355> (дата звернення: 17.12.2023).

СТРАТЕГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Аліна Синуця,
старша викладачка кафедри
прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет
(м. Запоріжжя)
alina_starceva@ukr.net

Мовленнєвий розвиток дітей раннього віку з церебральним паралічем (далі – ЦП) сьогодні в Україні залишається однією з найскладніших і недостатньо вирішених логопедичних проблем.

Діти з ЦП складають чисельну групу (згідно зі статистикою World Cerebral Palsy Day, сьогодні у світі більш ніж 17 мільйонів людей з ЦП), що потребують не лише міждисциплінарної, а й міжгалузевої взаємодії, яка забезпечить більш об'ємне розуміння сутності проблеми розвитку таких дітей та уможливить безболісну ефективну інтеграцію цих дітей у сучасний освітній простір. Таким ефективним напрямом є логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП.

Впровадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП визначає можливості іманентного потенціалу супроводу щодо подолання низки протиріч, що зумовлені сьогоденням, а саме:

– сучасними пріоритетами гуманістичної освіти та процесом виховання особистості з ООП, зокрема дітей з ЦП, за нових соціально-економічних умов та суттєвим відставанням відтворення цих процесів у змісті логопедичного супроводу;

– викликами сьогодення та недостатністю відповідних фахівців (логопедів) для забезпечення неперервного міжгалузевого логопедичного супроводу дитини з ЦП, починаючи з раннього віку;

– необхідністю раннього превентивного навчання дитини з ЦП та недостатністю логопсихологічної обізнаності батьків у проблемах розвитку дитини;

– інтенсивністю розвитку сучасного суспільства та недостатністю варіативних корекційних, психолого-педагогічних технологій, нормативних програм та індикаторів розвитку, саме для дітей з ЦП, необхідних для забезпечення їх повноцінної соціалізації та інтеграції в освітній простір;

– необхідністю міжгалузевого логопедичного супроводу командою відповідних фахівців та відсутністю загальнообов'язкових державних підходів та програм щодо цього [1].

Теоретичний аналіз мовленнєвого онтогенезу свідчить про те, що у 75-80% дітей з ЦП (В. Галущенко, А. Голуб, С. Конопляста, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.) є порушення мовлення. Згідно з результатами авторського міжгалузевого дослідження доведено, що усі діти з ЦП з самого початку життя мають суттєві труднощі породження мовлення та процесу його перебігу. При цьому аналіз змісту чинних лікувально-абілітаційних/реабілітаційних та корекційно-розвиткових програм засвідчує, що вони зазвичай зосереджені на формуванні лише однієї або декількох складових розвитку дитини раннього віку з ЦП. В основному йдеться про лікування та покращення фізичного стану такої дитини. Розвиток мовлення та його корекція розпочинається пізніше, зазвичай після трьох років.

Суттєво новим та важливим напрямом організації міжгалузевого підходу що забезпечить мовленнєвий розвиток дитини від народження або з моменту виявлення ризиків щодо виникнення ДЦП є впровадження логопедичного супроводу дітей. Вперше поняття «логопедичний супровід сім'ї дитини з порушеннями мовлення» запропоновано вітчизняним науковцям В. Кисличенко у 2011 році. Разом із С.Коноплястою, В.Кисличенко ввели даний термін у систему наукових понять та наповнили його сучасним змістом.

Логопедичний супровід сім'ї дитини з порушенням мовлення, дослідники розуміють як цілеспрямовану, послідовну, неперервну дію у

спеціально організованих умовах, відповідних психофізичним особливостям дитини з порушеннями мовлення [2].

Згідно з нашими науковими розвідками, логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП ґрунтується на психологічних закономірностях засвоєння мовлення в онтогенезі як засобу спілкування та рівня розвитку такої дитини враховуючи як вікові, так і специфічні параметри порушення

Організуючи взаємодію з дітьми раннього віку з ЦП, слід враховувати особливості мозку, а саме його нейропластичність, пов'язану зі здатністю нервової системи (нейронних мереж) змінюватися на підставі досвіду на клітинному, метаболічному або анатомічному рівнях (К. Nelson). Ця здатність уповільнюється з плином часу і тим самим втрачається сензитивність даного віку, що обумовлює уповільнення і навіть унеможливлення процесів гармонійного розвитку дитини. Ранній вік є надважливим для повноцінного розвитку дитини [1].

Головним при організації та впровадженні логопедичного супроводу вважаємо міжгалузевий підхід, такий який зможе врахувати усю багатогранність та багатовекторність проблем розвитку дітей раннього віку з ЦП, що обумовлюють викривлене формування та порушення розвитку мовлення таких дітей із самого початку їх життя. Важливою властивістю міжгалузевого підходу вважаємо, синергійність – суть якої вбачаємо у сукупному функціонуванні взаємопов'язаних елементів навчальної *системи* (підсистем), що породжує якісно нові функціональні властивості

Логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП – це міжгалузевий, синергійний та постійний процес супроводу дитини та її батьків, що має на меті попередження виникнення складних мовленнєвих порушень, формування домовленнєвих навичок згідно віку та розвиток мовлення дитини створюючи необхідні умови розвивального логопедизованого простору, що унеможливить прояв негативних компенсацій організму такої дитини [3]. Головною умовою реалізації

логопедичного супроводу вбачаємо діяльність міжгалузевої команди фахівців та родини дитини з церебральним паралічем з позиції сімейноцентрованого підходу - дитина до трьох років та родина як єдине ціле.

Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем здійснюється застосовуючи апробовану міжгалузеву «Комплексну програму логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП» [1]. Головним інструментом міжгалузевої «Комплексної програми логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем» є методика ранньої логоінтервенції (далі – МЛР) «У ритмі Метелика», яка містить як основні напрями безпосередньої роботи логопеда з дитиною, так і напрями та зміст логопедичного супроводу сім'ї. Метою МЛР «У ритмі Метелика» є міжгалузева логопревентивна/розвивально-корекційна робота, спрямована, перш за все, на активізацію та формування фізіологічних, нейробіологічних, психолінгвістичних навичок домовленнєвого та раннього мовленнєвого періоду розвитку; пропедевтика можливих ускладнень у період раннього віку на засадах міжгалузевого, синергійного, нейролінгвістичного підходів.

Методика ранньої логоінтервенції «У ритмі Метелика» складається зі змісту, етапів, вікових орієнтирів, функцій, зазначених складових та необхідних учасників. До методики розроблений логопутівник, який дозволяє її використовувати у практичній діяльності, де зазначені: види та структура занять, шляхи оптимізації розвитку дитини раннього віку з ЦП, алгоритм здійснення логопедичного супроводу. Методика «У ритмі Метелика» містить як основні напрями безпосередньої роботи логопеда з дитиною, так і напрями та зміст логопедичного супроводу сім'ї та корекції батьківсько-дитячих стосунків. Сімейно-орієнтований сегмент «LogoАбетка» забезпечує підвищення рівня логокорекційно-просвітницької культури батьків дітей раннього віку з ЦП; психологічну

підтримку батьків дітей раннього віку з ЦП; формування у батьків необхідних навичок та вмінь для більш гармонійного розвитку дітей раннього віку з ЦП; уможливлення «якісного життя родини» та «якісного життя щасливої дитини».

Реалізація сучасного сімейноцентрованого підходу у практиці логопедичного супроводу забезпечується наданням відповідної ролі батькам у процесі розвитку мовлення їх дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родина-дитина, у тандемі.

Впровадження логопревентивного етапу дозволяє зменшити прояви неврологічної симптоматики (спираючись на висновки дитячих неврологів) і, відповідно, знизити ризики тяжких дизартричних розладів. Вчасне логозанурення у ранній вік розширює можливості кожної дитини та дозволяє визначити максимально сприятливий вектор психомовленнєвого розвитку дитини раннього віку з церебральним паралічем, спираючись на природну властивість – нейропластичність дитячого мозку та організму в цілому. Реалізація автономного сімейно-орієнтованого сегменту «LogoАбетка» забезпечує повноцінне включення родини у спільний корекційно-розвивальний процес, відчутно підвищує рівень логокорекційно-просвітницької культури батьків, у питаннях особливостей психомовленнєвого розвитку їхньої дитини, формує розуміння необхідності неперервної підтримки своєї дитини, відкриту позицію у спілкуванні та впевненість у її майбутньому.

Отже, стратегії впровадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем передбачають вирішення окреслених вище протиріч, врахування специфіки розвитку мовлення дітей раннього віку з церебральним паралічем, опору на нейропластичність мозку, застосування сучасної міжгалузевої програми логопедичного супроводу головним інструментом якої є методика ранньої логоінтервенції «У ритмі Метелика» з позиції сімейноцентрованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Синиця А. О. Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2024. 258 с.
2. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : «Іліон» 2016. 218 с.
3. Конопляста С. Ю., Синиця А. О. Дизайн логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. Вип. 9. С. 132–143. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ТА МОВИ І МОВЛЕННЯ

Леся Сікорська,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
lesya.sikorska@lnu.edu.ua

Під інтелектуальною недостатністю мається на увазі стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок генетичних, уроджених (старий термін олігофренія) та набутих (деменція) органічних уражень головного мозку. Дослідники N. Marrus, L. Hall, J. Moeschler, M. Shevell, P. Rivalizza та інші науковці виділяють чинники, які призводять до інтелектуальних порушень, включаючи вроджені інфекції, вплив тератогенів або токсинів, недоношеність, гіпоксію, травми, внутрішньочерепні крововиливи, інфекції або злоякісні пухлини центральної нервової системи, психосоціальну депривацію, недоїдання або набутий гіпотиреоз [6; 7; 8]. У цілому налічують понад 250 різних чинників.

Інтелектуальна недостатність в МКХ-10 все таки позначається як «розумова відсталість», що не зовсім відповідає гідності людини (слід зазначити, що старий термін «олігофренія» - це вроджена форма, або «деменція»). Терміном деменція позначаються такі ж ознаки, як при олігофренії, якщо їх причина є набутою. Старий термін «Олігофренія» всесторонньо описується в Енциклопедії сучасної України, де вказано, що термін «олігофренія» походить від термінів «оліго» і грец. «φρήν» – розум і означає особливу форму психічного недорозвинення, що виникає внаслідок ураження центральної нервової системи в пренатальний, натальний або постнатальний періоди [3]. Це поняття в науковий обіг вперше ввів німецький психіатр Е. Крепелін. Унікальність його ідей полягала в тому, що він розробив класифікацію психічних розладів у

дітей на основі нозологій, а олігофренія ототожнювалася з сучасним поняттям «інтелектуальна недостатність» чи «порушення інтелекту» («розумова відсталість» в МКХ 10) на основі здібностей та можливостей дітей у процесі їхнього навчання [1; 2; 3].

Через еволюцію термінологій на сучасному етапі, вживають терміни «людина з порушенням інтелекту», або «людина з інтелектуальною недостатністю», чи «діти з порушенням інтелекту», або «діти...», чи «дитина з ...», тобто людина – на першому місці, а вже потім – порушення або особливості розвитку. Також часто вживають «порушення інтелектуального розвитку», а терміни, якими раніше активно послуговувались в медицині та корекційній педагогіці, які стосувалися різних ступенів інтелектуального порушення зараз вважаються образливими (йде мова про «імбецил», «ідіот», «дебіл»).

На сучасному етапі в медицині послуговуються поділом порушень інтелекту згідно з міжнародною класифікацією хворіб МКХ-10, а саме [2]: Легкий ступінь – F70 (IQ 50–69; відповідає старій назві ступеня «дебільності»); Помірний ступінь – F71 (IQ 35–49; відповідає старій назві ступеня «імбецильності»); Тяжкий ступінь – F72 (IQ 20–34; частково відповідає старій назві - ступеню «ідіотії»); Глибокий ступінь – F73 (IQ нижче 20; немає відповідності у старій назві).

Найбільш загальною ознакою інтелектуальної недостатності є переважне недорозвинення складних форм пізнавальної діяльності. Часто може спостерігатися порушення рівноваги між процесами збудження й гальмування, при цьому в одних випадках переважає процес збудження, а в інших – процес збудження виявляється ослабленим і переважає пасивне внутрішнє гальмування. Значні ураження нервових процесів призводять до того, що тимчасові зв'язки, що виникають, стають інертними, а це ускладнює вироблення нових зв'язків.

Порушення пізнавальної діяльності при інтелектуальній недостатності виявляються у таких ознаках [4; 5]: обмеженість і недиференційованість сприймання, недостатність різних функцій мовлення, порушення функцій уваги, порушення і зниження функцій пам'яті, труднощі у відтворенні сприйнятого й вивченого матеріалу, труднощі логічного мислення, недорозвинуте наочно-образне й словесно-логічне мислення, недорозвинуті операції мислення, зокрема, абстрагування й узагальнення, аналіз і синтез.

Недорозвиненість емоційно-вольової сфери та якостей особистості при порушенні інтелекту виявляється у такому [5, с. 33]: бідності емоційних переживань, слабкості вольових зусиль, зниження критичності, неадекватності самооцінки, нестійкості мотивів поведінки.

Недорозвиток пізнавальних процесів часто поєднується з порушеннями цілеспрямованої діяльності та мотивації поведінки. Моторика дітей з порушеннями інтелекту певною мірою порушена, у них може бути недорозвинена координація рухів.

Дітям з інтелектуальною недостатністю характерні відхилення фізичного розвитку (аномалії в будові черепа й скелета), ендокринні розлади, а також різноманітні розлади моторики, що виявляються в порушених термінах розвитку певної послідовності рухів, в особливостях формування власне рухових дій, що уповільнюють навчання грамоти, письма, читання, малювання та послідовність виконання фізичних вправ і трудових умінь [1; 4; 5]

При порушеннях інтелекту майже завжди потерпає і мовлення. В науковій та методичній літературі з корекційної педагогіки та логопедії окреслено, що для дітей з порушеннями інтелекту характерні [1; 4; 5]: пізня поява мовлення, недоліки вимови, бідність словникового запасу, обмеженість використання граматичних конструкцій, наявність особливих труднощів зв'язного мовлення (ці недоліки по-різному

комбінуються й проявляються в дітей з різним ступенем інтелектуального порушення (олігофренії).

Особливості пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери людей з інтелектуальною недостатністю часто поєднується з порушеннями цілеспрямованої діяльності та мотивації поведінки. Може бути порушена моторика певною мірою, недорозвинена координація рухів, що виявляються в порушених термінах розвитку певної послідовності рухів, в особливостях формування власне рухових дій, що уповільнюють навчання грамоти, письма, читання, малювання та послідовність виконання фізичних вправ і трудових умінь.

Діти з інтелектуальною недостатністю здатні до поступального пізнавального розвитку, що підпорядковується загальним закономірностям психічного розвитку здорової дитини, хоча й має свої особливості, зумовлені типом порушення ЦНС, врахування цього має значний вплив у інклюзивному навчанні.

З метою посилення ефективності інклюзивного навчання а також для з'ясування психологічних особливостей дітей з порушеннями інтелекту, мови та мовлення, які допоможуть посилити ефективність роботи логопедів, корекційних психопедагогів та практичних психологів у роботі з компенсації як мовленнєвих порушень, так і проявів інтелектуальної недостатності, покращенні соціальної адаптації, в рамках дуальної освіти на кафедрі спеціальної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка було проведено емпіричне дослідження, при якому охоплено 56 людей, зокрема 28 дітей з порушеннями інтелекту та 28 батьків досліджуваних дітей. Вік досліджуваних дітей з порушеннями інтелекту від 6 до 12 років. Серед них 29% (8) дівчаток та і 71% (20) хлопчиків. Було використано: анкети про особисті дані, життєдіяльність дітей, виховання, прояви порушень мовлення та інтелекту; психодіагностичні методики для з'ясування рівня щастя та психологічного благополуччя

батьків. Емпіричні дані дослідження збирались за допомогою інформаційних технологій, зокрема з використання Googl-form серед груп знайомих у сфері спеціальної освіти та знайомих батьків дітей з інтелектуальними порушеннями. Географія досліджуваних – вся Україна. В записах від логопеда зустрічаються записи про: системний загальний недорозвиток мовлення III рівня та II рівня, дизартричні порушення вимови, дислексія, дислалія, дисграфія, дискалькулія. Види корекції досліджуваних дітей з порушеннями інтелекту, яка запланована надалі досліджуваним дітям з порушеннями інтелекту така ж сама, як і була, тобто з тими самими фахівцями та тими самими послугами. Майже з кожною дитиною з порушенням інтелекту займався і займатиметься логопед, бо імовірно, що були і є порушення мовленнєвого розвитку. Порушення інтелектуального розвитку виявлені, переважно, до 5 років.

Виявлені статистично значимі відмінності показують, що у хлопчиків з інтелектуальною недостатністю віком від 6 до 12 років мовленнєвий розвиток і вербальна комунікація є більш порушеними ніж у дівчаток, а також оцінка батьками процесу мовлення та вербальної комунікації є на одному рівні. Тобто у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту мовлення більш розвинуте у дівчаток ніж у хлопчиків.

Виявлені кореляції і їх аналіз показав наявність прямих взаємозв'язків між показниками мовленнєвої компетентності та самообслуговування, мовлення, вербальної комунікації, сну, сенсорних, тактильних і смакових відчуттів, стереотипії. До блоку самообслуговування входили питання, що стосуються прибирання дитини за собою речей, іграшок, робочого місця; самостійного харчування, одягання, роздягання, самостійного обслуговування себе в туалеті та самостійного купання. Психолого-педагогічний зміст цих кореляцій полягає в тому, що мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями інтелекту прямо- і взаємо- залежить від цих навичок самообслуговування, нормального сну, розвитку сенсорних, тактильних і

смакових відчуттів. Чим більш розвинуті навички прибирання дитини за собою речей, іграшок, робочого місця, самостійного харчування, одягання, роздягання, самостійного обслуговування себе в туалеті та самостійного купання, - тим більш розвинута мовленнєва компетентність і мовленнєвий розвиток в цілому.

Виявлені прямі взаємозв'язки між оцінкою батьками мовлення дитини з порушеннями інтелекту та її статтю, мовленнєвою компетентністю, соціальною взаємодією, вербальною комунікацією, сенсорними відчуттями, дрібною моторикою та навичками самообслуговування. Їх зміст полягає в тому, що у дівчаток рівень мовлення батьки оцінюють вище та рівень мовлення тим вищий, чим більш виражені соціальна взаємодія, сенсорні відчуття, стереотипія, дрібна моторика та навички самообслуговування, і, навпаки.

Діагностичний показник «сенсорні відчуття» включає в себе інформацію: реагування на звукові подразники, зокрема чи затуляє вуха, чи прислухається до різних звуків, чи любить специфічні звуки; реагування на зорові подразники: чи махає руками перед очами, чи крутить предмети, чи затуляє очі, чи мружиться; реагування нюхом: чи все нюхає, чи нюхає руки, їжу, предмети та ін.

Також аналіз кореляцій показав, що вербальна комунікація теж більш виражена в дівчаток. Вербальна комунікація покращуватиметься при посиленні мовленнєвої компетентності, соціальної взаємодії, мовлення, невербальної комунікації, сенсорних відчуттів (зорових та смакових), пізнавальних здібностей, дрібної моторики та самообслуговування. В опитуванні для з'ясування вербальної комунікації батьки відповідали про своїх дітей з порушеннями інтелекту як про комунікацію, в якій вживається усне і писемне мовлення. Зміст отриманих цих кореляцій полягає в тому, що вербальна комунікація буде тим кращою чим кращими будуть мовленнєва компетентність, соціальна взаємодія, мовлення, невербальна комунікація, сенсорні відчуття, зорові

відчуття, смакові відчуття, пізнавальні здібності, дрібна моторика та самообслуговування і навпаки. Розвиваючи дрібну моторику можна посилити вербальну комунікацію. Покращуючи і розвиваючи пізнавальні здібності, - буде покращуватися вербальна комунікація. Покращуючи сенсорні відчуття, - буде покращуватися вербальна комунікація. Покращуючи соціальну взаємодію та невербальне спілкування - покращуватиметься вербальна комунікація. Навчаючи дитину з інтелектуальними порушеннями невербальних засобів спілкування можна покращити вербальну комунікацію; навчаючи її навичкам самообслуговування також покращуватиметься невербальна комунікація.

Емпірично отримано, що покращення мовленнєвого розвитку можна досягнути покращуючи такі аспекти життєдіяльності дитини: соціальну взаємодію; сенсорні відчуття, зокрема, сприймання та розрізнення зорових, слухових, нюхових, смакових, тактильних, пропріоцептивних відчуттів, які дають інформацію про рух і положення людського тіла в просторі; дрібну моторику як здатність маніпулювати дрібними предметами, передавати об'єкти з руки в руку, а також виконувати завдання, що потребують скоординованої роботи очей і рук; невербальну комунікацію, як міжособистісний простір, який неусвідомлено встановлюється в процесі безпосереднього спілкування між людьми (сприятливим середовищем для розвитку невербальної комунікації може стати інклюзивний простір та інклюзивне навчання); самообслуговування, як навички прибирання дитини за собою речей, іграшок, робочого місця, самостійного харчування, одягання, роздягання, самостійного обслуговування себе в туалеті та самостійного купання, - тим більш розвинута мовленнєва компетентність і мовленнєвий розвиток в цілому.

В результаті факторного аналізу отримано, що психологічне благополуччя та відчуття щастя батьків відіграють роль у ефективності компенсації порушень мовлення та інтелекту їх дітей.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки: підруч. Київ, 2007. 375 с.
2. Міжнародний класифікатор хвороб МКХ 10. URL: <https://www.surgery.org.ua/Documents/Details/aa535505-419d-4d67-a9e7-5c6d4b8f1ced?title=MizhnarodnijKodifikatorKhvorobMkKh10> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Олігофренія. *Енциклопедія сучасної України*. URL: <https://esu.com.ua/article-76419> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини. Київ : Знання. 2008. 359 с.
5. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок». ВГ «Кенгуру». 2018. 40 с.
6. Marrus N., Hall L. Intellectual Disability and Language Disorder. *Child Adolescent Psychiatric Clinics*. 2017. Vol. 26 (3). P. 539–554.
7. The 8th International scientific and practical conference “Integration of scientific and modern ideas into practice”, Stockholm (Sweden), November 15–18, 2022. Stockholm : International Science Group. 2022. 844 p.
8. Moeschler J. B., Shevell M. Comprehensive Evaluation of the Child With Intellectual Disability or Global Developmental Delays. *Pediatrics*. 2014. No. 134 (3). P. 903–918.

ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Олена Смалько,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри комп'ютерних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
smalko.olena@kpmu.edu.ua

Гуманізуючи вітчизняне освітнє середовище, викладачі мають багато різноманітних турбот, пов'язаних з необхідністю задоволення навчальних запитів учнів з особливими освітніми потребами, покращення їхньої залученості, розширення можливостей взаємодії та спілкування з однолітками. Додаткові труднощі додаються при використанні комп'ютерної техніки, що обов'язково відбувається на заняттях з інформатичних дисциплін. Але у час повсюдної цифровізації у жодному разі не оминати цього, тому всі педагогічні працівники повинні цілеспрямовано готуватись до організації інклюзивного навчання у закладах освіти. Передусім це стосується закладів загальної середньої освіти, оскільки відповідно до внесених Кабінетом Міністрів України змін до чинного Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) заклади освіти не можуть відмовляти в організації інклюзивного навчання учням з особливими освітніми потребами та у створенні інклюзивних класів [1].

Специфіка освітніх програм з інформатики у закладах загальної середньої освіти передбачає обов'язкове використання комп'ютерної техніки учнями на всіх уроках для розв'язання навчальних задач. Це примушує вчителів дбати про впровадження гнучких форм організації навчальної діяльності учнів на уроках із застосуванням можливостей чітко продуманої диференційованої групової роботи і реалізації практик спільного [2] та диференційованого [3] викладання.

У правильно сформованому інклюзивному освітньому середовищі діє принцип верховенства інтересів дитини, підтримується толерантне ставлення до кожного учня, визнаються його цінності, незалежно від особливостей чи відмінностей, тож організовується особистісно зорієнтований освітній процес з участю кожної дитини в різних видах навчальної діяльності на уроці з урахуванням її індивідуальних особливостей та можливостей [4, с. 17, 23].

Навчальний матеріал шкільного курсу інформатики та переважної кількості дисциплін інформатичного спрямування, що вивчаються у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, можна адаптувати для сприйняття учнями з особливими потребами. Сучасні технічні засоби навчання та засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання дають вчителям небачені раніше можливості для ефективної організації інклюзивного освітнього середовища [5, с. 110–132; 6–8]. Поступово напрацьовуються дієві методики навчальної роботи з людьми різного віку, що мають особливі освітні потреби, у тому числі спрямовані на професійну комп'ютерну підготовку [9].

Забезпечення комфортного інклюзивного клімату у кожному освітньому закладі, де всі суб'єкти навчання отримують підтримку в інтелектуальному та академічному плані, а також відчують приналежність до колективу, незалежно від особистісних якостей, уподобань у навчанні чи освітніх досягнень, є важливою передумовою формування належної інклюзивної культури в освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р., № 957. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF> (дата звернення: 18.04.2024).
2. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / уклад. Н. З. Софій. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
3. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навч.-метод. посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 120 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

5. Косоць О. П. Методика навчання інформатики учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Вінниця, 2016. 270 с.
6. Освіта дітей з порушеннями слуху : сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посібник / О. М. Таранченко та ін. Київ : ФОП Симоненко О.І., 2018. С. 208–272.
7. Jackson T. 11 examples of software to support people with disabilities. URL : <https://www.bairesdev.com/blog/software-support-people-with-disabilities> (дата звернення: 18.04.2024).
8. Richards L. Computer and software accessibility for the disabled. URL : <https://www.mapcon.com/us-en/computer-and-software-accessibility-for-the-disabled> (дата звернення: 18.04.2024).
9. Тулашвілі Ю. Й. Теоретичні і методичні засади професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушенням зору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2012. 528 с.

ЕФЕКТИВНІ ПІДХОДИ ТА СТРАТЕГІЇ ДЛЯ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Оксана Сохан,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
oksanasohan626@gmail.com

Сучасні дослідники дітей з РАС зазначають, що переважно у дітей діагноз «аутизм» встановлюють у віці близько 3-х років, проте досвідчений та компетентний лікар може побачити та визначити «аутистичну поведінку» набагато раніше. В цьому випадку він повинен пояснити батькам стан дитини, а також важливість раннього втручання, яке підвищує шанси на ефективну корекцію.

У DSM-5, яка є стандартною класифікацією для діагностики психічних та поведінкових розладів, аутизм розглядається дослідниками як спектральний розлад, адже існує велика варіація щодо видів та глибини симптомів, які можуть проявлятися у кожній окремій людині з діагнозом аутизм

Як зазначають неврологи Ю. Антипкін, Л. Кирилова та О. Мірошников, в деяких випадках РАС описується як сиспномокомплекс проявів певного генетичного захворювання. В цьому випадку, потрібно боротися з цим захворюванням, а не з РАС.

Розлади аутистичного спектра характеризуються широким комплексом порушень, які пов'язані з аномальною поведінкою дитини, якісним та сталим дефіцитом у процесі соціальної взаємодії, комунікацією вербального та невербального типу, стереотипністю поведінки, вузьким колом інтересів та однотипною діяльністю.

Сучасні уявлення дослідників про причини та механізми виникнення РАС сформовані на основі численних даних, які вказують на його прояви

на різних рівнях організму. Проте варто зазначити, що спеціалісти не узгодили єдиного комплексу чинників, які сприяють виникненню аутизму.

Наприклад, Т. Скрипник описує такі чинники:

- генетичні й біологічні (органічне ураження головного мозку внаслідок хромосомних або метаболічних порушень, ураження центральної нервової системи);
- резидуально-органічні (перинатальні: родові травми, асфіксія під час пологів; постнатальні, що діють після народження);
- природжена дисфункція мозку;
спадково-зумовлене недорозвинення відчуттів тощо.

Також, І. Марценовська та І. Марценовський у своїх напрацюваннях розглядають РАС як результат взаємодії генетичних чинників зі середовищними. Науковці вказують, що в період зачаття на потенційний розвиток плода та появу у нього РАС впливають:

- наявні випадки РАС, розлади розвитку мовлення, тяжкі психічні розлади (шизофренія, біполярний розлад) у когось з членів сім'ї;
- пізній вік матері та/або батька на момент зачаття (орієнтовно після 30);
- зачаття дитини через екстракорпоральне запліднення;
- вживання шкідливих речовин під час вагітності та пологів;
екологічні чинники: проживання у регіонах, які сприяють розвитку дефіциту вітаміну D та недостатній інсоляції .

У поведінці дітей з РАС переважає амбівалентність (при відсутності емоційних проявів, наприклад, поруч із спілкуванням з батьками діти можуть встановлювати досить комунікаційні зв'язки з іншими людьми).

М. Максимчук, Т. Скрипник та Г. Супрун серед характеристик цієї категорії дітей визначають:

- брак реагування на звернення, прохання і пропозиції оточуючих;
- нездатність грати з іншими дітьми, орієнтуватися та зважати на них, виявляти соціальні навички (вітання, прощання, прохання тощо);

- неспроможність розпочати соціальну взаємодію;
- труднощі у розвитку тих, чи інших відносин;

труднощі у розумінні контексту ситуації та власної соціальної ролі у ній.

Мовлення дитини з РАС характеризується стереотипністю, монотонністю, неритмічністю, певною повторювальною вокалізацією, лепетом, скандованою вимовою; дуже часто звучить як безпосередня або відтермінована ехолоалія, а також є або надто швидким, або дуже повільним.

Науковець С. Головченко відносить дітей з аутизмом в неоднорідну групу відносно розвитку мовлення, в цю групу входять:

- діти, у яких мовлення зовсім не проявляється;
- діти, які використовують невеликий обсяг слів та простих фраз, речень;
- діти, які мають відносно добре розвинене мовлення.

Згідно з дослідженнями Ю. Скринник у дітей з розладами аутистичного спектра можна спостерігати широкий спектр порушень мовлення, а саме:

- алалія - повна відсутність мовлення;
- мутизм - відмова говорити, коли є можливість це робити;
- дизартрія – порушення процесу мовлення;
- апраксія – нездатність виконувати загальні та (або) мовні рухи;
- комплексне недорозвинення мовлення.

Навчання та розвиток дітей дошкільного віку з РАС відбувається за допомогою різноманітних методик, серед яких: ігрова терапія, ТЕАССН підхід, арт-терапія, методика полегшеної комунікації тощо.

А також методів альтернативної комунікації до яких входять: система допоміжної альтернативної комунікації; комунікативна система обміну картинками Picture Exchange Communication System – PECS; методика Марії Монтесорі; технологію раннього навчання Глена

Домана; логоритміка, а також різноманітні комунікативні пристрої із синтезаторами мовлення.

Важливою умовою успішності корекційно-розвиткових послуг є комплексна взаємодія педагога-дефектолога, педагога-вихователя, дитини та батьків. Комплексне обстеження та діагностика мовлення, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дитини з РАС дозволяє виявляти особливості її артикуляційного апарату та звукової вимови вихованця, стан лексичних і граматичних уявлень, фонематичних процесів, рівень розвитку зв'язного мовлення та слухового самоконтролю, рівень сформованості пам'яті, уваги та інших психічних процесів, які впливають на гармонійний та всебічний розвиток дитини з аутизмом.

Результати дослідження показали, що проведені заняття з використанням різних ефективних підходів та стратегій взаємодії з дітьми дошкільного віку з РАС під час формувального експерименту мали позитивний вплив на підвищення рівня сформованості до мовленнєвих та мовленнєвих навичок, а також самого процесу взаємодії з іншими учасників експерименту.

Систематичність та послідовність виконання доцільно підібраних підходів та стратегій, а також правильно організоване заняття з їх впровадженням під час занять з дітьми дошкільного віку з РАС є ефективними, адже сприяють активній взаємодії дітей з РАС з іншими, формуванню у них до мовленнєвих та мовленнєвих навичок, які впливають на гармонійний та всебічний розвиток цієї категорії дітей.

Список використаних джерел:

1. Антипкін Ю. Г., Кирилова Л. Г., Мірошников О. О. Проблема розладів аутистичного спектру в дітей з позиції дитячого невролога: безперервний процес пізнання складної дитини. *Журнал Національної академії медичних наук України*. 2019. Вип. 2 (2). С. 188–195. URL: <http://dspace.jpag.com.ua/jspui/bitstream/123456789/491/1.pdf> (дата звернення: 21.12.2023).
2. Беяк С. В., Скрипник Т. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. Вип. 1. С. 70–75.
3. Василевська А., Кострицька Т., Лопатинська Н., Скрипник Т. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція Айрес» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 13. С. 152–160.

РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ПОРУШЕННЯМ У РОЗВИТКУ

Зоряна Удич,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
керівниця Інклюзивно-ресурсного центру,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
u-z@ukr.net

У нашому представленні теми дослідження найперше зупинимось на означенні ключових понять, а саме: ресурси, саморозвиток, самореалізація, порушення розвитку особистості та її самодостатність.

Під поняттям «ресурси особистості» ми розуміємо сукупність того, чим володіє особистість і чим вона може скористатися задля власного блага. Більше ширше розтлумачено це поняття у Б. Іваненко, з яким ми також погоджуємося: «це досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для надання підтримки іншим, саморозкриття та творчого саморозвитку; індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються у її прагненні до самовдосконалення [1, с. 22].

Щодо поняття «саморозвиток особистості» дотримуватимемося тлумачення, поданого в «Енциклопедії освіти»: це «процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних в моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізація здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності та самореалізації нових знань, умінь, навичок» [2, с. 801].

Поняття «самореалізація особистості» передбачає процес розвитку та вираження власного потенціалу, задоволення власних потреб, досягнення особистих цілей та здійснення себе як особистості. У процесі самореалізації, особистість має виявляти власний рівень

самоефективності, яка дозволяє з'ясувати здатність людини досягати свої цілі та завдання у найбільш ефективний спосіб. Це включає в себе вміння ефективно використовувати свої ресурси, керувати власним часом, енергією та увагою, а також виявляти високий рівень продуктивності та ефективності у виконанні завдань. Самоефективна особистість має ряд характеристик. Вона є цілеспрямованою, організованою, умотивованою, здатною управляти стресом, співпрацювати, здійснювати саморефлексію, бути гнучкою. Загалом, самоефективна особистість є динамічною та адаптивною, постійно працює над саморозвитком і прагне досягнення високих результатів у всіх сферах свого життя.

В освітянській спільноті ми намагаємося уникати понять, які застосовуються у медицині й часто акцентують увагу на проблемах, обмеженнях особистості, що робить їх дискримінаційними. Так, у медицині усталеним терміном є «вада розвитку», який використовується для опису патологічних або аномальних змін у розвитку організму людини або його окремих частин. Опираючись на зміст даного поняття ми розтлумачуємо «*порушення розвитку*» як стан, при якому у людини спостерігаються відхилення від норми у фізичному, психічному або емоційному розвитку порівняно з іншими людьми її віку і статі.

Ці порушення можуть виникати на різних етапах життя, включаючи важливі стадії розвитку в дитинстві, підлітковий вік або в дорослому віці. Вони можуть бути спричинені генетичними факторами, проблемами вагітності та пологів, травмами, інфекціями або іншими чинниками. Порушення розвитку можуть виявлятися у відставанні в розвитку мови, моторики, соціальних навичок, когнітивних функцій тощо. Звертаємо увагу, що це поняття більш ширше, ніж «інвалідність».

Коли в особистості будь-якого віку та соціального статусу діагностують порушення у розвитку, стану здоров'я, вона отримує статус

інвалідності або тимчасово маломобільної особи і перед нею постає чимало бар'єрів та перешкод у саморозвитку та самореалізації. У даній статті пропонуємо визначити, які загалом особистості потрібно мати ресурси, аби почуватися самодостатньою особистістю.

Між іншим, поняття «самодостатність особистості» у різних науках розглядається у різних контекстах. Ми ж опираємося на те, що особа, яка вважає себе самодостатньою, є здатною давати собі раду, задовольняти свої основні потреби та досягати цілі, не потребуючи значної залежності від інших людей чи зовнішніх факторів. Це означає, що людина може самостійно приймати рішення, вирішувати проблеми, забезпечувати себе матеріально, емоційно та духовно. Самодостатня особистість отримує значне внутрішнє задоволення від самореалізації, що, у свою чергу, штовхає її до самовдосконалення. До основних ознак самодостатності особистості відносяться: адекватне оцінювання себе та віра у власні сили і здібності; розвинене самоповага та самолюбство; стабільність емоційного стану (переважання нейтрального, спокійного настрою); вміння здобувати користь з тимчасової самотності; відсутність нав'язливості у спілкуванні; вміння чітко визначати свої межі та шанобливо ставитися до меж інших людей; низький рівень тривожності; високі здібності до адаптації в нових соціальних умовах; самостійність у прийнятті рішень та пошуку вихідних шляхів зі складних життєвих ситуацій; здатність та готовність брати на себе відповідальність за свої слова та дії; прагнення до свободи від контролю; відмова від спроб перевиховати когось; вміння використовувати власний досвід у складних ситуаціях; негативне ставлення до моральних настанов і порад навколишніх [3].

Усі ресурси, якими володіє особистість, умовно розділяють на дві групи: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні).

Нижче подаємо перелік внутрішніх ресурсів особистості, до яких належить:

✓ Самосвідомість дозволяє особі бути усвідомленою своїх власних емоцій, думок, переконань і цінностей, полегшуючи краще розуміння самого себе і світу оточення.

✓ Самоконтроль відображає здатність керувати своїми діями, емоціями та реакціями на події, сприяючи уникненню імпульсивних рішень і збереженню спокою в складних моментах.

✓ Емоційна стійкість підтримує спокій і збалансованість у стресових обставинах, що допомагає зберегти чіткість мислення й ефективно вирішувати проблеми.

✓ Внутрішня мотивація виявляється у внутрішньому прагненні досягнення цілей і виконання завдань, що дозволяє працювати наполегливо навіть у важкі часи.

✓ Рефлексія підсилюється у здатності аналізувати власні дії, думки та емоції для самовдосконалення, сприяючи навчанню на власних помилках і розвитку як особистості.

✓ Творчість виявляється у здатності генерувати нові ідеї та знаходити нестандартні рішення, що сприяє успіху у творчих сферах життя.

✓ Емпатія передбачає здатність сприймати та розуміти почуття та потреби інших людей, що дозволяє будувати здорові відносини та допомагати іншим.

✓ Віра в себе дає впевненість у своїх здібностях і можливостях, що допомагає відчувати себе ефективно та досягати своїх цілей.

✓ Гнучкість виявляється у здатності адаптуватися до змін і нових ситуацій, допомагаючи пристосовуватися до нових умов і реагувати на зміни.

✓ Здоров'я, як фізичне, так і психологічне, є основою для досягнення будь-яких цілей та подолання життєвих викликів, включаючи емоційну стійкість та психологічну стабільність.

✓ Характер, що складається з особистих якостей, таких як чесність і відповідальність, допомагає залишатися стійкою та дотримуватися власних цінностей.

✓ Інтелектуальні здібності, які включають розумові здібності і креативність, дозволяють розуміти світ, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

✓ Навички, уміння і досвід, набуті через навчання та досвід, є важливими ресурсами для розвитку і досягнення успіху в житті.

✓ Позитивне мислення і емоції, такі як оптимізм і радість, допомагають підтримувати високий рівень енергії, впоратися зі стресом і досягти успіху.

✓ Самооцінка і ідентифікація допомагають розуміти власні сильні та слабкі сторони, вірити в себе і свої можливості, а також знаходити своє місце у світі.

✓ Самовладання передбачає здатність контролювати свої дії, емоції та реакції на зовнішні подразники, допомагаючи зберегти спокій і зосередженість.

✓ Духовність допомагає знаходити сенс життя, розуміти свої цінності та переконання, а також відчувати глибоку гармонію з собою і світом.

Перераховані внутрішні ресурси лежать в основі життєвої компетентності особистості, її здатності бути самозарадною у різних життєвих обставинах і кризових ситуаціях, здійснювати саморегуляцію.

До зовнішніх ресурсів за С. Максименко найчастіше відносять матеріальні цінності, соціальні статуси та соціальні зв'язки, які забезпечують підтримку соціуму, допомагають людині зовні [4]. До них також належать різноманітні можливості, засоби і резерви.

До зовнішніх ресурсів особистості можемо віднести такі елементи:

1. *Соціальну підтримку*, яку можуть надавати сім'я, родина, друзі, фахівці, а також ментальність суспільства, сприйняття та взаємодія із інакшістю.

2. *Соціокультурні чинники та інституції*, які є джерелом цінностей, зокрема гуманістичних, та впливають на формування ідентичності особистості, визначають загальний контекст її життя і взаємодії зі світом навколо неї (мас-медіа, релігія, традиції та культурні норми, менталітет, громадські організації та ін.).

3. *Законодавство*, у якому встановлено норми поведінки, відповідальності та права; забезпечено захист прав та інтересів особистості, доступ до різних сервісів та послуг; затверджено соціальну справедливість та рівність перед законом.

4. *Освіту*, яка забезпечує гармонійний розвиток особистості, здатної до позитивного самовдосконалення та самореалізації.

5. *Універсальний дизайн*, норми якого спонукають до удосконалення інфраструктури, середовища, послуг, засобів, інформації, культурної сфери для зручності і доступності різним категоріям громадян, у тому ж числі, маломобільним представникам.

6. *Матеріальне забезпечення та соціальні послуги*, які впливають на якість життя і забезпечують базові потреби, створюють умови для задоволення потреб особистості та її цілей.

7. *Медичне обслуговування* у закладах охорони здоров'я, яке забезпечує особистість медичною допомогою в разі захворювань, травм або інших проблем зі здоров'ям і передбачає доступ до лікарів, медичних процедур, діагностики, лікування та реабілітації.

8. *Професійне менторство та адвокацію*, що передбачає надання підтримки й допомоги особистості у вирішенні різноманітних питань, пов'язаних з освітою, працевлаштуванням, соціальною інтеграцією та взаємодією зі суспільством, захист її прав та інтересів у різних сферах життя.

9. *Сфера послуг* включає в себе доступ до різноманітних послуг, які сприяють задоволенню потреб і цілей особистості. До них належать різноманітні сервіси, що надаються громадськими організаціями, комерційними установами або державними службами. Ці послуги можуть охоплювати консультування, психологічну підтримку, підготовку до працевлаштування, реабілітаційні програми, культурні заходи, розважальні активності та інше.

10. *Інформаційний ресурс*, включає в себе доступ до різноманітної інформації, яка допомагає особистості зрозуміти світ навколо себе, розвивати власні знання та навички, приймати обґрунтовані рішення і здійснювати саморозвиток. Інформаційний ресурс може включати в себе доступ до освітніх матеріалів, наукових досліджень, книг, журналів, веб-ресурсів, а також консультування фахівців з різних галузей.

Особа з порушенням у розвитку, статусом інвалідності може реалізувати себе у багатьох сферах життя, до яких належить:

✓ *освітня сфера* – особистісно зростати у системі освіти, використовуючи спеціальні програми та підтримку, яка допоможе їм здобути компетентності, необхідні для розвитку;

✓ *трудова сфера* – мати можливість використовувати свій професійний потенціал шляхом працевлаштування, просування по кар'єрній лінії, включення в суспільне життя та забезпечення фінансової стабільності;

✓ *культурна і мистецька сфера* – виявлення своїх талантів та самовираження за допомогою мистецтва, музики, літератури, танців тощо на базі культурних закладів, організацій, фестивалів, конкурсів та ін;

✓ *спортивна сфера* – участь як у рекреаційному спорті так і в професійному, а саме у параолімпійському спорті з метою збереження власного здоров'я, спортивної кар'єри;

✓ *громадська діяльність* – реалізація чи участь у різноманітних громадських ініціативах, надання допомоги волонтерським організаціям та спільнотам;

✓ *політична діяльність* – участь у політичних процесах, захист прав та інтересів своєї групи, а прийняття участі у виборах та займання посад в уряді або місцевому самоврядуванні;

✓ *проектна діяльність* – реалізація чи участь у різних проектах, дослідженнях або ініціативах, які спрямовані на вирішення соціальних або технічних проблем.

Зазначимо, що рівень саморозвитку для людини з порушенням у розвитку є ключовим для її самореалізації. Саме тому необхідно подбати про якість її соціалізації та формування особистості ще у ранньому віці, у середовищі сім'ї та освіти, яка має передбачати інклюзивний підхід. Важливо створити умови для доступу до спеціалізованих програм та ресурсів, які сприятимуть розвитку їх потенціалу та забезпечать оптимальні умови для самореалізації. Також важливо враховувати індивідуальні потреби та можливості кожної особи з порушенням у розвитку, щоб забезпечити їй можливість розвиватися відповідно до її унікальних потреб і здібностей.

Таким чином, поняття внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості, її саморозвиток та самореалізація є взаємозалежними та взаємообумовленими: чим вищий рівень саморозвитку особистості та більший об'єм наявних ресурсів, тим якіснішим є процес її самореалізації. А отже і рівень її задоволеності життям.

Список використаних джерел

1. Іваненко Б.Б. Саморегуляція особистості : навч. посібник. Київ : ФОРМ Ямчинський О.В., 2020. 131 с.
2. Енциклопедія освіти / за ред. В. І. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 834 с.
3. Самодостатність – що це таке, ознаки самодостатності. URL: <https://zkol.org.ua/samodostatnist-shho-ce-take-oznaki-samodostatnosti/> (дата звернення: 05.03.2024).
4. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
5. Удич З. І. Інклюзивне середовище загальноосвітнього закладу: ресурсний аспект. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей у 2-х частинах I* за заг. ред. О. В. Засименко. Суми : ОП Цьома С.П., 2017. Ч. 1. С. 88–92.
6. Udych Z., Shulha I., Chepurna L., Rudenko L., Dzhus O. Inclusive Education In Ukraine: Challenges, Conditions And Implementation Strategies. *Conhecimento & Diversidade*. Niterói, Vol. 16, No. 41. Jan./mar. 2024. P. 419-445. URL: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento-diversidade/article/view/11506> (дата звернення: 05.03.2024).

РЕАЛІЗАЦІЯ БІЗНЕС-ІДЕЙ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Соломія Удич,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
solomija.udych@gmail.com

Інклюзивна освіта – це не лише право, але й ключовий елемент сучасного громадянського суспільства, що відкриває двері до можливостей для кожного, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та можливостей. У такому контексті, об'єднання бізнес-ідей та інклюзивної освіти є не лише актуальним процесом, але й потужним засобом для створення соціальної та економічної стійкості.

Найперше зазначимо, що бізнес-ідея – це концепція або концептуальний план, що описує продукт, послугу, процес чи модель бізнесу, яка має потенціал для створення прибутку або соціальної цінності. Це першопрохідна концепція, яка виражає новаторську або унікальну ідею, яка може бути перетворена в життя через реалізацію відповідних стратегій та дій. Бізнес-ідея може виникати з різних джерел, таких як власний досвід, спостереження ринку, інновації у технологіях або потреба вирішення конкретної проблеми. Вона може бути основою для створення нового підприємства або розширення вже існуючого бізнесу. Важливим аспектом бізнес-ідеї є її можливість досягти конкурентних переваг та забезпечити стабільність та успіх на ринку.

Аксіомою щодо бізнес-ідеї є те, що вона має бути конструктивною, новаторською та актуальною [1, с. 71].

Визначальними підходами у реалізації бізнес-ідей у системі інклюзивної освіти є:

- *створення відкритого середовища*: інклюзивна освіта не обмежується лише шкільними стінами. Її метою є відкриття можливостей

для всіх груп населення у всіх сферах життя, включаючи і бізнес. Створення відкритого середовища, де кожен має можливість реалізувати свої ідеї, незалежно від фізичних, розумових чи інших обмежень, стає важливим етапом у забезпеченні рівних умов для всіх;

- *збільшення потенціалу ринку*: бізнес-ідеї, що базуються на принципах інклюзивності, відкривають нові ринки та збільшують споживчу базу. Розробка продуктів та послуг, спрямованих на задоволення потреб людей з різними типами обмежень, робить бізнес більш доступним та прибутковим. Це стимулює підприємництво та сприяє розвитку нових галузей економіки;

- *культурна та соціальна інтеграція*: реалізація бізнес-ідей в системі інклюзивної освіти сприяє культурній та соціальній інтеграції різних груп населення. Вона сприяє зменшенню стигми та усуває бар'єри між людьми, сприяючи більшому розумінню та прийняттю різноманітності;

- *створення інноваційних рішень*: інклюзивна освіта стимулює творчий підхід до вирішення проблем. Участь людей з різними перспективами та досвідом у процесі розробки бізнес-ідей призводить до створення інноваційних рішень, які можуть мати великий вплив на розвиток суспільства.

Задоволення запитів інклюзивної освіти вносить свої власні унікальні виклики для бізнесу, які потребують уваги та розуміння. Серед них:

- *розуміння потреб*: потрібно глибоко розуміти потреби інклюзивної освіти, включаючи потреби здобувачів із ООП, їхніх педагогів та родичів. Це може вимагати вивчення специфічних підходів до навчання та розробки продуктів або послуг, які враховують індивідуальні потреби кожного здобувача освіти;

- *доступність та безпечність*: необхідність забезпечити доступність та максимальну безпечність, право на помилку під час

використання засобів чи послуг. Це може вимагати впровадження спеціальних технологічних рішень, адаптації приміщень або інших заходів для забезпечення доступності;

- *навчальні інновації*: інклюзивна освіта вимагає постійних інновацій у сфері навчальних методик, матеріалів та програм. Бізнесу слід бути готовими до постійного вдосконалення своїх продуктів та послуг відповідно до змінних потреб і вимог;

- *співпраця та партнерство*: для успішного задоволення запитів інклюзивної освіти, бізнесу може знадобитися співпраця з урядовими органами, неприбутковими організаціями, закладами освіти та іншими учасниками освітнього процесу. Партнерство дозволяє обмінюватися ресурсами, експертизою та інформацією для досягнення спільних цілей;

- *фінансові витрати*: реалізація інклюзивної освіти може вимагати додаткових фінансових витрат з боку бізнесу, наприклад, на розробку спеціальних навчальних матеріалів чи заочів, навчальних програм або адаптацію, розумне пристосування приміщень. Бізнесу потрібно прийняти ці витрати та бути готовими до їхнього покриття, мати додаткові фінансові надходження для вигоовлення кінцевого продукту чи надання послуги.

Таким чином, втілення бізнес-ідей в системі інклюзивної освіти не лише створює нові можливості для людей з різними потребами, але й сприяє загальному економічному та соціальному розвитку суспільства. Це важлива складова будь-якої сучасної стратегії розвитку, яка спрямована на побудову більш справедливого та гуманного світу.

Список використаних джерел:

1. Від бізнес-ідеї – до підприємницького успіху: метод. рекомендації / автори-упоряд.: І. А. Гриценюк, В. Б. Байдулін, М. О. Савченко. Житомир: «Полісся», 2021. 116 с.

АДАПТАЦІЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Удич Мар'яна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
історичного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
Mariana.Udych@gmail.com

Інклюзивна освіта є ключовим елементом будь-якого сучасного навчального закладу, створюючи сприятливе середовище для навчання всіх здобувачів освіти, у тому ж числі із різними типами порушення здоров'я, розвитку. У цьому контексті, адаптація засобів навчання на уроках історії в інклюзивному класі стає важливою складовою успішної реалізації інклюзивної освіти.

Одним із ключових аспектів адаптації засобів навчання є індивідуалізація навчального матеріалу. Уроки історії можуть бути адаптовані до потреб кожного учня шляхом використання різноманітних методів навчання, таких як візуальні матеріали, аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні завдання та групові проекти. Це дозволяє кожному учневі засвоювати матеріал на своєму рівні розуміння і здібностей.

У інклюзивному класі можуть бути учні з різними типами порушень розвитку / здоров'я такими як порушення слуху, зору, рухові або з навчальними труднощами. Адаптація засобів навчання має враховувати цю різноманітність потреб, забезпечуючи доступність матеріалів для всіх учнів.

Адаптація засобів навчання також включає створення сприятливого середовища для навчання. Це може включати організацію класної кімнати таким чином, щоб вона відповідала потребам всіх учнів, а також застосування різних методів ведення уроків, таких як індивідуальна робота, групові вправи та обговорення.

Ключовим аспектом успішної адаптації засобів навчання є

залучення всіх учнів до навчального процесу. Це може бути досягнуто шляхом застосування стимулювальних завдань та інтерактивних методів, що сприяють активній участі кожного учня в уроці.

Необхідно нагадати, що рекомендації щодо адаптації засобів навчання повинні відображатися в індивідуальному плані розвитку здобувача освіти [1].

Розглянемо приклади застосування і адаптивних засобів, які доцільно використовувати під час вивчення історії у класах, де навчаються здобувачі із різними типами порушень:

Для здобувачів із відсутнім слухом важливо використовувати спеціально адаптовані засоби навчання, які сприяють їхньому розумінню та засвоєнню матеріалу. Для цієї категорії учнів доцільно застосовувати:

- Візуальні матеріали. Використання візуальних матеріалів, таких як картки, діаграми, схеми, малюнки та фотографії, може допомогти дітям із відсутнім слухом уявляти події та концепції, що розглядаються на уроці. Важливо, щоб ці матеріали були чіткими та інформативними.

- Відеоматеріали з субтитрами або дубляжем. Використання відео з субтитрами або з аудіоописом дозволяє дітям із відсутнім слухом отримувати інформацію шляхом читання або перегляду відео з візуальним поясненням.

- Графічні організатори. Використання графічних організаторів, таких як діаграми Венна, таблиці порівняння, діаграми часової шкали тощо, допомагає організувати інформацію у логічній та візуально привабливій формі.

- Додаткові текстові матеріали. Додаткові текстові матеріали, такі як підручники або статті, можуть допомогти дітям з відсутнім слухом отримувати додаткову інформацію про події та процеси, що розглядаються на уроці.

- Музеї та віртуальні екскурсії. Візити до музеїв та віртуальні

екскурсії дозволяють дітям із відсутнім слухом отримати живий досвід дослідження історичних артефактів та місць безпосередньо.

- Мультимедійні презентації. Використання мультимедійних презентацій, які поєднують в собі візуальні елементи, текст та аудіо, може стати ефективним засобом навчання для дітей із відсутнім слухом.

Для здобувачів із порушенням зору чи його відсутністю важливо використовувати спеціально адаптовані засоби навчання, які сприяють їхньому зрозумінню та засвоєнню матеріалу:

- Матеріали, друковані шрифтом Брайля. Використання брайль-принтерів або брайль-дисплеїв дозволяє надрукувати текстовий матеріал у вигляді шрифту Брайля, що є стандартом для осіб з відсутнім зором.

- Аудіоматеріали. Використання аудіоматеріалів, таких як аудіокниги або записи лекцій, допомагає особам з відсутнім зором отримувати інформацію за допомогою слуху.

- Вібраційні та тактильні засоби. Використання вібраційних та тактильних засобів, таких як рельєфні карти, моделі або плакати, дозволяє учням з відсутнім зором отримувати інформацію за допомогою дотику.

- Комп'ютерні програми та технології. Використання спеціальних комп'ютерних програм та технологій, які перетворюють текст у мовлення або відтворюють його в аудіоформаті, може стати ефективним засобом навчання для осіб з відсутнім зором.

- Графічні організатори і моделі. Використання графічних організаторів, таких як візуальні діаграми, картки, карти може допомогти у засвоєнні історичних подій та процесів. Крім того, моделі або тривимірні об'єкти можуть надати тактильний досвід.

- Аудіоописи та розширена реальність. Використання аудіоописів та технології розширеної реальності дозволяє створити аудіовізуальні презентації з описом подій та об'єктів для кращого розуміння.

Для здобувачів з порушенням опорно-рухового апарату доцільно використовувати засоби навчання, які сприяють їхньому зрозумінню та засвоєнню історичного матеріалу, а також дозволяють забезпечити комфортне фізичне оточення. Серед них:

- *Аудіовізуальні матеріали. Використання аудіовізуальних матеріалів, таких як відеоролики, аудіозаписи та ілюстрації, може допомогти учням з порушенням опорно-рухового апарату зосередитися на навчальному матеріалі та зрозуміти його. Важливо, щоб ці матеріали були доступними і зрозумілими для учнів з різними рівнями фізичних можливостей.*

- *Інтерактивні вправи та ігри. Використання інтерактивних вправ та ігор, які не вимагають значних фізичних зусиль, може бути корисним для учнів з порушенням опорно-рухового апарату. Наприклад, групові дискусії, рольові ігри або інтерактивні завдання, що вимагають лише рук або голосу.*

- *Текстові матеріали та аудіозаписи з розшифровками. Використання додаткових текстових матеріалів або аудіозаписів з розшифровками може допомогти учням з порушенням опорно-рухового апарату краще засвоювати навчальний матеріал, дозволяючи їм вільно вибирати спосіб сприйняття інформації.*

- *Мультимедійні презентації та відеоролики з аудіопоясненням. Використання мультимедійних презентацій або відеороликів з аудіопоясненням дозволяє учням з порушенням опорно-рухового апарату отримати інформацію шляхом слуху, забезпечуючи таким чином доступність навчального матеріалу.*

- *Фізична підтримка і комфортне оточення. Важливо також забезпечити фізичну підтримку і комфортне оточення для учнів з порушенням опорно-рухового апарату, зокрема, доступ до спеціальних стільців, підлокітників або інших адаптивних пристосувань для забезпечення оптимальної позиції тіла під час навчання.*

Усі ці засоби навчання можуть бути використані як самостійно, так і в поєднанні один з одним для максимального розуміння та засвоєння матеріалу дітьми із відсутнім слухом на уроках історії.

Таким чином, адаптація засобів навчання на уроках історії в інклюзивному класі відіграє ключову роль у створенні сприятливого середовища для навчання усіх учнів. Шляхом індивідуалізації навчального матеріалу, урахування різноманітності потреб, створення сприятливого середовища та залучення до навчання, педагоги можуть забезпечити ефективне навчання та розвиток кожного учня в інклюзивному класі.

Список використаних джерел:

1. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.03.2024).

ВПЛИВ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ЕФЕКТИВНІСТЬ ТА МЕТОДИ

Дар'я Цвігун,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
tsvgundasha91@gmail.com

Перші роки життя дитини мають важливе значення для подальшого розвитку її мовлення. Тут і відіграє велику роль раннє втручання. Адже раннє втручання виконує головну та важливу функцію у виявленні та усуненні аутизму у дітей, зокрема в напрямку мовленнєвого розвитку.

Останні дослідження та практика свідчать про те, що раннє втручання може в значній мірі поліпшити мовленнєві навички та сприяти розвитку комунікативних здібностей у дітей з аутизмом.

Раннє втручання сприяє розвитку навичок, які необхідні для ефективного спілкування та взаємодії з оточуючим світом, що є важливим аспектом життя кожної дитини, незалежно від наявності аутизму.

Аутизм – це порушення розвитку, що характеризується недоліками у формування соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів [1].

Основним проявом раннього дитячого аутизму є виражена недостатність або повна відсутність потреби у спілкуванні, діти віддають перевагу у використанні жестів, якщо хочуть виразити свої бажання або прохання, можуть використовувати та показувати пальцем. В них відсутня або мало виражена емоційна сторона. Такі діти зазвичай тихі, спокійні, не люблять змін у своєму житті. У них виникає страх чогось

нового, будь-яких змін у навколишній обстановці, важко пристосовуватись до чогось нового. Їм притаманна одноманітна поведінка зі схильністю до стереотипних рухів, що проявляється в розгойдуванні сидячи, в однотипному і повторюваному згинанні та розгинанні пальців рук, постукуванні рукою або предметом, одноманітних іграх і рухах (стрибках, поворотах голови та навколо себе). Також відсутність мовлення або наявність різноманітних його порушень. Ці діти надають перевагу самотійності [2].

Раннє втручання – це родинно-орієнтована комплексна (медична, психологічна, соціальна) допомога дітям раннього віку, у яких виявлено порушення в розвитку [4].

Загалом раннє втручання може впливати на розвиток людини протягом всього її життя, однак, перші роки життя дитини є найсприятливішими для своєчасного виявлення порушення та вчасної надання допомоги, що значно покращить результати раннього втручання. Тому, що перші роки життя вважаються критичним періодом для розвитку різних аспектів, таких як мовлення, соціальні навички, моторика, когнітивні функції і т. д.

Технологія раннього втручання створює реальні передумови вирішення важливої проблеми – своєчасної корекції порушень розвитку дітей з аутизмом раннього віку [4].

Раннє втручання є сімейно-центрованою моделлю допомоги. Свою діяльність в інтересах дитини програма здійснює лише у тісній співпраці з батьками. Функціональність та діяльність програми здійснюється мультидисциплінарною командою, в якій спеціалісти тісно співпрацюють між собою, адже таким способом дитині буде надана комплексна допомога. Командна діяльність побудована на принципі взаємодоповнюваності.

Сімейно-центрована модель раннього втручання включає в себе такі принципи:

- Індивідуальний підхід ;

Втручання розробляється з урахуванням конкретних потреб і можливостей кожної дитини та її сім'ї.

- Співробітництво з батьками;

Фахівці співпрацюють із сім'єю, враховуючи їхні цінності, потреби та унікальність. Якщо батьки не будуть зацікавлені у корекційній роботі, не буде такого бажаного та швидкого результату. Також сім'я бере участь у прийнятті рішень та визначенні цілей для розвитку своєї дитини. Фахівці надають підтримку та консультації, але сім'я є активним учасником процесу.

- Культурна професійність;

Модель враховує культурні особливості сімей, дотримуючись принципу тактовності, уважності та поваги до різноманітності [6].

Методи раннього втручання для дітей раннього віку з аутизмом спрямовані на розвиток різних аспектів, таких як соціальні навички, комунікація, пізнавальні здібності та самообслуговування.

На сьогоднішній день одним з найбільш ефективних методів корекції аутизму у світі є поведінкова терапія або метод прикладного аналізу поведінки (АВА).

АВА терапія – це навчальна програма, яка базується на поведінкових технологіях та методах навчання, як наукова дисципліна вивчає вплив факторів у навколишньому середовищі на поведінку та маніпулює цими факторами, щоб змінити поведінку людини. АВА терапія може бути корисною для дітей будь-якого віку, включаючи маленьких дітей з аутизмом раннього віку. Цей підхід може бути дуже ефективним для розвитку нових навичок у дітей з аутизмом, включаючи навички спілкування, соціальну взаємодію, самообслуговування та ігрову поведінку. Так як раннє втручання дає змогу значно підвищити шанси на успішний розвиток дитини, потрібно якнайшвидше розпочати АВА терапію. Фахівці рекомендують почати АВА терапію ще до досягнення

дитиною 3–4 років, але вона також може бути корисною для старших дітей і навіть дорослих з аутизмом .

АВА-терапія потребує систематичності, працювати над бажаною поведінкою, удосконалювати навички адаптації та зменшувати небажану поведінку. Головним напрямом роботи фахівця АВА-терапії є аналіз поведінки, який дає змогу визначити причини та наслідки її порушень, що зумовлюють та контролюють дану поведінку. Навчальні програми АВА індивідуалізуються для потреб кожної конкретної дитини, тому важливо звертатися до кваліфікованих фахівців, які можуть розробити програму, враховуючи конкретні потреби та можливості вашої дитини [5].

Музичні заняття.

Доречність застосування музичної терапії для дітей з аутизмом:

- 1) більшість дітей з аутичним типом розвитку мають чудовий слух і особливий потяг до музики;
- 2) так як у дітей з аутизмом недостатня зосередженість та коливання уваги, особливо підібрана музика привертає увагу й організує відносну стійкість процесу сприймання дитини;
- 3) наявність більшої прихильності до предметів, ніж до людей зумовлює ефективність налагодження діалогу з ними опосередковано, наприклад, через музичні інструменти.

Музичні заняття позитивно впливають на дітей з аутизмом, адже у них з'являється впевненість у своїх уміннях, почуття радості і глибокого задоволення. Музика здатна показати тривожній дитині з аутизмом дорогу з хаосу до порядку, слугувати засобом вираження її потреб на досяжному для неї рівні [3].

Заняття з піском і водою

Робота з піском в арт-терапії – це невербальна форма психотерапії. Але, незважаючи на невербальну форму терапії, за правильної позиції спеціаліста через пісок можна налагодити справжнє спілкування з дитиною.

Під час роботи з піском активно бере участь тактильна чутливість, «мануальний інтелект» дитини: використання піску як матеріалу образотворчої роботи передбачає певний «діалог» рук з піском і водою, створення конкретних візуальних образів творчої діяльності.

У пісковій терапії можна застосовувати такі дії:

- пересипання піску, переливання води;
- зволоження піску, замішування «тіста», ліплення з піску;
- відбиття ручок, ніжок;
- закопування ручок, ніжок;
- створення картин з використанням предметів;

Тому робота з піском – оригінальний різновид арт-терапії створює умови для зняття внутрішньої напруги у дитини з аутизмом, активізує її уяву, сприяє доланню звички стереотипно відтворювати ті самі послідовності [3].

Список використаних джерел:

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В.М.Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
2. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П., Основи корекційної педагогіки : навч. посібник, 2010. 117 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
4. Сухіна І. Родинний супровід дітей раннього віку з аутизмом : метод. рекомендації, 2017. 70 с.
5. Почкун Ю. О., Колишкін О. В. Прикладний аналіз поведінки як засіб корекції психофізичного розвитку дітей з аутизмом. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2016. № 73. 138–142.
6. Романчук О. Раннє втручання для дітей з розладами спектру аутизму : метод. посібник для фахівців. Львів, 2009. 25 с.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДОРΟΣЛИХ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ДОСВІД ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Оксана Шипош,
магістр фізичної культури та спорту,
тренерка-викладачка у Львівській обласній комунальній
дитячо-юнацькій спортивній школі осіб з інвалідністю «Галичина»;
інформаційна координаторка з питань
універсального дизайну і спорту,
Громадської організації «Рівні можливості для всіх»,
sopilkarka@gmail.com

Я народилася і все життя провела у Львові. Маю інвалідність від народження, основний діагноз – ДЦП. Користуюся кріслом колісним.

Я народилася в країні, якої уже немає, і в той час, коли в цій країні «не існувало ні сексу, ні інвалідів». Це було минуле тисячоліття, далекий 1970 рік. Тому усі етапи становлення і розвитку інклюзії в Україні я пережила на «власній шкірі» й можу розповісти про усі переваги та недоліки цього процесу.

Я все життя прожила у звичайному спальному районі великого міста, в будинку радянської забудови, так звана «хрущовка», без ліфту, з дуже вузькими сходовими майданчиками.

В сім років я пішла у звичайну загальноосвітню школу без пандусів, ліфтів і адаптованих туалетів. У мене не було асистента, а важкий портфель з кабінету в кабінет допомагали переносити мої однокласники. Починаючи з п'ятого класу я навчалася на домашній програмі, бо завдяки «зусиллям» тодішньої медицини перестала ходити самостійно. Школу закінчила на відмінно, але золоту медаль не отримала, бо здати вісім випускних іспитів для мене було фізично не можливо.

Вищу освіту я здобувала уже в незалежній Україні. Спершу це був педагогічний коледж в старій будівлі в історичній частині Львова. При вступі у мене не хотіли приймати документи, аргументуючи це тим, що

педагоги з інвалідністю можуть налякати малих дітей. Але я вступила, провчилася три роки на стаціонарі й отримала ступінь бакалавра з соціальної педагогіки.

На час навчання в коледжі я уже користувалася кріслом колісним, а у Львові ще не було низькопідлогового громадського транспорту, тому на лекції батько возив мене автомобілем, а по сходах в корпусі допомагали дівчата-одногрупниці.

Після закінчення коледжу я почала працювати в навчально-реабілітаційному центрі «Джерело» [1]. За довгий час роботи там я встигла побувати на кількох посадах: бібліотекаря, керівника гуртка, інструктора з трудової адаптації. Паралельно з офіційною роботою я активно долучалася до діяльності різних громадських організацій, які захищали права осіб з інвалідністю.

Варто зазначити, що у Львові різні спілки і товариства людей з інвалідністю активно діяли ще за часів Радянського Союзу, але тоді місцева влада мало зважала на потреби такої категорії своїх жителів.

З 2021 року я почала активну співпрацю з громадською організацією «Рівні можливості для всіх».

Ця організація була створена в березні 2020 року, буквально за кілька тижнів до оголошення карантину. Основний напрямок її діяльності – це соціальна адаптація та інклюзія дорослих осіб з інвалідністю, в першу чергу, незрячих та з порушеннями опорно-рухового апарату. Згодом до нас почали долучатися й особи зі зниженим інтелектом та ментальними захворюваннями у стані ремісії. На кінець вже 2021 року членами організації стали понад 100 осіб з інвалідністю з Львівської ОТГ.

Вже через кілька тижнів з моменту створення ми зіткнулися з проблемою карантину через пандемію Ковід-19. Особи з інвалідністю і так мають обмежене коло спілкування та можливість самостійно забезпечувати свої базові потреби, а тут додалися нові перепони для соціалізації. Наші активісти, разом з волонтерами, взяли на себе

обов'язок розвозити гуманітарну допомогу, продуктові набори та засоби гігієни, обдзвонювали наших підопічних, щоб надати їм психологічну підтримку та інформаційну допомогу. Потім ми освоїли напрямок он-лайн зустрічей на платформі ZOOM. В такий спосіб ми проводили пізнавальні лекції, розважальні вечори, майстер-класи з різноманітного рукоділля. Ми робили все можливе, щоб в період тотального карантину підтримати моральний дух дуже вразливих людей.

Як тільки карантинні обмеження почали послаблювати, ми відразу відновили усі наші очні заняття і програми. На жаль, наша організація все ще не має власного приміщення, тому кожного разу нам доводилося проситися провести зустріч в інших організаціях чи в комунальних закладах. Найчастіше ми проводили наші заходи в приміщеннях бібліотек міста. Ми організовували святкові концерти самодіяльності, вишукуючи творчі таланти серед наших учасників. Влаштували виставки живопису та ярмарки-продажі сувенірів і біжутерії, які створюють люди з інвалідністю. Проводили туристичні виїзди, мандрівки в гори, екскурсії, пікніки та поетично-танцювальні вечори, щоб познайомити між собою усіх наших учасників та створити теплу дружню атмосферу.

Після 24 лютого 2022 року частина учасників нашої організації виїхали зі Львова у сільську місцевість або за кордон. Як правило, це були сім'ї, де батьки з інвалідністю мають малолітніх дітей або самотні особи з інвалідністю, які не мають родичів чи близьких, хто б їм допомагав у випадку обстрілів. Ті ж, хто залишився у Львові, долучилися до роботи волонтерів, які приймали переселенців з південних і східних областей. Ми знову розвозили гуманітарну допомогу, продуктові набори і засоби гігієни. Наші творчі учасники проводили виїзні концерти в лікарнях для поранених і в притулках для біженців. Наші рукодільниці створювали унікальні вироби, які ми продавали на аукціонах і ярмарках, щоб зібрати кошти на допомогу армії. В такий спосіб наші учасники, маючи досить

важкі форми інвалідності, могли почуватися корисними членами суспільства.

Наше місто мало пристосоване для пересування на кріслі колісному, бо надто старе і має багато архітектурних пам'яток. Поняття універсального дизайну [2] прийшло у Львів лише у 2012 році разом з чемпіонатом Європи по футболу [3]. Тільки тоді, під тиском зовнішніх факторів мерія почала закуповувати перші низкопідлогові автобуси, облаштовувати пониження на пішохідних переходах та думати, як організувати доступність закладів культури для європейських туристів.

За наступні 12 років у Львові дуже багато змінилося. Міська влада нарешті почала дослухатися до порад і пропозицій громадських організацій та активістів, які сприяли соціалізації осіб з інвалідністю. Зміни відбуваються по наростаючій, з прискоренням. Цьому сприяли знову ж таки зовнішні фактори: пандемія Ковіду й повномасштабне вторгнення. Прийшло усвідомлення, що отримати інвалідність може кожен і таких людей, на жаль, стає все більше.

Зараз в міській раді діє Комітет доступності, до якого входять представники громадських організацій, які захищають права мало мобільних груп населення, і який вносить свої пропозиції щодо реконструкції міста та планування нової забудови. Аналогічна група почала діяти і на рівні області.

Львів є великим містом, в якому катастрофічно не вистачає інклюзивного громадського простору. Центральна частина є пам'яткою архітектури, тому перебудувувати там щось дуже складно, бо це потребує узгодження в багатьох інстанціях. А приміщення в новобудовах переважно віддають під комерційні потреби. Як вихід, можна шукати площі у спальних районах або закинуті промислові об'єкти. Але і таких приміщень стає все менше, особливо після початку повномасштабного вторгнення.

Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми стала реконструкція міських комунальних бібліотек і перетворення їх приміщень на інклюзивні культурні центри. Пілотним проектом цього напрямку стало переобладнання комунальної бібліотеки № 18 на інклюзивний простір з акцентом на обслуговування клієнтів з порушенням зору. Так у вересні 2020 року було відкрито «Сенсотеку».

Це спільний проект Львівської міської ради і ГО «Інститут українських студій». Простора одноповерхова будівля середини 50-х років ХХ ст. перебувала у дуже занедбаному стані й потребувала капітального ремонту. Проект реконструкції виконали молоді науковці з Інституту архітектури та дизайну Національного університету «Львівська політехніка», врахувавши усі вимоги Державних будівельних норм [4] та правила універсального дизайну. Частина коштів на реконструкцію було зібрано під час двох благодійних велопробігів за участю незрячих спортсменів, які їхали на спеціальних велосипедах-тандемах. Решту додала міськрада. Під час ремонту було повністю замінено покрівлю та вікна, утеплено фасад, зроблено теплу підлогу та адаптований санвузол. Вхід до будівлі обладнано пандусом, а в середині є тактильна плитка для орієнтування незрячих відвідувачів.

Сучасний бібліотечний фонд «Сенсотеки» становить 18 тисяч книг, значна частина якого це книги надруковані шрифтом Брайля для тотально незрячих осіб. В читальній залі є комп'ютери обладнані спеціальними озвученими програмами та великий оптичний збільшувач тексту для слабозорих людей. Для осіб з порушенням дрібної моторики замість звичайної комп'ютерної мишки є великий маніпулятор.

Вже з перших днів після відкриття «Сенсотека» стала головним місцем зустрічей людей з інвалідністю різних нозологій. Тут кожен відчувається вільно, впевнено та незалежно. Для ГО «Рівні можливості для всіх» «Сенсотека» стала основним місцем проведення заходів та комунікації учасників.

Люди з інвалідністю дуже часто ведуть малорухливий спосіб життя, мають обмежений кругозір та стереотипне мислення, у них недостатньо розвинені навички спілкування. Тому основним завданням нашої роботи було витягнути дорослих людей з різними видами інвалідності з їхніх домівок та навчити спілкуватися.

Дуже часто через архітектурні бар'єри люди з інвалідністю роками не виходять з дому. У таких випадках ми організуємо допомогу і супровід до місця проведення заходів. І переважно цю функцію у нас в організації виконують люди, які також мають інвалідність, але вже адаптувалися до неї. Так наприклад, слабозорі чи особи зі зниженим інтелектом є достатньо сильними, щоб супроводжувати людину на кріслі колісному.

А хлопець на кріслі колісному, який водить автомобіль, може привезти тотально незрячих.

Сім'ї, які мають у своєму складі людину з інвалідністю, зазвичай мають нижчий рівень матеріального достатку, живуть в гірших побутових умовах, не можуть дозволити собі витратитися на культурний чи естетичний розвиток. Дуже часто особи, які потрапляли в нашу організацію, не мали елементарних навичок самообслуговування. Це особливо стосується тих, хто має інвалідність з дитинства. Надмірна опіка батьків не дозволила таким дітям стати самостійними, навчитися піклуватися про себе. В результаті, до нас приходять особа, якій 20–30–40 років, але вона не знає як чистити зуби, приймати душ, як часто треба змінювати шкарпетки. Її батьки уже постаріли, самі стали немічними і потребують допомоги, а така «доросла дитина» не знає, що треба робити.

Іноді бувають ситуації, коли людина отримує інвалідність у зрілому віці і переживає глибоку психологічну кризу, занурюється у депресивний стан і ніби «забуває», як піклуватися про себе.

Ми приймаємо таких людей у свою організацію і починаємо роботу з ними з розмов про гігієну, здоровий спосіб життя, правильне харчування, основи етикету, правила поведінки в громадських місцях. Це все – навички, які здорова дитина здобуває ще в дошкільному закладі, а ми змушені навчати цього дорослих людей.

Наступним етапом нашої роботи є культурний розвиток. Багато з наших учасників не можуть дозволити собі купити квиток в кіно, театр чи філармонію, піти в кафе на морозиво чи піцу. Тому ми співпрацюємо з більшістю культурних закладів Львова і організуємо безкоштовні відвідування заходів для наших учасників. Перед такими походами відбувається навчання-інструктаж з правил поведінки в громадських місцях.

Є ще один проблемний момент – подолання психологічного бар'єру: «А на мене там будуть люди дивитися». Для людини, яка більшу частину свого життя провела у чотирьох стінах, замкнена у власній квартирі, чи для того, хто починає виходити з глибокої депресії в наслідок отриманої травми, надзвичайно важко сприймати на собі чужі погляди. Тут у нас працює напрямок психологічної підтримки. Ми вчимо сприймати інвалідність, як нормальний стан речей. Усі люди різні, але рівні. Є високі й низенькі, огрядні й худі, з класичною фігурою і з певними дефектами, незрячі, нечуючі, без руки чи ноги, на кріслі колісному. Але ми усі є людьми і можемо спілкуватися на рівних. Тут гарно допомагає ділення кумедними випадками, розповіді про рекомендації від малознайомих людей сходити до екзорциста, поїхати на молебень до святої ікони, зробити компрес чи припарку. Кожен з нас може пригадати випадки такої нетактовної поведінки оточуючих.

Наступним етапом є усвідомлення власної унікальності й краси. Ми пропонуємо нашим учасникам консультації й послуги перукарів, стилістів, візажистів, допомагаємо підібрати зручний і красивий одяг, створити власний стиль. А потім кличемо фотографів і робимо фотосесії.

І людина з інвалідністю може подивитися на себе зі сторони. Бо «я сама себе не бачу, я не розумію, як мене бачать інші». Знову ж таки, для багатьох все це є недоступним з фінансових міркувань.

Далі починається період саморозвитку і пошуку себе. Ми пропонуємо різні види рукоділля та певні види спорту з параолімпійської програми, як варіант хобі. Якщо у людини розкриваються таланти, то вона починає приймати участь у змаганнях, виставляє свої роботи на виставках і ярмарках. Все це значно підвищує самооцінку. У нас ще є у планах додати сюди вокал, танці й театральну студію.

Завершальною стадією соціалізації дорослої людини з інвалідністю є мотивація до трудової діяльності і підготовка до працевлаштування. Сюди ж входить блок з елементарної фінансової грамотності. Ми вчимо, як розрахувати сімейний бюджет, де можна зекономити, щоб грошей вистачило до кінця місяця. Допомогаємо скласти резюме й розмістити його на сайтах з працевлаштування, показуємо, де можна шукати роботу, проводимо тренінги з підготовки до проходження співбесіди. Іноді консультуємо працедавців, які хочуть взяти на роботу людину з інвалідністю. Але до цього моменту, поки що, у нас доходять лише одиниці.

Таким чином, для успішної соціалізації дорослої людини з інвалідністю потрібно:

- створити безпечний інклюзивний простір;
- організувати допомогу у добиранні до місця проведення заходів;
- надати психологічну підтримку, щоб подолати страхи;
- сформувати або відновити навички самообслуговування;
- підвищити самооцінку;
- допомогти знайти хобі;
- мотивувати до трудової діяльності.

Пройшовши усі ці етапи та отримавши належну підтримку, людина з інвалідністю стає активним членом суспільства.

Список використаних джерел:

1. Джерело: центр соціальних послуг та реабілітації. URL: <https://dzherelocentre.org.ua/istoriya/> (дата звернення: 17.04.2024)
2. Що таке Універсальний Дизайн? URL: <https://ud.org.ua/informatsiya/shcho-take-universalnij-dizajn> (дата звернення: 17.04.2024)
3. Чемпіонат Європи з футболу 2012. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Чемпіонат_Європи_з_футболу_2012 (дата звернення: 17.04.2024).
4. Державні будівельні норми «ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд». URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832 (дата звернення: 17.04.2024).

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА БЕЗБАР'ЄРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВАЖЛИВІ СКЛАДОВІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Маргарита Шкабаріна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології та інклюзивної освіти,
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
m.shkabarina@roippo.org.ua

У сучасному глобалізованому світі, де знання та освіта стають ключовими ресурсами для успіху та розвитку кожної особистості, поняття «освітня безбар'єрність» стає предметом інтенсивного дослідження та обговорення.

Освітня безбар'єрність – це створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, включаючи освіту протягом життя. Освітня безбар'єрність – якісна освіта незалежно від віку, стану здоров'я та місця проживання, це – рівні можливості та вільний доступ до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей [1].

Освітня безбар'єрність сприяє тому, щоб кожна людина могла максимально реалізувати свій потенціал через освітні можливості, не зазнаючи обмежень чи дискримінації. Це допомагає побудувати справедливе, толерантне суспільство. Освітня безбар'єрність базується на принципах справедливості, рівності та інклюзії.

Реалізація освітньої безбар'єрності в Україні передбачає такі стратегічні цілі:

- можливість дорослих, молоді та дітей використовувати всі види та форми освіти;
- задоволення особливих освітніх потреб всіх учасників освітнього процесу;

– створення інклюзивного освітнього середовища [1]. Освітня безбар'єрність також передбачає розвиток соціальних та економічних механізмів підтримки освіти для всього населення. Наприклад, зниження вартості освітніх послуг, надання стипендій та грантів, організація допоміжних програм та проєктів для вразливих груп населення.

Сучасне освітнє середовище має бути не лише безбар'єрним, але і сприятливим для розвитку учнів, відкритим до інновацій, інтерактивним, стимулювальним для усіх учасників освітнього процесу, що можливе за умови дотримання принципів педагогічного партнерства.

Запровадження педагогічного партнерства в Україні пов'язане зі впровадженням концепції Нової української школи (2018) [2]. Ця концепція передбачає перехід від традиційної моделі навчання до нового підходу, що базується на активній взаємодії та співпраці всіх учасників освітнього процесу. Співпраця між педагогами, учнями, батьками та іншими зацікавленими сторонами стає основою педагогічного партнерства, яке сприяє створенню сприятливої навчальної атмосфери.

Освітня безбар'єрність і педагогіка партнерства взаємопов'язані та доповнюють одна одну в процесі забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

Так, педагогіка партнерства – це, як колективна гра, де всі учасники, такі як учні, вчителі, батьки, адміністрація та громадськість, грають рівнозначні ролі. Це освітня команда, де кожен гравець здійснює свій внесок і впливає на результат. Цей підхід допомагає створити демократичне середовище, де кожен відчуває свою важливість і може впливати на процес навчання.

Основна ідея педагогіки партнерства полягає в тому, що кожен учень є унікальною особистістю зі своїми власними здібностями, інтересами та потребами. Вона сприяє індивідуальному розвитку кожного учня, допомагаючи їм реалізувати свій потенціал та досягти успіху у

навчанні та житті [3]. Педагогіка партнерства сприяє створенню сприятливої атмосфери у класі, де всі учні відчувають себе почутими та важливими. Вона сприяє розвитку комунікативних навичок, соціальної компетентності та емоційного інтелекту учнів. Педагоги у такому середовищі акцентують на взаєминах між учнями, створюють можливості для колективної роботи, співпраці та вирішення конфліктів [4]. Педагогіка партнерства стимулює вчителів активно використовувати будь-які технології, які є в їхньому розпорядженні, це звучить надзвичайно просто, однак такий підхід насправді досить складним для досягнення [5].

У контексті безбар'єрного освітнього середовища, педагогічне партнерство набуває ще більшого значення. Якщо безбар'єрне освітнє середовище надає можливості для навчання усім охочим, то педагогічне партнерство забезпечує те, щоб це навчання було комфортним, розвивальним, творчим; воно передбачає адаптацію навчального процесу до потреб та можливостей кожного учня, забезпечуючи їхню повноцінну участь у навчанні.

Таким чином, педагогічне партнерство і безбар'єрне освітнє середовище взаємодоповнюють одне одного, сприяючи розвитку відкритого та розвивального навчального середовища.

Список використаних джерел:

1. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р., № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 06.04.24).
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенко. 2018. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 11.04.24).
3. Negmatova A., Abieva Y. Economic education of primary students on the basis of cooperation pedagogy. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*. 2022. No. 10 (7). P. 161–164.
4. Nobre A. The pedagogy that makes the students act collaboratively and open educational practices. *Personalization and Collaboration in Adaptive E-Learning*. 2020. P. 34–54.
5. Prensky M. R. *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. California : Corwin press, 2010. 224 p.

ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Марина Шкода,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
zarivniprava@ukr.net

В умовах розвитку інклюзивного середовища зазнають зміни функції керівника, зокрема важливим є для розвитку самоменеджменту закладу освіти впровадження делегування повноважень. Актуальність цього компонента в управлінні зумовлена таким факторами: потребою залучення всього педагогічного колективу до використання інструментів інклюзії в освітньому середовищі, формування відповідальності педагогічного колективу у форматі інклюзивного навчання, необхідністю розвантаження функцій керівника для пошуку шляхів досягнення поставленої мети.

На сьогодні поняття «інклюзивна освіта» має достатньо пояснень. Зокрема, *інклюзивне навчання* тлумачать як «систему освітніх послуг, гарантована державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [5].

Уважається, що звичайні заклади освіти є найбільш ефективним методом навчання з точки зору забезпечення потреб дитини, протидії дискримінації та розподілу державних коштів. Інклюзивний навчальний *заклад* – це освітня організація, що складається із групи людей (педагоги, здобувачі освіти, батьки), діяльність яких координується директором-менеджером [4].

Державною службою якості освіти керівникам було запропоновано алгоритм створення інклюзивного класу (*Рис. 1*) [4]:



Рис. 1. Алгоритм створення інклюзивного класу [4]

Будь-які цілі важко досягати, якщо керівник хоче сам все зробити. Відтак для цього використовують делегування повноважень, яке пояснюють як передачу «завдань і повноважень особі, яка приймає на себе відповідальність за їх виконання» [1]. На основі аналізу джерел можна визначити низку факторів, які мають вплив на делегування повноважень: час, авторитет керівника, ресурси, компетентність, умови, кількість підлеглих, складність завдання, досвід виконання [2]. Делегування – є однією з найважливіших управлінських навичок, проте водночас найменш розвинутою компетентністю у більшості керівників. Практика доводить, що серед директорів є достатньо багато прихильників мікромеджменту. Тобто, такі менеджери намагаються зробити все самі, не довіряють підлеглим, постійно наголошують на тому,

що ніхто нічого не вміє, крім нього. Такий підхід демотивує команду, гальмує швидкість роботи, продукує відчуття недовіри між її членами. Працівники, усвідомлюючи, що керівник не делегує справи, розслабляються, перестають проявляти ініціативу, нейтрально ставляться до критики.

У межах цього алгоритму можна для створення інклюзивного класу використати функцію делегування повноважень (Таб.1). Відтак якість виконання функцій буде кращою, оскільки це звільнить керівника закладу освіти для генерування нових ідей. Наприклад, створення інклюзивного класу займе менше часу, якщо до нього будуть під'єднані інші працівники.

Таблиця 1

Структура делегування повноважень під час організації інклюзивного класу

з/п	Зміст повноважень	Адресат делегування	Очікуваний результат
.	Вивчення документів дітей з ООП, які бажають навчатися в школі.	Адміністрація я.	Створено список необхідного пакету документів (для батьків)
.	1. Вивчення та створення нормативно-правової бази та організаційно-методичного забезпечення інклюзивного навчання. 2. Погодження та подання документів в управління освіти.	Адміністрація я, відділ кадрів, секретар, бухгалтер	Створення відповідних наказів, укладення угод про співпрацю, вирішення питань фінансування.
.	Проведення аудиту можливостей закладу для організації дітей з ООП.	Адміністрація я.	Складено оцінку можливостей та список потреб.
.	Створення команди психолого-педагогічного супроводу.	Адміністрація я, методичні об'єднання, асистент вчителя, психолог, медпрацівник	Розроблено індивідуальну програму розвитку дитини.
.	Розподіл обов'язків між педагогами і асистентами.	Заступник з виховної, навчальної та	Розроблено посадові інструкції для педагогів,

		методичної роботи.	асистента вчителя.
	Забезпечення архітектурної доступності зовнішнього і внутрішнього середовища школи.	Завідуючий господарством, бухгалтерія.	Проведено аудит умов, розроблено план забезпечення умов, складено калькуляцію затратної частини.
	Створення індивідуальної програми розвитку	Психолог, батьки, класні керівники, асистент вчителя	Якісна програма розвитку дитини буде повністю відповідати її можливостям і потребам
	Розроблення критерій оцінювання навчальних досягнень учнів.	Завуч з навчальної роботи, голови МК	Розроблені чіткі критерії оцінювання.
	Моніторинг якості інклюзивного навчання.	Педагогічна рада, батьківський комітет.	Визначені вдалі рішення та нововведення, складено список питань, які потрібно вирішити та вдосконалити.

Заклад освіти, з відкритими інклюзивними класами має забезпечувати нові умови для розвитку учнів із порушенням психофізичного розвитку, а директори повинні опанувати психологічні складові сучасного управління, а саме: вибір стилю управління, розбудова певних міжособистісних взаємин у колективі, з батьками учнів. Саме від менеджменту та стратегічного планування залежить успіх та якість роботи в школах.

Щоб керувати закладом освіти, організувати його діяльність, планувати, передбачати і вирішувати проблеми, приймати рішення, впливати на колектив, мотивувати його, потрібно уміти управляти власною діяльністю, наполегливо працювати над самою, тобто володіти навичками самоменеджменту. Володіння навичками самоменеджменту керівником закладу освіти дає змогу виконувати роботу за меншими затратами часу, фізичного та психологічного ресурсу, виділення часу для саморозвитку колективу, зниження навантаженості роботою і як наслідок збільшення мотивації, отримання задоволення від роботи, зміцнення

колективної відповідальності. З нашої точки зору, серед ключових навичок самоменеджменту менеджера закладу освіти можна виокремити: уміння ефективно управляти часом, визначати цілі та алгоритм їх виконання, вчасно реагувати на ситуацію і приймати рішення, але – найголовніше делегувати повноваження.

Більшість директорів бояться передавати повноваження з наступних. Можна назвати такі причини, які гальмують розвиток делегування повноважень: страх загубити владу, прагнення домінувати, недовіра до підлеглих, завищена самооцінка тощо. Проте, саме успішне делегування призводить до зростання рівня компетентності працівників, зміцнення почуття відповідальності, впевненості у своїх силах, зросту авторитету директора-менеджера.

Делегування повноважень спочатку вимагає багато часу для ознайомлення, вивчення та планування. На початкових етапах запровадження демократичного стилю управління варто скористатися методом Ю.Апелло, яким було визначено рівні делегування. Рівні «tell», «sell», «consult» – є директивними. Так, «tell» – це безкомпромісна вказівка до виконання. «Sell» – надає можливість самостійного пошуку способів вирішення задачі з урахуванням думки виконавця. «Consult» – передбачає консультування працівника та врахування його поглядів щодо вирішення задачі. Рівень «agree» – проблема рішення питання та механізму його вирішення лежить на працівникові, а остаточне рішення ухвалюється на підставі спільного обговорення. «Advise» рівень передбачає пораду, зі сторони керівника, однак остаточне рішення за виконавцем. «Delegate» – повна свобода виконання завдання працівником з переважною відповідальністю за реалізацію і результат [5]. Проте, людина, що делегує повноваження, залишається основною відповідальною особою. Керівник завдяки навичками самоменеджменту, як самоосвіта, повинен знайти та адаптувати алгоритм процесу делегування повноважень від якого у великій мірі залежить успіх

виконання делегованої задачі. Ключовими моментами даного алгоритму є: пояснення завдання; пояснення важливості завдання; надання повноважень; надання підтримки (ресурсів та інформації), отримання згоди; довірення рішення під спостереженням, коректуючи; передача співробітнику роботи цілком і надалі здійснення контроль над виконанням; обов'язковою є оцінка роботи [3]. При делегуванні важливо дотримуватися SMART концепції для визначення цілі і постановки мети підлеглим. Ефективна постановка цілей є складовою самоменеджменту, якою повинен володіти керівник закладу освіти.

Безумовно, в процесі саморозвитку та удосконалення своїх менеджерських навичок делегування, керівник повинен вміти виробити свій формат або схему наочного зображення процесу розподілу повноважень, вміти передбачити труднощі, бути готовим до змін.

Складемо приблизну схему делегування повноважень, відповідно до алгоритму створення інклюзивного середовища на 5 груп завдань, а саме: вивчення законодавчої та нормативно-правової бази, підготовка відповідної шкільної документації; створення команди педагогічно-психологічного супроводу; складання плану розвитку, індивідуальних планів і програм; архітектурна доступність внутрішнього і зовнішнього простору закладу до потреб дитини; оцінювання і моніторинг якості інклюзивної освіти (*Табл. 2*).

Отже, ефективне делегування доручень та повноважень менеджером освіти закладу є запорукою якості надання послуг та престижності як звичайного освітнього закладу, так і закладу, що забезпечує інклюзивну модель освіти. Щоб відповідати очікуванням споживачів освітніх послуг, директор повинен мати високий рівень володіння навичками самоменеджменту, мотивувати колектив до саморозвитку, не боятися брати відповідальність на себе, розвивати навички менеджменту, такі як делегування, у кожного члена колективу.

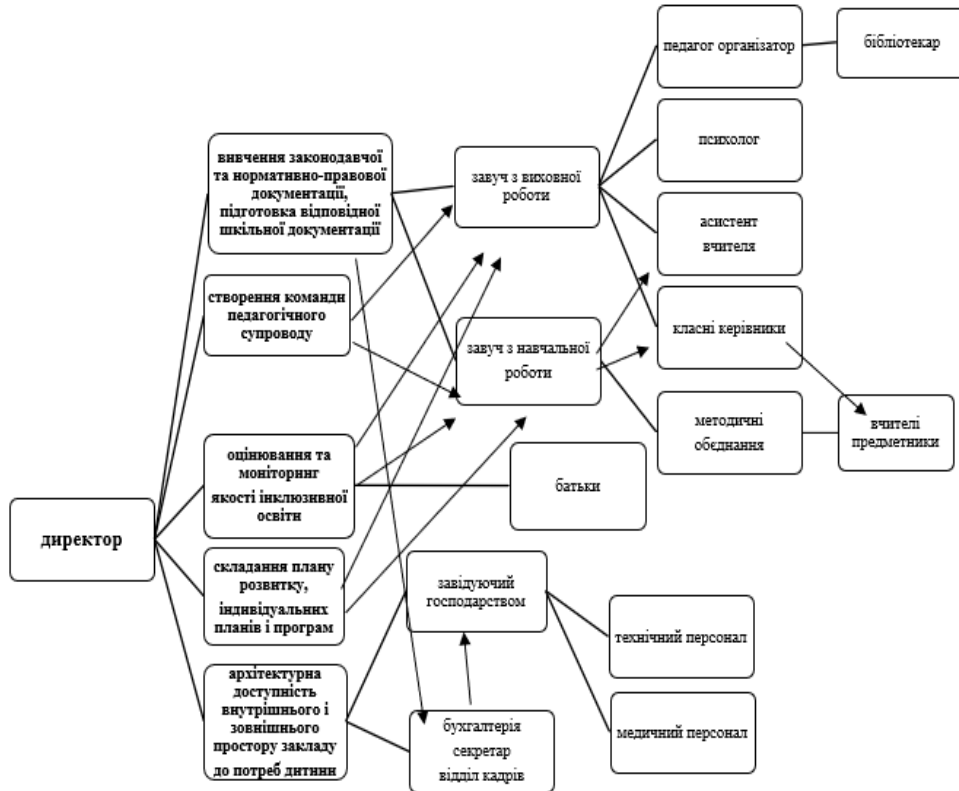


Рис. 2. Схема делегування повноважень в інклюзивному середовищі

Список використаних джерел:

1. Боднар О. С. Менеджмент персоналу закладу загальної середньої освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль, 2021. С. 225–230.
2. Боднар О., Груць Г., Вуйцік М. Специфіка делегування повноважень із використанням концепції Кайдзен у закладі загальної середньої освіти. Імідж сучасного педагога. 2022. № 3 (204). С. 20–29. <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/258878> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Жалін Ю. О., Прищак М. Д. Делегування повноважень керівником. Зб. тез доповідей XLVI наук.-техн. конф., м. Вінниця. Вінниця, 2017. С. 641–644. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/viewFile/1948/1525> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Ковальчук О. С. Забезпечення ефективності шкільного менеджменту через делегування повноважень. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. 2011. № 1. С. 154–162.
5. Якісне інклюзивне навчання: to do list для директора школи. URL: <https://sge.gov.ua/yakisne-inklyuzivne-navchannya-to-do-list-dlya-dir/> (дата звернення: 21.03.2024)
6. Appelo J. Management 3.0: Leading Agile Developers, Developing Agile Leaders. URL: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/31122/1/180.Jurgen%20Appelo.pdf> (дата звернення: 21.03.2024).

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ПІДТРИМКИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Марта Яцина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
martachaykivska@gmail.com

Відомо, що діти з аутизмом часто мають серйозні труднощі в комунікативних навичках та умінні взаємодіяти з навколишнім світом, що ускладнює їхню соціалізацію.

Розвиток мовленнєвої функції є важливою складовою для дітей з аутизмом, оскільки зазвичай вони намагаються впливати на інших немовленнєвими засобами, такими як крики, прояви агресії, намаганням потягти когось за руку, щоб досягти бажаного тощо. У таких ситуаціях інша людина стає не об'єктом комунікації, а знаряддям. Бувають випадки, коли аутична дитина може володіти вмінням говорити і навіть опанувати певні мовленнєві навички, але використання слів поза контекстом не є для неї ефективним у спілкуванні. Це може призвести до того, що дитина перестає вживати ці слова, оскільки не розуміє, чому вони використовуються.

Порушення комунікативних навичок у дітей з аутизмом виявляється як неповноцінним сприйманням вербальної інформації (схильність до слабкої або повної відсутності реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нездатність розуміти прості побутові інструкції та звернене мовлення), так і неможливістю адекватно формулювати мовленнєві висловлювання та взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до контексту.

Слід відзначити, що мовленнєві порушення у дітей з аутизмом проявляються неоднорідно і можуть варіюватися в залежності від глибини ураження та ступеня відхилення психічного розвитку дитини.

Незалежно від рівня розвитку мовлення, при аутизмі основним викликом залишається здатність використовувати мовлення для спілкування.

Дитину з аутизмом можна навчити виражати свої бажання та почуття, а також будувати взаємини як з рідними, так і з іншими людьми, за допомогою спеціальних методик, що успішно використовуються у країнах Західної Європи, Північної Америки, зокрема у США, протягом більш як 30 років. Одним із таких методів є система альтернативної комунікації, яка базується на невербальних способах спілкування.

Альтернативна і додаткова комунікація (Alternative and Augmentative Communication, AAC) визначається Міжнародною спільнотою з альтернативної та додаткової комунікації як набір інструментів і стратегій, які допомагають людині здійснювати щоденні завдання спілкування. Комунікація може проявлятися у різних формах: мовленням, поглядом, текстом, виразом обличчя, дотиком, рухами тіла та жестами, символами, малюнками, використанням пристроїв для генерації мовлення і т. д.

Серед найбільш поширених і використовуваних систем допоміжної альтернативної комунікації є такі: Makaton (жестово-символьна система комунікації), система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS), TEACCH (система структурованого навчання), комунікативні дошки та ін.

Комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS) – є одним з найпопулярніших засобів, який використовується для людей з розладами аутистичного спектру, у яких відсутня мовленнєва комунікація. Ця система не потребує складних або дорогих матеріалів, оскільки використовуються прості друковані символні, фотографічні або мальовані картки. Використання PECS стимулює дитину не тільки до комунікації з допомогою карток, а й до виникнення спонтанної мови.

Комунікативні дошки представляють собою набори візуальних зображень, таких як фотографії, символи, слова або фрази,

організованих за темами. Ці дошки можуть мати різні розміри та формати, а також різний лексичний склад, залежно від сфери застосування. Символи на дошці розташовуються так, щоб стимулювати дитину до спілкування та сприяти розвитку функціональної комунікації.

Система Макатон – це методика, що сприяє розвитку комунікації та полягає в одночасному використанні жестів та символів. Вона призначена для людей з труднощами в комунікації (діти з ДЦП, розладами спектру аутизму, генетичними синдромами, множинними порушеннями). Програма сприяє навчанню дітей налагоджувати контакт з дорослими та однолітками, слухати та розуміти оточуючих, вміти повідомляти про свої потреби та бажання. Жестикуляція здійснює стимуляцію мовних зон мозку, що сприяє розвитку артикуляційного апарату дитини. У результаті з'являється форма комунікації у житті дитини, що сприяє соціальному розвитку та запобігає проявам поведінкових порушень.

Варто також згадати ще одну систему альтернативної комунікації, яка ґрунтується на підходах структурованого навчання – TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Основними складовими структурованого навчання є організація навчального середовища, встановлення розкладу та порядку денного режиму, а також індивідуальне планування роботи. Ці елементи допомагають створити передбачуване навчальне середовище та використовувати сильні сторони учнів з РАС, зокрема їхню схильність до систематизації та наданні переваги візуальним стимулам. Використання різноманітних засобів візуальної підтримки, таких як плакати, схеми, малюнки, фотографії, таблиці, символи та писемне мовлення, є ефективним способом допомогти учням з аутизмом орієнтуватися в просторі та часі, знизити тривожність та підвищити рівень самостійності. Візуальні розклади швидко допомагають їм

зрозуміти, куди йти, коли йти та що робити потім, що сприяє заспокоєнню та організації думок.

Учений Д. Шульженко зазначає, що врахування фахівцем тривожності, реактивності, негативізму, занурення та відмови від спілкування з іншими людьми, які є особливостями аутичних дітей, допоможе правильно підібрати засоби альтернативної і додаткової комунікації, спираючись на результати комплексної діагностики. Важливо підкреслити, що вибір цих засобів повинен бути індивідуалізованим, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей.

Альтернативна комунікація може використовуватися як повна заміна вербальної мови або як доповнення до неї. Основною перевагою цієї системи є можливість комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування, такі як міміка, жести, піктограми та слова. Завдяки альтернативній комунікації стимулюється інтерес дітей до навчання, спостерігається розвиток їхніх здібностей до спілкування, полегшується процес оволодіння мовленням, що відкриває можливості для адаптації в соціумі.

Таким чином, вивчення і покращення існуючих або розробка нових методів і засобів альтернативної та допоміжної комунікації стає дуже актуальним завданням.

Список використаних джерел:

1. Козир Є. С. Альтернативні та допоміжні засоби комунікації як ефективний метод розвитку соціальної взаємодії дітей з розладами аутистичного спектру. *Магістерські студії. Альманах*. Херсон : ХДУ, 2022. Вип. 22. С. 194–197.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
3. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Альтернативна і додаткова комунікація. Допоміжні технології: можливості для розвитку та спілкування : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2012. 32 с.
4. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ, 2009. 385 с.

ASSESSMENT OF THE MANAGERIAL CULTURE OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Oksana Bodnar,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Education Management,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Bodnarotern@ukr.net

Gao Yuan,

Master's Student of the
Department of Pedagogy and Education Management,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
575544933@qq.com

Comparing educational institutions to other institutions reveals that they are different from other organizations in terms of structure, which also reflects the fact that educational institutions have different management cultures. Differences in management culture also exist in the inclusive environment of an educational institution. All of these differences are the result of different perspectives held by the organisation's leaders and members in defining its vision, purpose and goals for developing an inclusive environment

The relevance of assessing the managerial culture of a leader in an inclusive educational environment is important because it ensures effective integration and accessibility of education for students with different needs, creating a positive moral climate. Strong managerial values of a leader foster mutual respect and tolerance, promoting harmonious relationships in a multicultural team. In addition, the leader becomes a role model, teaching colleagues and students how to adapt to diversity and maintain an inclusive environment.

An organization's management culture is what sets it apart from competitors. The habits, customs, and standard operating procedures that already exist inside shape its management culture in educational institution. The management of an educational institution's culture can be shaped by

several factors, including individuals who lead the organization's management, organizational leaders who set policies for making decisions, internal factors derived from the company's operations or output, external factors like the community and environment, and other influences that help an institution develop a habit of problem-solving to achieve its objectives.

Management culture in educational institutions refers to the set of values, beliefs, practices, and behaviors that shape how leaders, administrators, and staff members interact, make decisions, and handle various aspects of the institution's operations. It plays a crucial role in influencing the overall functioning and success of educational organizations. Management culture encompasses the shared norms, attitudes, and values within an educational institution's leadership and administrative team that reflects the organization's approach to decision-making, problem-solving, communication, and collaboration. It is often deeply ingrained in the organization's history, mission, and vision, shaping the way individuals within the institution perceive their roles and responsibilities.

Management culture, according to Ezilmez [2], is the collective mindset and shared values that guide the behavior of individuals within an organization, particularly at the managerial and leadership levels. It encompasses the implicit and explicit principles shaping decision-making, communication, and the overall organizational climate. Ezilmez emphasizes that a strong management culture is essential for achieving organizational objectives and adapting to the ever-changing external environment. Edgar H. Schein views management culture as a set of deeply embedded assumptions, beliefs, and shared values that define how individuals in an organization perceive and interpret their surroundings. Schein's perspective emphasizes the unconscious aspects of culture, with a focus on how these underlying elements influence daily interactions, problem-solving, and decision-making. In his view, understanding and managing these cultural elements are crucial for effective leadership and organizational success [3].

These aspects are important, in particular, for the formation of an effective inclusive educational environment.

The significance of establishing a management culture in schools, particularly in light of initiatives to meet learning objectives and enhance student performance. According to Stephen Stolp's (1994) article about «School Culture» in ERIC Digest, several studies demonstrate the relationship between improved school management culture and higher levels of teacher productivity, job happiness, and student motivation and accomplishment. To cultivate a culture of management in the educational setting, particularly in educational units, with a focus on the principal's responsibilities as the school's manager and leader. In this situation, the headmaster needs to be able to view his school from an all-encompassing perspective, allowing for a more comprehensive understanding of the challenging issues and intricate connections present there [4].

Enhancing the knowledge of school management culture will enable school heads to refine the values, beliefs, and attitudes that are critical for enhancing the stability and upkeep of their learning environment. The application of various management culture principles and the concept of management culture in schools are essentially quite similar. If there is a difference, it could just be due to the traits of those who support it and the kind of dominant value that emerges. Without a doubt, the development of values in schools is inextricably linked to the school's existence as an educational and management institution whose mission is to cultivate, maintain, and transmit cultural values to students.

An inclusive environment can be fostered by planning an innovation component in the annual work plan [1].

However, in order to create an inclusive environment, the managerial culture of a leader has specific features. Table 1 presents a model of criteria for assessing the managerial culture of a leader for the formation and development of an inclusive educational environment.

Criteria for assessing the managerial culture of heads of educational institutions

Index Category	Key Criteria	Indicators
Leadership Styles	Transformational Leadership.	Inspirational communication.
		Intellectual stimulation.
		Individualized consideration.
	Transactional Leadership.	Ability to create a vision of an inclusive environment. Monitoring the effectiveness of inclusion development.
Communication Patterns	Internal Communication.	Frequency of communication.
		Clarity and transparency in messages.
	External Communication	Stakeholder engagement.
		Public relations and community outreach.
Digital Communication	Utilization of digital platforms.	
	Integration of technology in communication processes.	
Ethical Standards	Ethical Decision-Making.	Consistency in ethical decision-making.
		Transparency in ethical considerations.
	Ethical Leadership	Demonstration of ethical behavior by leadership.
		Encouragement of ethical behavior within the institution.
Organizational Climate	Inclusivity	Policies promoting diversity and inclusion.
		Equal opportunities for all stakeholders.
	Innovation	Support for innovative ideas.
		Implementation of innovative practices.
Team Collaboration	Collaboration Culture	Encouraging teamwork among teachers working in inclusive classrooms.
		Development of partnerships between educational institutions and local communities..
	Decision-Making Processes	Involving stakeholders in decision-making to implement innovations in an inclusive environment.
		Transparency of decision-making processes with parents of children with special educational needs
Training and Workshops	Ability to promote inclusive values in the organisational culture	Assessment of the inclusiveness index in

Professional Development		professional development programmes..
	Mentorship Programs.	The leader's ability to overcome barriers to quality education and socialisation for all children.
		Ability to present different options for teachers to engage and motivate teachers working in inclusive classrooms.
	Recognition Programs	Adaptation of books, materials and technologies to meet the needs of all students.
Employee feedback on initiatives to recognise the high level of inclusiveness in the educational process		

According to [5], an organization's mission is driven by the work that is done, not by the people, roles, or personalities who inhabit it. Initiatives may never mature without the development of collaborative leadership, and they may alter with each change in leadership. Schools are becoming more complicated than ever before, and to fulfill the objective of the institution, more work has to be done than any one individual can do. This makes the development of collaborative leadership essential. If leaders want to have any kind of long-lasting impact on their schools, they have to intentionally cultivate collective and collaborative leadership.

Strong teacher leadership is shown in schools that prioritize developing a support-oriented culture where personal connections, teamwork, and school-wide projects are valued [6]. The proposed criteria for assessing the managerial culture of a manager for the development of an inclusive school make it possible to trace the dynamics of the managerial culture of a manager in relation to the development of an inclusive educational environment.

References:

1. Bodnar O. Soprun I. Proyektivannya inklyuzynogo komponentu v richnomu plani roboty zakladu doshkilnoyi osvity v umovax avtonomiyi. (Designing an inclusive component in the annual work plan of a preschool education institution in conditions of autonomy). *Inclusive education: idea, strategy, result* : Materials of the III All-Ukrainian interdisciplinary scientific and practical conference with international participation, 23–24 kvitnya 2023 r, Ternopil / Uporyad. Z. I. Udych, I. M. Shulha. Ternopil : TNPU, 2023. 340 s. S.21-26. URL: <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29560> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Ezilmez B. Drucker and the spirit of management. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Arařtırmaları Dergisi*. 2020. No. 7(9). P. 210–221. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/56911/791693> (дата звернення: 24.05.2024).
3. Opinions: All about culture / Schein E. H. [et al.]. *Journal of Business Anthropology*. 2015. Vol. 4, No. 1, P. 106–150. URL: <http://rauli.cbs.dk/index.php/jba/article/download/4792/5223> (дата звернення: 24.05.2024).
4. Stolp S. Leadership for School Culture. Washington DC : ERIC Digest, 1994 URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED370198> (дата звернення: 24.05.2024).

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Iryna Kovalenko,

Lecturer at the Department of Pedagogical
Technologies and Language Training,
Zhytomyr Polytechnic State University,
kptmp_kiv@ztu.edu.ua

The methodology of organizing foreign language education in inclusive settings represents a critical area of pedagogical development that addresses both the complexities of language acquisition and the inclusivity of diverse learners. The necessity of developing inclusive teaching practices is underscored by the growing emphasis on educational equity, suggesting that all students, regardless of their learning needs or disabilities, should have equal access to learning foreign languages. This paper explores the theoretical frameworks, instructional strategies, and practical challenges associated with teaching foreign languages in inclusive classrooms [3, p. 17].

Inclusive education in the context of foreign language learning is underpinned by several key theoretical frameworks that guide educators in crafting effective teaching practices. Constructivism, as a learning theory, posits that learners construct their own understanding and knowledge of the world, through experiencing things and reflecting on those experiences. When applied to foreign language education, constructivism suggests that learning a new language requires active learner engagement in meaningful and contextualized practices [2, p. 3].

Another significant theoretical influence is the Universal Design for Learning (UDL), which provides a blueprint for creating instructional goals, methods, materials, and assessments that work for everyone – not just for a single, one-size-fits-all solution but for flexible approaches that can be customized and adjusted for individual needs. UDL principles are particularly effective in foreign language education, where they ensure that teaching

strategies reach learners with varied abilities and backgrounds, facilitating richer and more accessible language learning experiences [4, p. 34].

Developing a curriculum that accommodates diverse learners in foreign language classes involves creating flexible yet structured learning paths. Adaptations might include simplified text for learners with reading difficulties, audio recordings for visually impaired students, or alternative assessment methods for those with test anxiety or executive function challenges. The key is to maintain the rigor and depth of language learning while making the content accessible to all students [1, p. 4].

Instructional materials in inclusive foreign language classrooms should also reflect cultural diversity, thereby not only facilitating language competence but also fostering cultural understanding and appreciation. This approach helps in building a classroom environment that respects and values diversity, which is crucial for promoting social inclusion [3, p. 21].

Effective instructional strategies in inclusive foreign language classrooms often involve collaborative learning, differentiated instruction, and technology integration. Collaborative learning encourages interaction among students, facilitating peer support and social skills development, which are vital for students with social or cognitive impairments. Through activities like group discussions, peer editing, and cooperative projects, learners can engage with the language in socially meaningful contexts, enhancing both language skills and interpersonal relationships [4, p. 39].

Differentiated instruction is another cornerstone of inclusive language teaching, involving the tailoring of lessons and materials to meet the needs of each student. Techniques might include using visual aids, interactive technology, or hands-on materials, which help in accommodating different learning styles and speeds. For example, while teaching vocabulary, flashcards could be used alongside interactive digital quizzes to cater to both traditional learners and those who benefit from a more interactive, technology-based approach [2, p. 5].

Technology plays a transformative role in inclusive education by providing tools that can significantly enhance language learning for students with disabilities. Speech-to-text software, language learning apps that allow customization, and virtual reality environments for immersive language experiences are just a few examples of how technology can be leveraged to support diverse learning needs [3, p. 27].

Assessment in inclusive foreign language classrooms must be flexible and diverse to accurately reflect the progress of students with varied abilities and learning conditions. Traditional testing methods might be complemented with alternative forms of assessment such as portfolios, presentations, or practical language use in real-life scenarios. Such forms of assessment not only provide a broader picture of a student's abilities but also alleviate the pressure from high-stakes testing, which can be particularly challenging for some learners [4, p. 43].

Moreover, continuous formative assessment helps teachers monitor progress and tailor instruction to evolving learning needs. This ongoing evaluation allows for adjustments in teaching strategies and interventions, ensuring that all students remain engaged and supported in their language learning journey [2, p. 9].

Implementing inclusive practices in foreign language education is not without challenges. One major consideration is the professional development of teachers, who must be equipped with skills in both special education and foreign language pedagogy. Another challenge is the resource-intensive nature of inclusive education, which often requires additional teaching aids, technology, and personnel to effectively support diverse learners [4, p. 45].

Furthermore, there is the challenge of balancing linguistic rigor with accessibility. Ensuring that all students are challenged but not overwhelmed requires a deep understanding of both language pedagogy and special education needs, making the role of the educator in inclusive classrooms both complex and critical [1, p. 9].

The methodology of organizing foreign language education in inclusive settings involves a strategic blend of theory, curriculum adaptation, innovative teaching strategies, and flexible assessment practices. By embracing these elements, educators can create rich, supportive, and effective learning environments that not only promote language acquisition but also foster a broader sense of inclusion and equity. As educational landscapes continue to evolve, the commitment to inclusive practices in foreign language teaching not only enhances educational outcomes for students with diverse needs but also enriches the learning community as a whole, preparing all students for a more diverse and interconnected world [1, p. 11].

References:

1. Graham L. J. Inclusive education in the 21st century. *In Inclusive education for the 21st century*. 2020. P. 3–26.
2. Lindner K. T., & Schwab, S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International journal of inclusive education*. 2020. P. 1–21.
3. Mitchell D., & Sutherland, D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. London : Routledge, 2020. 460 p.
4. Wray E., Sharma U., & Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 2022. No. 117 (2). DOI:10.1016/j.tate.2022.103800.

MANAGEMENT-CONFIGURATING ROLE OF THE CLASS WITH AN INCLUSIVE LEARNING FORM IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Vladyslav Pyurko,

PhD student (specialty 011 Educational Pedagogical Sciences);
Assistant of the Department of Human Biology and Ecology,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University;
Teacher's Assistant in a class with an inclusive form of education,
Melitopol Gymnasium No. 22 of the Melitopol City Council,
Zaporizhzhya Region;
vlad.1994ak@gmail.com

Tetiana Khrystova,

Doctor of Biological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of
Physical Education and Sports,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,
fizreabznu@gmail.com

Olga Pyurko,

Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor of the Departments of Botany and
Landscape Gardening,
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,
diser0303@gmail.com

Effective functioning of any educational system depends on its management. The problem of improving the management of educational organizations has become particularly relevant recently in connection with significant changes in the political and socio-economic life of Ukraine. It became obvious that management, which is based on traditional principles, does not meet the requirements of today and requires immediate restructuring. Moreover, a number of objective scientific studies and practical activities have proven that the preservation of anachronistic approaches in the management of educational systems is the main reason for the slow pace of their reformation and adaptation to the requirements of today, there is an urgent need to use the theory and practice of educational management [1–5].

Educational management is considered as a specific type and art of managerial activity, which includes a complex of principles, methods, organizational forms and technological methods of managing educational systems of various types and types, aimed at their formation, effective functioning and development [6-8].

The path of European integration chosen by Ukraine imposes new requirements on the education system, in particular, ensuring equal access to quality education for children with special educational needs, their rehabilitation and integration into society. Today, the latest educational technologies are becoming widespread, which are based on the principles of taking into account the interests of a child with special educational needs; provision of early learning and timely assistance to such children; their inclusion in the general education space, starting from preschool age [9].

Under the current socio-economic conditions, the right of children with special educational needs to education is ensured by an extensive network of special general educational institutions due to the possibility of specially organizing the educational process in a complex combination with rehabilitation work, which is harmoniously reflected in the advantages of the implementation of inclusive education (Fig. 1).

At the same time, the inclusive form of teaching children with special educational needs in general educational institutions, which is regulated by the Law of Ukraine, is becoming more and more widespread [1–8]. According to this legislative act, amendments were made to the Law of Ukraine «On General Secondary Education», which provides for the operation of special and inclusive classes for teaching children with special educational needs in general educational institutions and the creation of educational and rehabilitation centers for children with complex developmental disabilities.

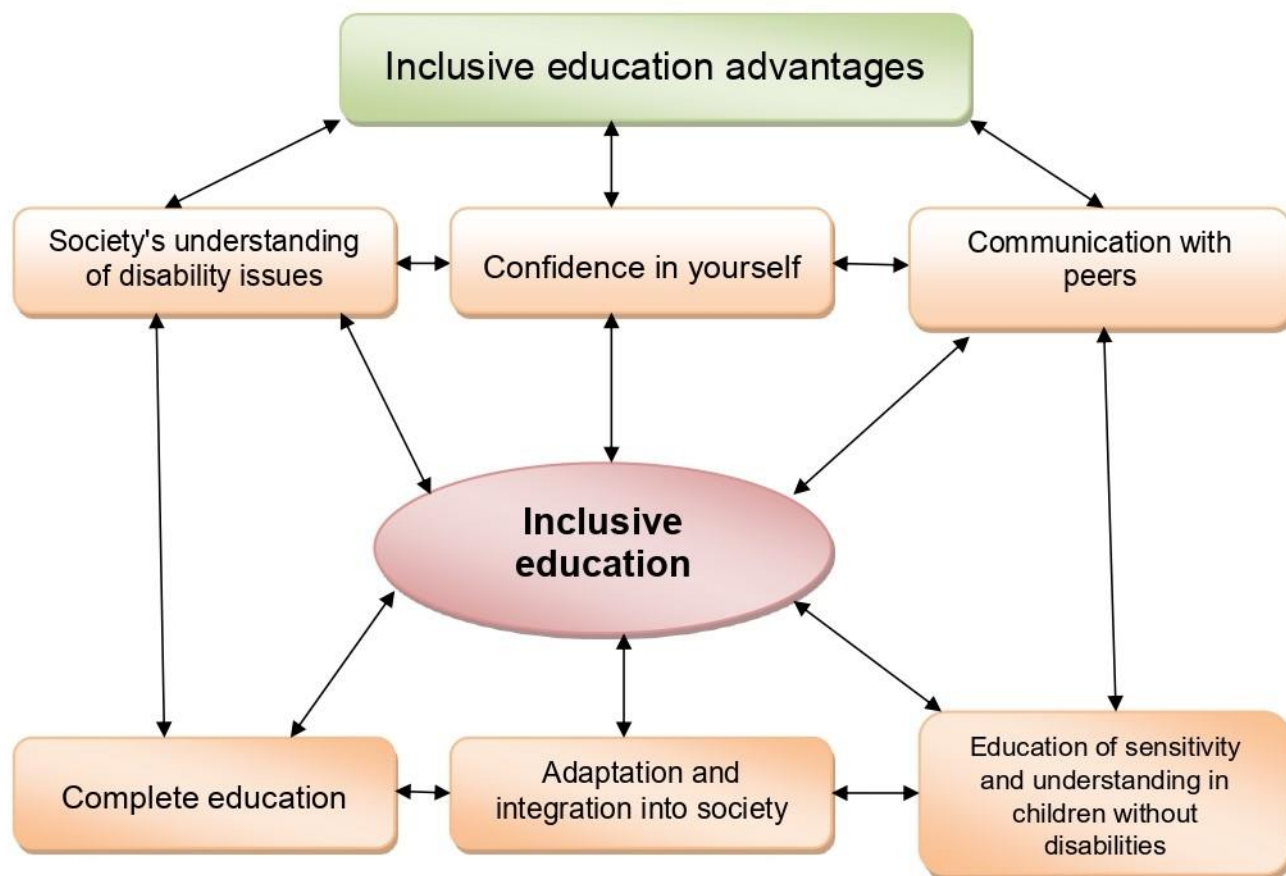


Fig. 1. Advantages of inclusive education when implemented in a general educational institution.

With the introduction of inclusive education in Ukraine, the issue of training and retraining of pedagogical workers ready to work with children with special educational needs in the conditions of inclusive education, training of pedagogical workers who would harmoniously combine management skills and the ability to provide educational services in classes with an inclusive form of education has become acute. After all, support and provision of pedagogical support for children by appropriate specialists is a mandatory component of inclusive education. They are entrusted with a wide range of duties, but the functions may have significant differences depending on the needs of the child [7].

Teaching assistants, together with teachers, enrich the curriculum and help students acquire the skills and knowledge they will need for a fulfilling life in the classroom, at school, and in society. When making decisions about the

curriculum, teachers take into account the information they receive from other professionals, parents and their school assistants. Professionals in their fields (psychologists, speech therapists, physiotherapists, etc.) provide teachers with suggestions on taking into account the individual characteristics of a particular student. Teachers use this information during the implementation of educational programs. In most countries there is no list of responsibilities assigned to teaching assistants. The determination of the responsibilities of a teacher's assistant is influenced by such factors as his qualifications, the needs of the students and the teacher's need for information.

In general, management as an integral part of the pedagogical system of a general educational institution, its system-forming basis, has an objective nature, but the implementation mechanism is a subjective process. It can be mainly intuitive or based on the theoretical foundations of science. In this regard, it is important to determine how management practice and theory relate. Management in general educational institutions is their important constituent part, which should be a coherent, hierarchical, legally secured and defined subsystem with its integral function and the functions of each of its elements. Class management with an inclusive form of education in a general educational institution should be based on theoretical and methodological principles as a system of provisions, which are based on a clear understanding of laws, regularities, principles, on the use of various approaches as a set of methods, techniques for considering management problems, which provide a theoretical basis management. Management of such educational institutions is a complex system with many internal relationships. Its effectiveness depends on the management activity of the administration and the teaching staff of the school, which is based on the correct distribution of responsibilities, based on a clear definition of functions, which are analysis, planning, organization, control.

References:

1. Aktualni problemy menedzhmentu v Ukraini : monographiia. / za red. L. I. Fedulova. Kyiv : Feniks, 2005. 320 s.
2. Biletska L. Inkliuzyvne navchannia : pershi kroky v Ukraini. *Doshkilne vykhovannia*. 2007. № 4. S. 12–15.

3. Kolupaieva A., Naida Yu. *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: navchalno-metodychnyi posibnyk* / za red. L. I. Danylenko Kyiv, 2007. 119 s.
4. Kolupaieva A. A. *Dosvid realizatsii inklyuzyvnoi osvity v krainakh Yevropy. Pedahohichni osnovy intehruvannia shkolariv z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v zahalnoosvitni navchalni zaklady: monohr.* Kyiv : Pedahohichna dumka, 2007. 458 s.
5. Umanets H. M., Kuliesh V. O., Kobzar O. V. *Inklyuzyvna osvita: osoblyva dytna – osoblyve vidnoshennia: praktyko-zoriientovanyi posibnyk.* Donetsk : Vytoky, 2010. 145 s.
6. *Iak zrobyty shkolu inklyuzyvnoi. Dosvid proektnoi diialnosti: metodychnyi posibnyk. Kanadsko-ukrainskyi proekt «Inklyuzyvna osvita dlia ditei z osoblyvymy potrebamy v Ukraini»* / Ukl. S. Yefimova. Kyiv : Vydavnychi dim «Pleiady», 2012. 176 s.
7. *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. 178 p.
8. Gronroos C. *Service Management and Marketing: A Customer Relationship Management Approach.* West Sussex, UK : John Wiley and Sons. 2000. 213 p.
9. Khrystova T., Pyurko V., Kazakova S., Pyurko O. *Physical therapy is a modern vector of socialization of children with special needs. Sotsialni vymiry Yevropeiskykh studii: materialy Mizhnar. zymovoi shkoly.* Kyiv, 17–21 sichnia 2022 r. Kyiv, 2022. S. 128–133.

INCLUSION IN EDUCATION: HOW CAN A SCHOOL PRINCIPAL CREATE AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT?

Iryna Shulha,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Pedagogy and Education Management,
Methodologist of the Inclusive Resource Centre,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
ira.shulha@tnpu.edu.ua

Wang Qiang,

Master's Student of Department of Pedagogy and
Management of Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Under the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Ukraine has international commitments to implement inclusive education. It is an important step for integration into the international community. Therefore, today, creating an inclusive environment in educational institutions is one of the key tasks in the context of ensuring the equal right of children with special educational needs to receive quality educational services. At the same time, it helps to overcome discrimination and social exclusion, promotes social justice and develops a tolerant society in general [3].

In Ukraine, inclusive education has been implemented since 2017 due to the Law of Ukraine "On Education". Therefore there are the following achievements which demonstrate the success of inclusive practice:

- a) changes in the legislative framework regulating the implementation of inclusive education;
- b) allocation of the state budget for the implementation of inclusive education (educational subvention);
- c) creation of Inclusive Resource Centres that provide assistance and support to children with special educational needs, their families and teachers;

d) implementation of educational programmes to prepare teachers for work in an inclusive environment, in particular, training of teacher assistants and child assistants.

At the same time, there are difficulties in implementing inclusion in educational institutions, which leads to the search for ways to solve them effectively. In our opinion, it is important to study and justify the role of the head of an educational institution (school principal) in this process. After all, the successful implementation of the idea of an inclusive school (where necessary conditions for the learning and development of all students, regardless of their characteristics, including children with special educational needs are provided) depends on his / her willingness to make the necessary management decisions.

Inclusive education is relevant to the content and requirements of the New Ukrainian School Concept, because “a modern school should work based on “partnership pedagogy”, the leading principles of which are respect for the individual, goodwill and positive attitude, trust in relationships, dialogue – co-operation – mutual respect, leadership, social partnership, communication, cooperation and collaboration between teacher, student and parents as equals” [1, p. 14].

Thus, a school principal has several responsibilities and tasks to implement an inclusive policy in an educational institution [2].

In particular, these are:

- sharing inclusive values, understanding the benefits of inclusive education;
- developing a strategic plan or roadmap for the inclusive development of an educational institution based on the results of the institutional audit;
- developing school documents that demonstrate a common partnership position of the administration, teaching staff, students and parents on identifying discrimination in school;

- holding events to ensure the safety and inclusiveness of the institutional building and outside area;
- encouragement the implementation of innovative inclusive **techniques** in school which are aimed to improve the quality of the educational process;
- adoption of regulatory documents, job descriptions, and rules of conduct for all participants in the educational process, taking into account the principles of inclusion;
- developing an algorithm for preventing, detecting and reacting to discrimination in school.

The role of the school principal in the formation of an inclusive environment is extremely important. Therefore, a more in-depth study of this issue is relevant.

References:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2018. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.05.2024).
2. Шульга І. М., Кікінежді О. М. Роль керівника закладу освіти у створенні недискримінаційного шкільного середовища. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі* : колективна монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 114–127.
3. Udych Z., Shulha I., Chepurna L., Rudenko L., Dzhus O. Inclusive Education in Ukraine: Challenges, Conditions and Implementation Strategies. *Conhecimento & Diversidade*. Niterói, 2024. V. 16. N. 41. P. 419–445.

Відомості про наукових керівників авторів статей,
які є здобувачами освіти вищої освіти:

<i>Автор/ка і назва статті</i>	<i>Науковий керівник</i>
<i>Барановська Н.</i> Корекція дислексії у дітей середнього шкільного віку з особливими освітніми потребами	<i>Джус О.</i> , доктор пед. наук, професор завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії, Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника
<i>Карпеева А.</i> Дидактична гра як засіб формування сенсорних еталонів у дошкільників з порушеннями зору	<i>Яйленко В.</i> , старший викладач, кафедра дошкільної освіти, Маріупольський державний університет
<i>Оружак С.</i> Порушення голосу: результати опитування	<i>Удич З.</i> , кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
<i>Удич С.</i> Реалізація бізнес-ідей у системі інклюзивної освіти	
<i>Удич М.</i> Адаптація засобів навчання на уроках історії	
<i>Бойчук О.</i> Вплив аутизму на ранній розвиток дітей та можливості логопедичної корекції	<i>Козак М.</i> , асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
<i>Землянська М.</i> Розвиток довільної уваги у логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами засобами мнемотехніки	
<i>Кирилюк Т.</i> Особливості діагностики мовленнєвого розвитку дітей з РАС	
<i>Кулик О.</i> Особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладом аутистичного спектра	
<i>Равлів І.</i> Сучасні техніки роботи з дітьми раннього віку з мовленнєвими порушеннями з РАС	
<i>Сакаль О.</i> Використання інтерактивних технологій на уроках математики з учнями з порушеннями мовлення	
<i>Семеренко Ю.</i> Використання ігрових технологій у корекційній роботі з молодшими школярами з семантичним порушенням читання	
<i>Сохан О.</i> Ефективні підходи та стратегії для взаємодії з дітьми з аутизмом у навчальному середовищі	
<i>Цвігун Д.</i> Вплив раннього втручання на мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом: ефективність та методи	
<i>Яцина М.</i> Використання альтернативних комунікаційних засобів для підтримки спілкування у дітей з аутизмом	

УДК: 376(005.745)
ISBN 978-617-595-130-9

*Рекомендовано до друку вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
(Протокол № 15 від 25 червня 2024 р.)*

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали
IV Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з
міжнародною участю (м. Тернопіль, 25 квітня 2024 р.) / Упоряд. З. І. Удич,
І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. 370 с.

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

ISBN 978-617-595-130-9

