



VI Всеукраїнська
міждисциплінарна
науково-практична
конференція



ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ідея, стратегія, результат

Збірник матеріалів



*Інклюзія — стратегія
розвитку сучасного суспільства*

19-20 березня 2026 р.

УДК: 376(005.745)
ISBN 978-617-595-143-9

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 №19 від 30.06.2026 р.)*

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали VI Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 19-20 березня 2026 р.) / Упоряд. З. Удич, І. Шульга, О. Гаврилевська. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2026. 322 с.

До збірника увійшли статті, подані на VI Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію з міжнародною участю, яка відбулася 19-20 березня 2026 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.

ISBN 978-617-595-143-9

© Автори тез доповідей, 2026
© Інклюзивно-ресурсний центр
Тернопільського національного педагогічного

Конференція відбулася за підтримки Міністерства освіти і науки України

Організатор конференції:

Інклюзивно-ресурсний центр Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Партнери конференції:

- ✓ Центр післядипломної освіти ТНПУ 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
- ✓ Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»
- ✓ Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
- ✓ Чорноморський національний університет імені Петра Могили
- ✓ Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- ✓ Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
- ✓ Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
- ✓ Об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія»
- ✓ Асоціація психологів вищої школи України
- ✓ Маріупольський державний університет
- ✓ Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
- ✓ Тернопільський обласний краєзнавчий музей
- ✓ Національний заповідник «Замки Тернопілля»

Організаційний комітет конференції та упорядниці збірника:

✓ **Зоряна Удич** (голова оргкомітету), 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

✓ **Ірина Шульга**, методистка 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

✓ **Оксана Гаврилевська**, методистка інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Організаційний та 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		12
Андрєєва Надія	Використання сенсорних технік для зниження рівня сенсорного перевантаження у дітей з емоційними труднощами	13
Англеєв Андрій	Інтегративні підходи до психологічної підтримки військовослужбовців у контексті соціальної дезадаптації: організаційні та практичні аспекти	16
Ворона Лариса, Антощук Тетяна	Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	20
Бармак Микола	Викладання історії України в умовах російсько-української війни: переосмислення інклюзивної педагогіки	24
Бирко Надія	Толерантність як ціннісна основа інклюзивної освіти	29
Боровець Олена, Груздюк Тетяна	Сучасні підходи до формування пізнавальної активності учнів з особливими освітніми потребами	32
Бураковська Наталія	Синергія партнерства: взаємодія фахівця та родини в системі комплексної реабілітації дитини	35
Вітвицька Олена	Особливості розвитку теорії розуму у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку	37
Герасимчук Олена	Формувальне оцінювання як філософія підтримки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному середовищі	41
Гончаровська Галина, Чіп Руслана	Особливості використання методу біосугестивної терапії у роботі з клієнтами в умовах медичної реабілітації	46
Гордійчук Оксана	Спостереження за дитиною з ООП як інструмент виявлення освітніх труднощів: професійні та непрофесійні підходи	50
Гринців Мар'яна, Аванесьян-Акобян Еліза	Асистент вчителя як невід'ємна частина інклюзивної освіти	56
Грінько Надія	Адаптація дітей з ООП на тимчасово окупованих територіях	60
Груць Галина	Розвиток емпатійної культури майбутніх педагогів засобами кінопедагогіки	64
Герасимюк Мирослава	Розвиток соціальних навичок та комунікативної компетентності молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища	68
Димінська Мар'яна	Розвиток соціально-емоційних навичок у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами на інтегрованих корекційних заняттях	72
Дігтенко Марина	Психологічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку із синдромом Дауна	74

Довбенько Ольга	Формула самоконтролю при РДУГ: нейропсихологічні вправи як інструмент інклюзивного навчання	80
Драгунова Аліна	Цифрові технології як інструмент формування інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти	84
Драгунцов Борис	Формування soft skills як базису підприємницької компетентності в інклюзивному освітньому просторі	89
Думська Тетяна	Проблеми забезпечення доступності пам'яток фортифікаційної архітектури	92
Ілляшенко Тамара	Психолого-педагогічна діагностика затримки психічного розвитку у дітей і вивчення ефективності її корекції в умовах інклюзивного навчання	96
Karpenko Roman	Inclusive policy of the state during the war and post-war reconstruction	102
Кириленко Олександр	Негативні чинники дистанційного навчання в умовах сучасних українських реалій	104
Кіріллова Анна	Нейропсихологічні засади психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	107
Коваль Олена	Як не втратити себе, коли виховуєш дитину з інвалідністю?	111
Комаревич Романа	Психологічне благополуччя батьків дітей з особливими освітніми потребами	113
Коршенко Наталя	Взаємодія вчителя-дефектолога ІРЦ з батьками дітей з особливими освітніми потребами у системі інклюзивної освіти	118
Костіна Валентина, Ткаченко Анастасія	Використання етнопедагогічних засобів у соціально-педагогічній діяльності з адаптації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзії	123
Костіна Валентина, Новак Інна	Інклюзивне здоров'язбережувальне середовище соціальної підтримки підлітків з особливими освітніми потребами засобами театралізації в умовах війни	126
Кравчук Вікторія, Крук Софія	Формування інклюзивного освітнього простору шляхом становлення інклюзивної культури: емпатія, підтримка та безбар'єрність (результати наукового дослідження)	132
Кравчук Ольга	Адаптивні цифрові інструменти як основа інклюзивної освіти	138
Крейтор-Проценко Ірина	Інклюзивне навчання: шлях до рівних можливостей у освіті	142
Куліч Софія	Булінг стосовно здобувачів-ВПО в закладі вищої освіти (на матеріалі емпіричного дослідження)	146
Курбанов Георгій	Інклюзивна освіта в контексті глобалізації	150
Літвінова Олена	Сторітелінг на логопедичних заняттях як ефективний інструмент розвитку мовлення дітей з ООП	153
Лоб Ольга	Реалізація освітньо-корекційного процесу для дітей із заїканням	157
Малярчук Оксана	Інклюзивні практики у діяльності Тернопільської обласної бібліотеки для молоді: досвід реалізації культурно-освітнього проєкту	160

Мешко Галина, Мешко Олександр	Стрес-менеджмент у системі професійної підготовки майбутніх фахівців з інклюзивної освіти	164
Михайленко Оксана	Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	167
Мякушко Оксана	Навчання дітей з ООП: проблеми та перспективи	172
Нестайко Ірина, Сеньовська Надія	Інклюзивне спілкування у класі з різними національностями та релігій (польський досвід)	178
Нікітін Олександр, Варнава Уляна	Роль соціального працівника в інклюзивній інтеграції осіб з особливими освітніми потребами	182
Новгородський Руслан	Роль сенсорно-інтегративного підходу у розвитку комунікативних намірів у дітей із рас	187
Огнистий Андрій, Огниста Катерина	Інклюзивне фізичне виховання та адаптивний спорт: від професійних стандартів до практик освітньої трансформації	191
Патлань Юлія	Василь Єрошенко як рольова модель незрячої людини з високим рівнем індивідуальної мобільності у системі освіти та працевлаштування незрячих першої половини ХХ ст.	197
Пенцак Вікторія	Вплив сенсорної інтеграції на формування комунікативних навичок у дітей раннього дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку	203
Петрик Валерія	Емоційне благополуччя дітей із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному освітньому просторі	207
Пришляк Світлана	Формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами через літературну діяльність	214
Пюрко Владислав, Христовой Дмитро	Диджиталізація освіти як необхідна компонента формування безпечного інклюзивного середовища	219
Пюрко Ольга, Арабаджи-Тіпенко Людмила	ІТ-технології як ключовий елемент створення безпечного та інклюзивного середовища	223
Рапінда Наталія	Від невидимого поля до невидимих галактик: інклюзивні підходи до пояснення складних астрономічних явищ засобами цифрової візуалізації та моделювання	228
Рібцун Юлія	Інклюзивні практики реалізації авторського логопсихосинергетичного підходу	234
Сакаль Анастасія	Вплив цифрової трансформації на практику інклюзивної освіти	238
Семенець Андрій	Роль психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в забезпеченні безбар'єрності в закладах вищої освіти	242
Сеньовська Надія, Нестайко Ірина	Травмоінформований підхід в контексті підготовки вчителя	246
Сеньовська Надія, Скуратко Тетяна	Формування у здобувачів освіти базових умінь спілкування з військовими та ветеранами	249
Сидорук Анастасія	Система раннього втручання в Україні: стан і перспективи розвитку	254
Синиця Аліна	Рання логоінтервенція у системі психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з	258

	особливими освітніми потребами	
Слободян Уляна	Професійні виклики логопеда в умовах суспільних трансформацій та воєнного часу	261
Сухомлінова Анастасія	Віртуальні середовища для розвитку соціальних навичок дітей з особливими освітніми потребами	268
Танявська Ярина	Кейс-метод як інструмент формування професійних компетентностей майбутніх вчителів-логопедів	274
Таранченко Оксана	Інструментальний комплекс технологій викладання та навчання в інклюзивній освіті: удосконалення кейсу педагогічних практик	278
Удич Зоряна	Системні виклики впровадження інклюзії в Україні	282
Удич Соломія	Профілактика професійного вигорання працівників в організаціях	287
Фера Олеся	Використання штучного інтелекту та цифрових платформ у логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	291
Ходаковська Еліна, Кабельнікова Наталія	Реабілітаційний потенціал інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, які зазнали психотравмуючого впливу воєнних дій в Україні	294
Чумак Тетяна	Особливості сприймання творів музичного мистецтва дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти	299
Шевченко Володимир	Інклюзивність в процесі роботи з дітьми з порушеннями слуху	303
Шульга Ірина	Формування інклюзивного середовища в закладі освіти в умовах сучасних трансформацій	306
Яблонська Наталія, Шиманська Валентина	Інструменти тьюторського супроводу в соціальній адаптації осіб з особливими освітніми потребам	309
Яковишина Тетяна	Право бути почутим: роль альтернативної та додаткової комунікації у соціалізації і навчанні дітей з особливими освітніми потребами	313
Яструбчак Оксана	Алгоритм супроводу батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами	318

ВСТУПНЕ СЛОВО ВІД ОРГАНІЗАТОРІВ

Пропонований збірник репрезентує результати роботи VI Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат», яка відбулася 19–20 березня 2026 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Інклюзія сьогодні є не лише освітнім напрямом чи соціальною ініціативою, а стратегічною основою розвитку демократичного суспільства, у якому кожна людина має право на участь, підтримку, самореалізацію та доступ до якісних послуг. У сучасних умовах суспільних змін, нових викликів та необхідності збереження людського потенціалу особливого значення набувають питання міждисциплінарної взаємодії, розвитку партнерства та пошуку ефективних механізмів підтримки осіб з особливими освітніми потребами й інших вразливих категорій населення.

Саме тому метою конференції стало створення науково-практичного простору для обговорення результатів упровадження інклюзивної освіти в Україні, поширення інноваційних практик, обміну професійним досвідом та визначення стратегічних перспектив розвитку інклюзивних процесів у різних сферах суспільного життя.

У 2026 р. конференція об'єднала представників різних регіонів України, науковців, педагогів, здобувачів вищої освіти, психологів, фахівців психолого-педагогічного супроводу, представників громадських організацій, державних установ, батьківської спільноти та всіх, хто працює над утвердженням принципів безбар'єрності та рівних можливостей. Важливо, що конференція традиційно залишається відкритою платформою не лише для презентації успішних практик, але й для професійного аналізу проблем, які потребують спільного вирішення.

Особливу цінність заходу становить його міждисциплінарний характер. У межах роботи конференції обговорювалися питання державної політики у сфері інклюзії, розвитку інклюзивної освіти в системі неперервної освіти, психолого-педагогічного та соціального супроводу осіб з особливими освітніми потребами, цифрових технологій, асистивних засобів, інклюзивного дизайну середовища, а також реалізації інклюзивних підходів у медичній, культурній, соціальній та інших сферах.

Ми продовжили традицію щорічного визначення 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.);

- ✓ «Інклюзія – запорука сталого розвитку суспільства!» (2024 р.);
- ✓ «Інклюзія – фундамент соціальної справедливості!» (2025 р.).

Гаслом конференції 2026 р. стало:

«Інклюзія — стратегія розвитку сучасного суспільства».

Висловлюємо щиру вдячність усім співorganizаторам, партнерам, спікерам, авторам публікацій та учасникам конференції за професіоналізм, відкритість до співпраці та прагнення розвивати інклюзивний простір України. Окрема подяка нашим захисникам і захисницям, завдяки яким українська освіта, наука та громадянське суспільство мають можливість продовжувати свою діяльність і формувати майбутнє держави.

Сподіваємося, що матеріали цього збірника стануть корисним джерелом наукових ідей, практичних рішень та професійного натхнення для всіх, хто працює над розвитком інклюзивного суспільства в Україні.

Запрошуємо всіх охочих долучатися до наших майбутніх конференцій, наукових і просвітницьких заходів, а також приєднуватися до спільноти інклюзивно-ресурсного центру у соціальних мережах:

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

а також приєднатися до чату учасників конференції у Viber:

<https://invite.viber.com/?g2=AQA%2F1YMccf%2Fm900parznsSf%2FR9gJRwQL5Zm4jbLwCu7jlKk3qZ%2BD04MD8scteUvx>

Запрошуємо ознайомитися із результати конференції **2026 р.:**

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/12713/?sphrase_id=75623
- ✓ програма: https://drive.google.com/drive/folders/1gzwX9p0KbYoSP-ITD8WdU0Cpl8QhUtuy?usp=drive_link
- ✓ відео запис:
 - день 1: <https://youtu.be/nP7QBEh2CO8>
 - день 2: <https://youtu.be/xt65b68sck8>

Переглянути попередні конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» можна за покликаннями:

2021 р.:

- ✓ новина: <https://tnpu.edu.ua/news/5700/>
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18577>
- ✓ відео запис: <https://www.youtube.com/watch?v=beCOvIG2sYs>

2022 р.:

- ✓ новина: <https://tnpu.edu.ua/news/7767/>
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27098>
- ✓ відео запис: <https://www.youtube.com/watch?v=3wl1JbGFML0>

2023 р.:

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/8512/?sphrase_id=50313
- ✓ резолюція: <https://tnpu.edu.ua/kalendar/%D0%A0%D0%95%D0%97%D0%9E%D0%9B%D0%AE%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf>
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29560>
- ✓ відео запис:
 - день 1: <https://www.youtube.com/watch?v=sQnURbwaXtc>
 - день 2: https://www.youtube.com/watch?v=a_LBo5oZoVo

2024 р.:

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/10148/?sphrase_id=64850
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33575>
- ✓ відео запис: <https://www.youtube.com/watch?v=K74mOWzDpHk>

2025 р.:

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/11614/?sphrase_id=64850
- ✓ програма: <https://drive.google.com/drive/folders/1GAinRL0zFbGpDT6YLSnrguYM7jKVHxOn>
- ✓ відео запис:
 - день 1: <https://www.youtube.com/watch?v=MA1DTKKt-D8>
 - день 2: <https://youtu.be/cGY8FEZ9dZc>

Дякуємо усім за співпрацю!

До наступних зустрічей!

З вірою у Перемогу та вдячністю ЗСУ!

Все буде Україна!

**СПИСОК
використаних авторами скорочень:**

АДК	- альтернативна та додаткова комунікація
АС	- аутистичний спектр
БСТ	- біосугестивна терапія
ВПО	- внутрішньо переміщені особи
ДСЯО	- Державна служба якості освіти України
ЗН	- змішане навчання
ЗНМ	- загальне недорозвинення мовлення
ЗПР	- затримка психічного розвитку
ЗЗСО	- заклад загальної середньої освіти
ІПР	- індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	- інклюзивно-ресурсний центр
ІТ	- інформаційні технології
НСПУ	- Національна спілка письменників України
ООН	- Організація Об'єднаних Націй
ООП	- особливі освітні потреби
РАС	- розлади аутичного спектру
РДУГ	- розлад дефіциту уваги та гіперактивності
СПМ	- специфічні порушення мовлення
СРСР	- Союз радянських соціалістичних республік
США	- Сполучені штати Америки
УДО	- універсальний дизайн освіти
ШІ	- штучний інтелект
ААС	- Advanced Audio Coding
ADHD	- attention deficit hyperactivity disorder
SEL	- соціально-емоційне навчання
VR	- віртуальна реальність

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНИХ ТЕХНІК ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ СЕНСОРНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ У ДІТЕЙ З ЕМОЦІЙНИМИ ТРУДНОЦЬМИ

Андрєєва Надія Яківна,
магістрантка спеціальності
А6 Спеціальна освіта
(А6.01 Логопедія)
Херсонський державний університет
detsadhutorok50@gmail.com

Науковий керівник:
Дрозд Лідія Вікторівна
докторка філософії (PhD) 053 Психологія,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет

Сучасна система дошкільної освіти характеризується пошуком інноваційних підходів до корекції психоемоційного стану дітей. Проблема емоційно-поведінкових труднощів у дошкільників набуває особливої гостроти у зв'язку зі зростанням кількості дітей, що мають труднощі в саморегуляції, виявляють агресивність, тривожність або відстороненість. Часто першопричиною таких проявів є не лише психологічні чинники, а й порушення сенсорної інтеграції, що призводять до сенсорного перевантаження.

Сенсорне перевантаження - це стан, при якому одна або кілька сенсорних систем організму отримують надмірну кількість стимулів із навколишнього середовища, які мозок не в змозі вчасно та якісно опрацювати [4]. Для дітей дошкільного віку з емоційними труднощами це часто стає тригером для деструктивної поведінки, істерик або повної відмови від комунікації. Саме тому використання спеціалізованих сенсорних технік є стратегічно важливим елементом корекційної роботи.

Емоційна сфера дитини тісно пов'язана з її тілесним досвідом. Коли нервова система перебуває у стані гіперзбудження через надлишок аудіальних, візуальних або тактильних подразників, дитина втрачає здатність до когнітивного контролю. У таких випадках традиційні вербальні методи корекції (переконання, бесіда) виявляються неефективними, оскільки дитина фізично не здатна сприймати інформацію. На допомогу приходять техніки сенсорної стимуляції та розвантаження, що діють безпосередньо на фізіологічний рівень регуляції стресу [1, с. 12].

Однією з найефективніших груп технік є методи пропріоцептивного впливу. Пропріоцепція - це відчуття власного тіла, яке забезпечується рецепторами в м'язах, суглобах та зв'язках. Для зниження рівня сенсорного перевантаження використовуються так звані техніки «важкої роботи». До них належать вправи з обтяжувачами (жилети, ковдри),

перенесення важких предметів, лазіння, стискання. Такі дії сприяють виділенню серотоніну та дофаміну, що природним чином заспокоює нервову систему дитину та допомагає їй «відчути кордони» власного тіла [2].

Тактильні техніки також відіграють ключову роль у стабілізації емоційного стану. Однак у роботі з дітьми, схильними до перевантажень, важливо розрізняти легкі дотики, які можуть дратувати, та глибокий тиск, який має заспокійливий ефект. Застосування матеріалів із вираженими тактильними властивостями, зокрема кінетичного піску, різних видів круп, гідрогелевих кульок чи глини сприяє перенесенню фокусу уваги дитини з внутрішніх переживань на сенсорний досвід взаємодії з предметами. Така діяльність допомагає зменшити емоційне напруження та поступово знижує прояви тривожності.

Застосування вестибулярних прийомів, зокрема плавного ритмічного гойдання в гамаку або на великому фітболі, має виражений регуляційний ефект на нервову систему дитини. Такі рухові впливи сприяють зменшенню рівня кортизолу, гормону стресу та допомагають організму перейти у стан більшої рівноваги. Регулярне використання подібних вправ позитивно позначається на емоційному тлі, підвищує здатність до саморегуляції, покращує концентрацію уваги й створює сприятливі умови для подальшої корекційно-розвиткової роботи. Ритм є ключовим фактором: монотонні, передбачувані рухи діють як стабілізатор для дитини, яка перебуває у стані емоційного хаосу. Важливо, щоб дитина мала можливість самостійно регулювати амплітуду гойдання, що дає їй відчуття контролю над ситуацією та власним тілом [5, с. 45].

Окремої уваги заслуговує організація сенсорного середовища в закладі дошкільної освіти. Створення «куточків усамітнення» або сенсорних наметів дозволяє дитині вчасно дистанціюватися від джерел перевантаження (шуму, яскравого світла). Використання навушників для шумопоглинання або сонцезахисних окулярів у приміщенні може бути тимчасовим, але дієвим інструментом для запобігання емоційним зривам у дітей із підвищеною сенсорною чутливістю.

Ефективність впровадження сенсорних технік підтверджується позитивною динамікою в поведінці вихованців. Дослідження та практичний досвід свідчать, що систематичне впровадження сенсорних пауз у щоденний розпорядок дітей сприяє помітному зниженню проявів немотивованої агресії приблизно на 30-40 %. Крім цього, така організація часу підвищує сприйнятливості до навчального матеріалу, покращує соціальні навички та здатність до взаємодії з однолітками, а також сприяє нормалізації тривалості і якості сну як у нічний, так і в денний час [3].

Ключовим чинником ефективності корекційної роботи є тісна партнерська взаємодія між педагогами та батьками. Батьки повинні володіти інформацією про сенсорний профіль своєї дитини, щоб мати змогу підтримувати та продовжувати корекційні заходи в домашньому

середовищі. Усвідомлення того, що прояви поведінкових труднощів часто відображають лише зовнішні ознаки більш глибокого сенсорного дискомфорту, істотно змінює підхід до виховання та організації підтримки дитини, роблячи його більш цілісним та адаптованим до потреб конкретної дитини.

Сенсорна інтеграція відіграє базову роль у функціонуванні організму людини, забезпечуючи взаємозв'язок між нейрофізіологічним станом центральної нервової системи та адаптивною поведінкою у соціальному середовищі. Емоційно-поведінкові труднощі у дітей часто мають своє коріння в порушеннях сприйняття та регуляції сенсорних стимулів, що може спричинити дезорганізацію мозкової діяльності.

Забезпечення базових сенсорних потреб дитини через індивідуальні сенсорні програми та втручання ерготерапевта формує необхідний нейродинамічний фундамент. Без нього психологічна та педагогічна робота виявляється малоефективною. Використання сенсорних методик допомагає стабілізувати емоційний стан, підвищити здатність до концентрації, розвинути праксис і комунікативні навички, так як, всі ці складові є важливими передумовами успішної соціалізації дитини.

Отже, сенсорні методики слід розглядати не як додатковий, а як ключовий інструмент у корекції емоційно-поведінкових труднощів у дітей. Коли базові сенсорні потреби задоволені, створюється необхідне підґрунтя для ефективної психологічної та педагогічної взаємодії. Перспективи подальших наукових досліджень у цій сфері пов'язані з розробкою індивідуалізованих підходів, зокрема персоналізованих сенсорних програм та режимів, які враховують специфіку емоційних порушень і прояви поведінкових складнощів у кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Айрес Е. Д. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ : Гроно, 2020. 272 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної сили педагога : навч. посіб. Київ : Слово, 2019. 448 с.
3. Корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами : теорія та практика / за ред. Н. В. Гаврилової. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2021. 312 с.
4. Островська К. О. Соціально-педагогічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 412 с.
5. Сучасні підходи до корекції емоційно-вольової сфери дошкільників / уклад. С. М. Мартиненко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2022. 156 с.

ІНТЕГРАТИВНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Анплєєв Андрій Борисович,
магістр психології, здобувач третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
a.anpleiev@gmail.com

Науковий керівник:
Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор
кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка
факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського
державного університету імені Михайла Драгоманова

Соціальна дезадаптація військовослужбовців після повернення до цивільного життя є складним соціально-психологічним явищем, що обумовлюється багатьма факторами, серед яких специфіка військової служби, інтенсивність бойового досвіду, рівень підготовки до демобілізації та соціальна підтримка на етапі інтеграції. В умовах сучасних військових конфліктів, тривалої мобілізації та високого рівня психологічного навантаження збільшується кількість військовослужбовців, які зустрічаються з проблемами соціальної адаптації, що проявляються у вигляді емоційної нестабільності, порушень міжособистісних взаємодій, труднощів у професійній самореалізації та криз ідентичності. Актуальність проблеми визначається не лише необхідністю забезпечення психічного здоров'я окремої особистості, а й соціальною стабільністю суспільства, адже дезадаптовані ветерани зустрічаються із ризиком соціальної ізоляції, конфліктів у родині та професійною дезорієнтацією, що в кінцевому підсумку впливає на ефективність їхньої інтеграції у цивільне життя [1, с. 50].

Психологічна наука визначає соціальну адаптацію як процес динамічної інтеграції особистості у нові соціальні умови, що включає когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну компоненти. У випадку військовослужбовців адаптація ускладнюється специфікою бойового досвіду, формуванням дисфункціональних моделей поведінки, які були ефективними у військовому середовищі, але стають дезадаптивними у цивільному житті. Психологічні дослідження підкреслюють значущість феномену зміни соціальної ідентичності, коли колишня військова роль, що тривалий час структурувала самосвідомість, втрачає домінантне значення, а особистість вимушена шукати нові соціальні і професійні

орієнтири. Крім того, прояви посттравматичного стресового розладу, підвищена тривожність, емоційне відсторонення або гіперреактивність, зниження самооцінки, а також складнощі у взаємодії з цивільним оточенням посилюють ризики соціальної дезадаптації [2, с. 112].

Інтегративні підходи до психологічної підтримки військовослужбовців передбачають комплексне поєднання психотерапевтичних, соціально-реабілітаційних, організаційних та профорієнтаційних компонентів, що формують єдину систему підтримки. Такий підхід базується на принципах системності, міждисциплінарності, індивідуалізації та безперервності. Системність забезпечує взаємопов'язаність діагностичного, корекційно-розвивального, консультативного, профілактичного та соціально-інтеграційного блоків, що дозволяє комплексно оцінювати стан військовослужбовця й вибудовувати послідовну програму підтримки. Міждисциплінарність забезпечується координацією діяльності психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, медичних фахівців та фахівців з професійної орієнтації, що дозволяє комплексно вирішувати проблеми соціальної адаптації. Індивідуалізація втручання передбачає врахування особистісних характеристик, життєвого досвіду, рівня психоемоційного напруження та специфіки соціального оточення, а безперервність підтримки забезпечує супровід на всіх етапах інтеграції – від підготовки до демобілізації до стабільної адаптації в цивільному середовищі [3, с. 62].

Діагностичний блок інтегративної моделі передбачає комплексну оцінку рівня соціальної адаптації, емоційного стану, наявності дезадаптивних патернів поведінки та ресурсного потенціалу. Застосовуються стандартизовані психодіагностичні методики, інтерв'ю, спостереження та самооцінки, що дозволяють ідентифікувати основні проблеми, фактори ризику та визначити пріоритетні напрями корекційної роботи. Особлива увага приділяється виявленню когнітивних переконань, що підтримують дезадаптивні стратегії поведінки, та психологічних бар'єрів, пов'язаних з адаптацією до цивільного середовища [4, с. 144].

Корекційно-розвивальний блок інтегративної моделі включає застосування когнітивно-поведінкових методів, технік розвитку емоційної саморегуляції, тренінгів управління стресом та майндфулнес-практик. Ці методи спрямовані на модифікацію дисфункціональних переконань, формування адаптивних стратегій подолання стресу, стабілізацію психофізіологічного стану та розвиток ресурсів особистості. Одночасно використовується робота з травматичним досвідом, що дозволяє інтегрувати пережиті події у життєву історію без їх деструктивного впливу. Психологічна підтримка зосереджена на відновленні суб'єктності особистості, розвитку почуття контролю та здатності до конструктивної взаємодії із соціальним середовищем [5, с. 73].

Групові форми роботи відіграють ключову роль у відновленні соціальної інтеграції та нормалізації міжособистісних контактів. Групи

взаємопідтримки дозволяють військовослужбовцям ділитися досвідом, отримувати соціальне схвалення, знижувати почуття ізоляції й формувати позитивну соціальну ідентичність. Психосвітній компонент таких програм підвищує обізнаність щодо механізмів стресу, способів самопомоги та адаптивних моделей поведінки, що сприяє довготривалому збереженню результатів психологічного супроводу [6, с. 115].

Сімейно-орієнтована підтримка виступає додатковим ресурсом інтегративної моделі. Родина військовослужбовця може забезпечувати емоційну підтримку, бути джерелом ресурсів для адаптації або, навпаки, посилювати стресові реакції у разі нерозуміння специфіки переживань ветерана. Психологічна робота з членами сім'ї спрямована на розвиток ефективної комунікації, формування емпатії, зниження конфліктності та вироблення спільних стратегій підтримки, що підвищує стійкість позитивних змін і зменшує ризик повторної дезадаптації. Професійна реінтеграція є невід'ємною складовою соціальної адаптації. Вона включає профорієнтаційне консультування, тренінги розвитку компетенцій, підготовку до працевлаштування та розвиток навичок самопрезентації. Професійна активність сприяє відновленню соціального статусу, стабілізації структури повсякденного життя, зміцненню самооцінки та розвитку відчуття значущості особистості у суспільстві [6, с. 124].

Оцінювання ефективності інтегративних моделей проводиться на основі психодіагностичних методик, оцінки рівня соціальної функціональності, професійної активності та задоволеності якістю життя. Моніторинг результатів дозволяє коригувати програми підтримки, підвищувати їх результативність і запобігати повторній дезадаптації. Довготривала допомога сприяє формуванню стійких адаптивних стратегій, розвитку внутрішніх ресурсів та психосоціальної компетентності військовослужбовців.

Таким чином, інтегративні підходи до психологічної підтримки військовослужбовців у контексті соціальної дезадаптації забезпечують комплексний, системний та індивідуалізований супровід. Вони поєднують психотерапевтичні, соціально-реабілітаційні, групові, сімейні й професійно-орієнтаційні форми роботи, що створює ефективну систему підтримки та інтеграції. Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення методик ранньої діагностики дезадаптації, стандартизацію психологічного супроводу та розроблення цифрових технологій, що дозволять забезпечити безперервність, доступність і високу ефективність психологічної підтримки військовослужбовців.

Список використаних джерел:

1. Крук І.М., Григус І.М. Сучасний погляд на психологічну реабілітацію військовослужбовців з посттравматичним стерсовим розладом. *Rehabilitation and Recreation*. 2023. №. 15. С. 50-56.

2. Левицький М.О. Інноваційні методи реабілітації військових із застосуванням віртуальної реальності. Журнал військової психології та психіатрії. 2023. Т. 18, № 3. С. 112–121.
3. Лурін І.А. Особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців-учасників бойових дій. Проблеми військової охорони здоров'я. 2021. №. 49 (2). С. 62-70.
4. Мозольов В., Ганджа В. Критерії та показники психічного здоров'я військовослужбовців Збройних Сил України. Вісник Національного університету оборони України. 2021. С. 144-150.
5. Притула С. А. Роль групової терапії у психосоціальній адаптації ветеранів війни. Психологічний вісник України. 2022. № 8. С. 73–80.
6. Тарасенко С.О. Психологічна підтримка військовослужбовців: роль сім'ї та соціальних мереж. Психотерапевтичний вісник. 2023. № 7. С. 115–124.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Лариса Ворона,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Voronali@ukr.net

Тетяна Антощук,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 016.01 Спеціальна освіта.
Логопедія. Спеціальна психологія
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Лубни, Полтавська обл.)
tetanaantosuk777@gmail.com

Актуальність дослідження спричинена активним впровадженням інклюзивної освіти в практику та обумовлюється невимовною складністю навчання дітей з особливими освітніми потребами. До того ж, з кожним роком підвищується інтерес до роботи в системі інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей цієї категорії в ЗЗСО. Питання інклюзивної освіти в Україні з кожним днем стає все актуальнішим. Значну кількість нормативних актів, що мають забезпечити впровадження інклюзивного навчання було розроблено саме останнім часом.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу виокремити та обґрунтувати педагогічні умови організації інклюзивного освітнього процесу в ЗЗСО.

Сучасний етап розвитку національної системи освіти в Україні характеризується стійким вектором на гуманізацію та забезпечення рівних прав для всіх учасників освітнього процесу. Пріоритетним напрямом стає розвиток інклюзивного навчання, яке передбачає не лише фізичну присутність дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у класі, а й створення спеціального освітнього середовища, що максимально сприяє її гармонійному розвитку та соціалізації.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами можливий за умови врахування наступних чинників: спеціальної освіти фахівців, науково обґрунтованого психолого-педагогічного вивчення дитини, психопрофілактики, психолого-педагогічної корекції та психологічного консультування [1, 2].

Система психолого-педагогічного супроводу спрямована на реалізацію низки критично важливих завдань. Передусім, вона

фокусується на актуалізації внутрішнього потенціалу дитини, яка потребує додаткової підтримки, забезпечуючи умови для її особистісного зростання та самореалізації.

Стан розвитку національної системи освіти в Україні загалом зосереджується на гуманізації на належному рівні, оскільки кожна особа та учень з особливими освітніми потребами повинні бути рівноправними і кожен заслуговує на рівний доступ до послуг. Одним з основних напрямків є перспективна та інклюзивна освіта, яка не лише про присутність дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у класі, а й про надання їм спеціального навчального середовища, яке дозволить максимально розвиватися та соціалізуватися. Для здійснення спеціальної освіти науково обґрунтоване психологічне та педагогічне вивчення дитини, психопрофілактика, психологічна та педагогічна корекція та психологічне консультування є основними аспектами цієї системи (наприклад, існує багато важливих завдань, які ми хочемо досягти через психологічну та педагогічну підтримку, щоб бути залученими до розвитку наших дітей та їхнього майбутнього, оскільки важко визначити рішення через те саме. Робота над гуманізацією освітнього простору є важливою частиною процесу. Наші учні живуть у відносинах в одному середовищі, щоб уникнути стигматизації та дискримінації. Це також включає професійну підтримку для вчителів - щоб допомогти їм бути в світі турботливих та різноманітних особистостей. Те ж саме стосується і партнерства з батьками, де батьки отримують консультацію стосовно своєї дитини, її навчальні навички та майбутнє соціальне благополуччя. Перш за все, це оцінка психофізичного стану дитини, яка забезпечує постійний моніторинг для відстеження еволюції дітей у поведінковому сенсі. По-друге, соціально-психологічна модель, яка створює середовище для інтеграції дитини в суспільство, також є важливою в основі.

Реалізація супроводу здійснюється за декількома стратегічними напрямками: діагностичний, корекційно-розвитковий та психологічна підтримка учасників освітнього процесу.

Діагностична робота проводиться для вивчення індивідуального профілю дитини, що включає оцінку рівня когнітивної сфери, емоційно-вольових особливостей, навчальної мотивації та комунікативних здібностей. Це дозволяє визначити відповідність розвитку віковим нормам та виявити приховані ресурси дитини.

Корекційно-розвитковий напрям спрямований на мінімізацію впливу порушень та стимулювання процесів соціалізації. Основними завданнями якого є:

- розвиток сенсорного сприймання та навичок просторового орієнтування;
- формування компенсаційних способів діяльності для успішного навчання;
- розвиток саморегуляції та життєво важливих компетенцій;
- соціально-комунікативний розвиток та інтеграція в групу однолітків.

Збирається інформація про когнітивну силу та когнітивну здатність, психоемоційний та соціальний стани, динамічний розвиток особистості та ідентичності, а також про психологічне здоров'я та самооцінку.

Підтримка також включає цільову психологічну допомогу (корекція, консультування) як для дітей, так і для батьків. Нарешті, підтримка включає роботу через життя дитини, щоб вона була добре підготовлена до задоволення своїх фізичних та психічних потреб.

Успіх системи психологічної та педагогічної підтримки для дітей з особливими потребами залежить від того, який соціальний поведінковий та особистісний розвиток вони проходять у потрібний час, оскільки це робить соціалізацію між деякими дітьми кращою соціально та академічно. Особлива фаза для спостереження - це соціальна зміна, де дитина рухається відповідно до своєї власної творчості та комунікативних навичок. Це вказує на те, наскільки важлива психологічна та педагогічна підтримка. Кожна дитина повинна бути заохочена та розвиватися соціально. Відповідне освітнє середовище, науково обґрунтовані освітні програми, спеціалізована навчальна програма та освітні методи, що підтримують дитину в цілому, призведуть до здатності дитини з певними фізіологічними вадами відчувати себе частиною колективу, формувати позитивне ставлення до навчання та підвищувати рівень успіху.

Ми робимо висновок, що успіх інклюзивного процесу визначається не лише наявністю відповідних ресурсів, а насамперед динамічністю та гнучкістю всієї системи супроводу. Таким чином, якісний психолого-педагогічний супровід є складною, багаторівневою системою, де гуманістичний підхід до особистості дитини домінує над стандартизованими методиками. Завдяки фаховій підтримці інклюзія еволюціонує від формального зарахування дитини до класу до створення реального підґрунтя для її самореалізації. Такий підхід трансформує навчальний кабінет із місця фізичної присутності на простір соціальної інтеграції, що сприяє гармонійному розвитку особистості як у шкільній спільноті, так і за її межами

Список використаних джерел:

1. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі :наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Науковий світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.

2. Недозим І. В., Скрипник Т. В. Система технологій психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : Зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (м. Кіровоград, 29-30 вересня 2015 р.). Кіровоград: «Ексклюзив-систем», 2015. С. 379-382.

3. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1(9)/2014. С. 109-113.

4. Прохоренко Л. І. Діагностика психологічного супроводу навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 3 (79). С. 36–44.

5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бармак Микола Валентинович,
доктор історичних наук, професор
кафедра історії України, археології та спеціальних галузей
історичних наук
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
barmakmv@tnpu.edu.ua

Лютий 2022 року запам'ятався однією знаковою розмовою зі студенткою історичного факультету, яка запитала, що нас чекає. В її очах був не просто страх перед невідомістю, а безпорадність, неможливість будувати стратегію успішності в умовах хаосу. Я дивився на неї й уперше відчував фахову безпорадність. Мої наукові ступені та десятиліття викладання народили лише банальне «все буде добре». Як історик, я розумів, що механізми великої війни запущено. Як викладач, я бачив перед собою людину, для якої лекції про минуле раптом перетворилися на опис її власного майбутнього. У ту мить я зрозумів: моя роль змінилася. Я більше не був транслятором фактів. Я став свідком її тривоги. Ми говорили про те, що історія – це не лише хронологія катастроф, а й опис того, як люди знаходили в собі сили залишатися людьми всередині цих катастроф. Це була розмова про стійкість, яка не вимірюється кількістю окупаційних військ, але визначає результат. Однак, запам'ятав лише її відповідь – «історичний так нічого мені не дав...».

Ця розмова змусила мене переоцінити власну позицію. Я зрозумів, що історія не дає нам щита від подій, але вона дає нам систему координат, щоб не загубитися в хаосі. Тепер я шукав відповіді не в книжках, а в собі: чи готовий я бути тим викладачем, який не просто пояснює причини війни, а й допомагає вистояти в ній.

Як історик, я звик аналізувати події з дистанції часу. Раптово ця дистанція зникла. Широкомасштабне російське вторгнення перевернуло моє розуміння інклюзії. Студент у бомбосховищі без інтернету має той самий бар'єр доступу до навчання, що й студент з порушеннями мобільності. Студентка після нічного обстрілу має ті самі труднощі концентрації, що й студентка з особливими освітніми потребами (ООП). Студент, який не знає, чи живий його батько, не може аналізувати історичні події – його мозок зайнятий виживанням. Неодноразово чув розповіді про безсоння, панічні атаки, нездатність концентруватися, переживання про долю рідних, втрату близьких або болісне очікування звісток про зниклих безвісти родичів.

Традиційна класифікація «студенти з особливими освітніми потребами» і «звичайні студенти» перестала працювати. Війна створила

те, що називають «ситуативно-індукованими освітніми потребами» – тимчасові (чи довготривалі) бар'єри, спричинені екстремальними обставинами. Практично всі мої студенти виявилися в цій категорії.

Викладач історії України сьогодні працює в умовах подвійного тиску: він одночасно є безпосереднім свідком сучасної війни та аналітиком історичних трагедій минулого. Постійне накладання актуального травматичного досвіду на фаховий матеріал виснажує психологічний ресурс і ускладнює збереження об'єктивної дистанції. У таких обставинах пошук професійної мотивації виходить за межі простого виконання обов'язків, перетворюючись на питання особистої та інтелектуальної витривалості.

Чесно визнаю: я сам виявився викладачем з особливими потребами. Після повітряних тривог або годин без світла фізично дуже важко сконцентруватися на викладанні. Коли отримував повідомлення про загибель студента, якого ще недавно бачив на парах; викладача, з яким пов'язано багато років дружби, смерть рідних твоїх колег чи знайомих, – не міг розповідати події з історії України, бо паралелі занадто болючі.

Ми всі маємо «особливі потреби»: потребу в передбачуваності (якої не було через блекаути та обстріли), потребу в емоційній стабільності (якої не могло бути), потребу в часі на відновлення (якого ніхто не давав). Висновок очевидний: інклюзивна освіта в умовах війни – це не про окрему категорію студентів. Це про визнання, що всі ми тимчасово (чи довготривало) перебуваємо в стані підвищеної вразливості і потребуємо адаптації системи до цієї реальності.

Ми змінилися, стали іншими людьми, ніж були до цієї страшної війни. І наші студенти – також. Вони стали більш вразливими, але й більш чутливими; більш втомленими, але й більш уважними до того, що справді має значення.

Разом із втратами ми знайшли щось важливе. Я б назвав це справжністю. Ми бачимо один одного такими, якими є. Зляканими, злими, невпевненими, але й неймовірно сильними. Я знайшов справжній контакт. Коли студентка після пари підходить і каже: «Мені сьогодні було важко слухати про війну, бо мій брат на передовій» – це не академічна бесіда. Це людська. І вона цінніша за будь-яку оцінку.

Робота з травмованими студентами в умовах воєнного стану потребує переосмислення ролі викладача історії України. Від експерта знань він перетворюється на архітектора безпечного середовища, свідка страждань та стійкості, координатора підтримки.

Хочу сказати про наших студентів. Вони різні. І це треба бачити. Є ті, хто втратив рідних. Брата, сестру, батька, матір, чоловіка, дружину. Вони приходять на пари, бо не знають, що ще робити. Або не приходять, бо не можуть встати з ліжка. Іноді вони сміються – і це лякає їх самих, бо «як я можу сміятися, коли його немає». Є ті, хто чекає. Доля близької людини невідома. Вони застрягли між надією і відчаєм. Живуть, ніби уві сні. Здають роботи, але не пам'ятають, що писали. Є ті, хто виїхав. І

відчувають провину, що в безпеці, поки інші страждають. Вони намагаються бути «кращими», «продуктивнішими», щоб виправдати своє виживання. Вони пишуть мені з різних місць і питають: «Чи буде захищено?» Ніби це має значення. Але для них це – зв'язок з нормальним життям. І є ті, хто здається «нормальними». Не плачуть, не просять балів, здають все вчасно. Але я бачу, як вони перевіряють телефон кожні дві хвилини, намагаються контролювати хоч щось.

Жодна з цих реакцій не є «неправильною». Всі вони – нормальні відповіді на ненормальну ситуацію. Наше завдання – не оцінювати, а бачити. Не виправляти, а супроводжувати.

Я не можу мотивувати студентів «на успіх». Бо успіх зараз – поняття дивне. Здати сесію, коли не знаєш що тебе чекає завтра? Написати есе, коли не знаєш, чи живий батько? Але я можу запропонувати інше значення навчання.

Навчання зараз – це не підготовка до кар'єри. Це форма опору. Коли ти відкриваєш книгу, коли думаєш, аналізуєш, пишеш – ти демонструєш: я не зламаний. Я зберіг здатність мислити. Я передаю знання далі. Це не героїзм. Це тиха, щоденна стійкість. І вона має значення. Я кажу студентам: «Ви зараз – свідки. Все, що ви переживаєте, фіксуєте, аналізуєте – це історія». Це дає мотивацію. Не велику, не остаточну, але достатню, щоб встати зранку і піти на пари чи відкрити ноутбук.

Я не кажу студентам, що «все буде добре». Бо не знаю. І вони знають, що я не знаю. Але я кажу: «Подивіться назад. На тих, хто був до нас. Вони пережили війни, окупації, репресії. Вони не знали, чи буде Україна. Але вони зберегли мову, культуру, пам'ять. Передали нам. І ми – тут. Значить, їхня стійкість спрацювала. Наша теж спрацює». Це не оптимізм. Це спадкоємність. Ми – ланка в ланцюгу. Наше завдання – не обірвати його.

Викладач сьогодні повинен побачити. Звучить просто, але це найважче. Бо травмований студент часто ховається. Приходить на пари, здає роботи, посміхається. А потім раптово зникає. Або починає писати дивні речі – ідеалізувати, агресувати, або навпаки, все «добре, дякую, все нормально». Я вчуся читати ці знаки.

Друге – дати вибір. Травма позбавляє контролю. Тому я кажу: «Ти можеш прийти, можеш не прийти. Можеш писати, можеш говорити. Можеш сказати мені, що сталося, можеш не казати. Але я маю знати, як тобі зараз – щоб не нашкодити». Іноді цей вибір – єдине, що в них залишилося.

Третє – не лікувати. Це найскладніше. Бо хочеться витягти, врятувати, сказати правильні слова. Але я не можу. Можу лише бути поруч. Сказати: «Я бачу, що важко. Я не знаю, як це виправити. Але я тут, якщо потрібно щось академічне – гнучкість, термін, альтернатива». Іноді цього достатньо. Іноді – ні. Тоді я кажу: «Є люди, які можуть краще допомогти. Давай знайдемо їх разом».

Четверте – берегти себе. Бо коли ти щодня приймаєш чужий біль, він починає жити в тобі. Я часто близький до вигорання, коли намагаюся врятувати всіх. Тепер знаю: моя робота – не рятувати, а бути поруч. Створити умови, де вони можуть рухатися, якщо готові. І не звинувачувати себе, коли не готові.

Історія зараз – це не предмет. Це дзеркало. І дивитися в нього страшно. Але іноді в цьому дзеркалі ми бачимо не лише сьогоднішній жах, а й тих, хто пережив подібне до нас. І витримав. І продовжив. І це дає трохи повітря. Ми не вибирали цей час. Але ми тут. І ми викладаємо історію – науку про те, як люди переживають неможливе.

Історія завжди була дисципліною минулого – ми вивчали те, що вже відбулося, аналізували, робили висновки. Але війна повернула історію у площину сьогоднішнього з несподіваною силою. Згадаймо 1918-й рік, коли Михайло Грушевський писав «Хто такі українці і чого вони хочуть?» – не як академічний трактат, а як політичний маніфест. Або 1991-й, коли знання історії стало інструментом національного самоусвідомлення. Сьогодні, у 2026 році, історія України знову виходить за межі аудиторій. Вона стає аргументом у інформаційній війні, джерелом стійкості, інструментом ідентичності.

Війна змінила саму парадигму освіти. Ми всі опинилися перед питанням, яке жоден підручник з методики викладання не передбачав: як навчати історії, коли історія пише себе вибухами, коли минуле стає не абстракцією, а аргументом у боротьбі за майбутнє? Як зберегти якість історичної освіти в умовах повітряних тривог і нестабільності; як дотримуватися принципів інклюзії, коли сама система опиняється в екстремальних умовах. Як викладати з глибоким розумінням, що кожна лекція може стати або тригером нової травми, або джерелом зцілення. Тепер уявіть студента, який належить одночасно до обох груп – має особливі освітні потреби і пережив військову травму. Це подвійна вразливість. І саме для таких студентів ми маємо перебудувати нашу методику викладання історії.

Історія України в умовах війни перестає бути абстрактною дисципліною. Вона стає джерелом сили. Коли студент дізнається, що Україна неодноразово втрачала і відновлювала державність – це дає йому надію. Коли студент з тривожним розладом бачить, що наші предки пройшли окупації, Голодомор, репресії, дві світові війни – і ми досі тут – це дає йому ресурс. Історія стає не просто знанням – вона стає інструментом виживання.

Наше завдання сьогодні – не просто передати знання. Ми допомагаємо молодим людям зрозуміти, хто вони є і чому наша країна продовжує боротися. Якщо ми зможемо зробити наші лекції простором, де студент відчувається почутим і де історія пояснює йому його власне життя, – ми виконали свою роботу як викладачі та як люди.

Найважливіше, що я зрозумів: травмовані студенти не потребують порад. Вони потребують присутності. Не оцінював, не порівнював, не

казав «тримайся». А просто бачив їх такими, якими вони зараз є – зламаними, злими, наляканими, сміливими, втомленими, неймовірними.

Інклюзивний підхід у викладанні історії – це не про жалість. Це про створення умов, де знання стають інструментом виживання та розуміння світу. Наше завдання як викладачів – допомогти студентам інтегрувати цей надважкий досвід війни у великий історичний контекст, даючи їм розуміння, що за кожним хаосом приходить час відбудови та нових сенсів. Інклюзія в умовах війни – це не спрощення програми, а усунення перешкод, які заважають студенту з особливими освітніми потребами продемонструвати свої академічні здібності. Головним завданням є перетворення історії з джерела стресу на інструмент розуміння реальності.

Отже, інклюзія в умовах російсько-української війни перестає бути практикою підтримки окремих студентів з окремими освітніми потребами і охоплює всю студентську спільноту, що перебуває в стані підвищеної вразливості та хронічного стресу. Викладач історії трансформується з експерта-фактолога на фасилітатора переживання історичного досвіду, який допомагає студентам інтегрувати власну травму у широкий історичний контекст та зберегти відчуття суб'єктності. Історія України в цьому контексті стає не лише навчальною дисципліною, а інструментом життєстійкості та мови, якою студенти описують свій досвід війни, минулі та сучасні форми опору, спадкоємність поколінь.

Список використаних джерел:

1. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. 384 с.
2. Косенко Ю. М. Завдання шкільного курсу історії для учнів з інтелектуальними порушеннями та шляхи їх розв'язання. Inclusion and Diversity. 2023. Спецвипуск.
3. Косенко Ю. М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія. Чернівці : Букрек, 2016. 216 с.
4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
5. Мороз П., Мороз І. Інтегрування історії повсякденності у шкільний курс історії: дослідницький аспект. Проблеми сучасного підручника. 2023. № 30. С. 86–101.
6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
7. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі : посіб. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
8. Пометун О., Гупан Н. Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 50–58.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бирко Надія Михайлівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту та освітніх технологій
Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені Анатолія Назаренка,
nadiabm@ukr.net

У сучасному світі питання толерантності набувають особливої актуальності, оскільки, в умовах війни, в Україні є велика потреба у формуванні інклюзивного толерантного суспільства, яке буде приймати і визнавати кожного її громадянина. Створення соціального суспільства, яке допоможе адаптуватися ветеранам війни, переселенцям зі Східних регіонів, здобувачам освіти, які навчались і розвивались під звуки сирен – одне з головних стратегічних завдань нашої держави.

Навчання здобувачів освіти сьогодні, як ніколи, потребує ще більшого індивідуального підходу, адаптації освітнього середовища, методів та прийомів підтримки наших дітей, в час, коли війна несе за собою непоправні наслідки. Інклюзивне навчання стає універсальною освітою, де потреби кожного здобувача мають бути задоволені в інклюзивному класі чи групі, де підтримку відчувають усі діти, де відбувається спільне навчання різних здобувачів за своїми переконаннями, поглядами, способом життя, здібностями, обдаруваннями, можливостями, викликами.

Розвиток інклюзивного навчання в сучасних освітніх закладах сьогодні потребує виховання в учнівській молоді такої якості особистості як толерантність, що означає прийняття «інакшості», відмінного від усіх, різноманітності. Формування толерантних відносин у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами у здобувачів освіти потребує розвитку в собі моральної культури життєдіяльності, толерантної свідомості, культури толерантної поведінки та спілкування і достатнього рівня самореалізації в освітньому процесі [1]. Робота в цьому напрямі для педагогічних працівників вимагає систематичної й послідовної педагогічної системи впровадження інноваційних форм, методів, а в першу чергу, позитивного власного прикладу. Демонструючи приклади толерантних відносин у взаємодії з дітьми, що мають інші погляди на світ, поважаючи і приймаючи особливості їх навчання, вчитель здійснює виховний вплив на кожного здобувача освіти, моделюючи алгоритм правильної толерантної поведінки. Тому незалежно від поглядів та переконань дитини, її світогляду, повага та гуманність до її особистості повинна стати нормою та нести в собі лише позитивний виховний вплив. Спираючись на досвід Ш. Амонашвілі, через його формулу педагогіки толерантності, слід врахувати в практичній діяльності педагогічному працівникові послідовність наступних дій: прийняти → зрозуміти →

допомогти → любити → співчувати → радіти успіхові → надихати, яка підтверджує необхідність у становленні особистості такої важливої якості, як толерантність [2].

Головна мета інклюзивної освіти сьогодні – сформувати середовище доброзичливої атмосфери спілкування між усіма здобувачами освітніх послуг, незалежно від особливих освітніх потреб дітей, що виявляється в безбар'єрній адаптації дітей із різними порушеннями до правил, норм і правил суспільства. Співіснування в дитячому колективі, де панує мир і злагода передбачає, що кожен здобувач освіти володіє сформованими найкращими людськими якостями, такими як повага, емпатія, взаєморозуміння, взаємодопомога, комунікабельність, що є складовими категоріями поняття «толерантність».

У «Декларації принципів толерантності», яка прийнята 16 листопада 1995 року толерантність розглядається як правильне розуміння усього різноманіття культур, форм самовираження і виявлення людської індивідуальності. Саме тому людина не зважаючи на свої можливості є особистістю, яка має право на знання, відкритість у спілкуванні, свободу думки, совісті, переконань, адже толерантність – це єдність у різноманітті [3].

Толерантність як принцип взаємодії закріплюється в базових міжнародних документах з прав людини: у Конвенції про права дитини (1989) [4], у Конвенції про права інвалідів (2006) [5]. Одним із ключових принципів захисту прав дітей виступає принцип недискримінації та принципи соціальної інклюзії – поваги до людей з інвалідністю і прийняття їх як компонента людської різноманітності, рівності можливостей, повного та ефективного залучення та включення людей з інвалідністю в суспільство.

Тож беручи до уваги основну мету інклюзивної освіти, маємо сформувати в Україні толерантне суспільство, яке буде приймати і визнавати усіх без винятку наших громадян, адже поряд з інклюзією існує толерантність, яка необхідна для забезпечення усіх дітей з особливими освітніми потребами якісними освітніми послугами. Толерантне суспільство має стати ланкою свідомо організованих людей, покликане змінити ставлення до людей із тими чи іншими порушеннями, а також допомогти підтримати усіх наших громадян, які стали жертвами військової агресії сусідньої країни.

Список використаних джерел:

1. Бирко Н.М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: дис.... кандидата педагогічних наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 263с.
2. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Трактат про початковий ступінь освіти, заснований на засадах гуманно-особистісної педагогіки. Донецьк, 2013. 129 с.

3. Декларація принципів толерантності, затверджена Резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16.11.1995р. № 995_503
4. Конвенція про права дитини від 20.11.1989 р. № 995_021, схвалена резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21.12.1995р. Відомості Верховної Ради України від 16.11.2023р.
5. Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю від 19.06.2023р. № 995. Ратифікована Законом № 1767-VI від 16.12.2009.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Олена Боровець,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки
початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

Тетяна Груздюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується утвердженням інклюзивної парадигми, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку. У цьому контексті проблема формування пізнавальної активності учнів з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності, оскільки саме вона визначає ступінь включеності дитини в освітній процес, ефективність засвоєння знань та рівень сформованості навчальної автономії. Пізнавальну активність трактуємо як інтегративну властивість особистості, що відображає готовність і здатність учня до цілеспрямованої інтелектуальної діяльності, ініціювання пізнавальних дій, подолання труднощів та рефлексії результатів власної роботи.

У дітей з ООП формування пізнавальної активності часто ускладнюється специфікою розвитку когнітивних процесів, зниженням темпу переробки інформації, недостатньою сформованістю довільної уваги та регулятивних механізмів. У зв'язку з цим організація навчально-пізнавальної діяльності потребує спеціально продуманої педагогічної стратегії, що враховує індивідуальні можливості та потенціал кожної дитини.

Зважаючи на те, що багато дітей з ООП характеризуються низьким рівнем мотивації учіння, слід звернути увагу на мотиваційну складову пізнавальної активності. Формування стійкого пізнавального інтересу в молодшому шкільному віці пов'язане зі створенням емоційно позитивного освітнього середовища, у якому дитина відчуває підтримку та успіх. Ситуація успіху, варіативність завдань і врахування індивідуальних особливостей сприяють зростанню когнітивної залученості та внутрішньої мотивації [1, с. 208–209]. За таких умов навчальна діяльність перестає бути лише зовнішньо детермінованою та набуває особистісного значення для учня.

Аналіз результатів сучасних досліджень та освітня практика дають підстави стверджувати, що якісний розвиток навчально-пізнавальної активності учнів з ООП відбувається за умов організації послідовних етапів включення дітей в розумову діяльність, надання допомоги і підтримки засобами алгоритмізації, подання структурованих дидактичних

матеріалів, забезпечення доцільного унаочнення інформації. У роботі з учнями з ООП необхідно поступово ускладнювати завдання, обирати шлях переходу від простого до складного, від відтворювальних до евристичних методів, що стимулюють розвиток мисленнєвих операцій аналізу, синтезу та узагальнення [2].

У сучасному інклюзивному освітньому середовищі важливу роль відіграють технологічні підходи, спрямовані на індивідуалізацію та диференціацію навчання. Застосування інтерактивних методів, мультимедійних засобів і структурованих інструкцій підвищує доступність навчального матеріалу та забезпечує оптимальний рівень пізнавального навантаження учнів з ООП [2]. Використання візуальних підказок, моделювання алгоритмів дій і поетапної допомоги сприяє формуванню когнітивної самостійності та зменшенню залежності від зовнішньої підтримки. Поступове зменшення обсягу педагогічної допомоги дозволяє учневі переходити від спільної діяльності до самостійного виконання навчальних завдань, що позитивно впливає на розвиток регулятивного компонента пізнавальної активності [1].

Продуктивним напрямом модернізації інклюзивного освітнього процесу є впровадження гейміфікації. Використання ігрових механік у навчанні учнів з особливими освітніми потребами підвищує мотивацію, сприяє концентрації уваги та формуванню позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності [3, с. 139–140]. Ігрові елементи, такі як система балів, рівнів, символічних винагород дозволяють трансформувати складні когнітивні завдання у доступні та привабливі форми роботи. Водночас гейміфікація має бути методично обґрунтованою та відповідати психофізичним можливостям учнів, щоб уникнути перевантаження або формального виконання завдань без усвідомлення їх змісту.

Серед ефективних сучасних підходів до організації освітнього процесу в інклюзивному класі є розвиток інтелектуального та комунікативного потенціалу дитини через діяльнісний характер навчання. Активна участь учня в різних видах навчальної діяльності, залучення до колективних форм роботи, стимулювання діалогу та співпраці сприяють формуванню пізнавальної ініціативності [4, с. 22–24]. Діяльнісний підхід забезпечує інтеграцію когнітивних і соціальних аспектів розвитку, що є особливо важливим для дітей з ООП.

Формування пізнавальної активності нерозривно пов'язане з розвитком умінь самоорганізації навчальної діяльності. Навчання плануванню, прогнозуванню результатів, самоконтролю та самооцінюванню підвищує рівень навчальної автономії та сприяє становленню внутрішніх регулятивних механізмів [5, с. 168–171]. Учень поступово набуває здатності усвідомлювати мету діяльності, обирати способи її досягнення та коригувати власні дії відповідно до отриманого результату. Такий підхід формує відповідальність за результати навчання та підсилює мотиваційний компонент пізнавальної активності.

Не менш важливою є інтеграція корекційно-розвивальної складової у структуру освітнього процесу. Систематичне використання спеціальних вправ, спрямованих на розвиток мислення, мовлення, пам'яті та сенсомоторної координації, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу [6, с. 105–107]. Міждисциплінарна взаємодія педагогів, психологів і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів забезпечує комплексний вплив на пізнавальну сферу дитини та сприяє її гармонійному розвитку.

Таким чином, процес формування пізнавальної активності учнів з особливими освітніми потребами ґрунтується на поєднанні діяльнісного, особистісно орієнтованого та технологічного підходів. Їх реалізація передбачає індивідуалізацію навчання, використання інтерактивних ігрових технологій, розвиток умінь самоорганізації та інтеграцію корекційно-розвивальної роботи в освітній процес. Пізнавальна активність у цьому контексті постає як багатовимірне утворення, що формується в результаті системної та науково обґрунтованої педагогічної взаємодії. Забезпечення таких умов створює фундамент для підвищення якості інклюзивної освіти, розвитку навчальної автономії та успішної соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Скромна М., Голубенко О. Особливості розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, Т. 3. С. 206–211.
2. Звєкова В., Качуровська О. Технології навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 84, Т. 1. С. 46–50.
3. Матвєєва Н. Гейміфікація в навчанні учнів з особливими освітніми потребами: переваги та недоліки. *Молодь і ринок*. 2025. № 4 (236). С. 139–143.
4. Луцько К., Круглик О. Інтелектуально-комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в технологіях навчання. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2021. № 5. С. 18–26.
5. Чайка В., Писарчук О., Ратушняк Н., Теслюк О. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *ZESZYTY NAUKOWE WSG, t. 36 seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 2020. nr 5. С. 163–176. URL: <https://open.icm.edu.pl/items/66c971cb-092b-43eb-b9da-70231a47e746> (дата звернення: 04.03.2026).
6. Чеботарьова О. Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. С. 104–108.

СИНЕРГІЯ ПАРТНЕРСТВА: ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦЯ ТА РОДИНИ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДИТИНИ

Бураковська Наталія Юріївна,

вчитель-дефектолог,

Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багато профільний
навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая»

burakovskanatysj@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто модель «трикутника партнерства» як ключового фактора успішної реабілітації дитини з особливими освітніми потребами. Автором проаналізовано виклики, з якими стикаються родини в сучасній системі, та запропоновано стратегічні рішення для покращення взаємодії між педагогами, медичними практиками та батьками.

Ключові слова: соціальна адаптація, комплексна реабілітація, синергія ролей, корекційна педагогіка, партнерство з батьками.

Вступ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні вимагає переосмислення ролі родини у вихованні та реабілітації дитини. Ефективність корекційної роботи сьогодні залежить не лише від професійності фахівців, а й від того, наскільки гармонійно вибудована взаємодія у системі «педагог – дитина – батьки». Саме синергія цих ролей дозволяє досягти головної мети — успішної соціальної адаптації дитини.

Виклики та проблеми взаємодії

Аналіз практичної діяльності показує, що батьки часто опиняються перед складними викликами в існуючій системі реабілітації. Серед основних проблем варто виділити:

* Інформаційний вакуум: складність у пошуку чіткого алгоритму дій після встановлення діагнозу.

* Бюрократичні бар'єри: розрізненість медичних, освітніх та соціальних послуг.

* Психологічне вигорання: відсутність системної підтримки батьків як повноцінних учасників процесу.

Використання метафори «кубика Рубика» наочно демонструє складність збору всіх елементів реабілітації в єдину працюючу конструкцію.

Модель «Трикутника партнерства»

Основним рішенням для подолання цих викликів є впровадження моделі, де кожна роль підсилює іншу:

* Педагог: забезпечує методологічну базу, структурує процес навчання та розвитку.

* Мама (батьки): виступає головним експертом з особливостей своєї дитини, забезпечує безперервність корекційного процесу в побуті.

* Практик (фахівець): вносить точкові, високоспеціалізовані корекційні рішення.

Синергія цих компонентів перетворює реабілітацію з набору ізольованих занять на цілісний спосіб життя родини, що значно прискорює динаміку розвитку дитини.

Стратегія центру як багатофункціонального простору

Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая базує свою діяльність на тривекторній стратегії:

* Освітній вектор: індивідуальні програми навчання та консультування батьків.

* Соціальний вектор: підготовка дитини до взаємодії в соціумі, формування навичок самообслуговування та комунікації.

* Культурний вектор: інклюзія через мистецтво, творчість та спільні заходи, що сприяють емоційному розвантаженню.

Результати та висновки

Результатом такої комплексної взаємодії є позитивна динаміка дитини: від первинної корекції дефіцитарних функцій до впевненої соціальної адаптації. Успіх кейс-стаді нашої установи підтверджує, що дитина стає самостійнішою тоді, коли дорослі навколо неї діють як єдина команда.

Отже, партнерство фахівців та батьків — це не просто допоміжний елемент, а фундамент сучасної реабілітаційної системи, що дозволяє кожній дитині знайти своє місце в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від теорії до практики : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
3. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : КПНУ ім. Івана Огієнка, 2014. 224 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ РОЗУМУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Олена Вітвицька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Херсонського державного університету

Науковий керівник:
Лідія Дрозд,
докторка філософії (PhD) 053 Психологія,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти Херсонського
державного університету

У молодшому шкільному віці труднощі соціального розуміння стають помітнішими, ніж раніше. Це пов'язано з тим, що дитина щодня взаємодіє не лише з близькими дорослими, а й з учителем, однокласниками, іншими дітьми в умовах спільних правил і навчальних вимог. У школі вже недостатньо просто висловити бажання або емоційно відреагувати на подію. Потрібно зрозуміти, чому вчитель зробив зауваження, чому однокласник образився, чому одна й та сама ситуація викликає в різних дітей різні реакції. Саме в шкільному середовищі особливо помітною стає роль теорії розуму — здатності усвідомлювати, що інші люди можуть мати власні думки, наміри, переконання та почуття, які не збігаються з нашими [1; 4].

Теорія розуму дає дитині змогу пояснювати поведінку інших не лише зовнішніми обставинами, а й внутрішніми причинами. Ідеться про розуміння того, що людина діє залежно від того, що вона знає, чого хоче, чого очікує або чого боїться [1]. Для молодшого школяра це проявляється дуже конкретно. Якщо така здатність розвинена недостатньо, дитині важче працювати в парі, спокійно реагувати на зауваження, правильно тлумачити слова однолітків і звертатися по допомогу до дорослого. Через це можуть виникати непорозуміння, конфлікти, образливість або надмірна прямолінійність у спілкуванні [2; 4].

У молодшому шкільному віці від дитини вже очікують складнішого соціального розуміння, ніж у дошкільний період. Якщо раніше для неї були звичнішими простіші й повторювані ситуації взаємодії, то в школі вона постійно стикається з необхідністю враховувати правила, черговість, позицію іншого та зміст спільного завдання. Дитині потрібно не лише впізнати емоцію, а й зрозуміти її причину, пов'язати висловлювання з конкретною ситуацією, відрізнити жарт від буквального повідомлення, пояснити чужий вчинок з огляду на намір, а не тільки на результат [2]. Тому саме в цей період труднощі теорії розуму починають помітно впливати не лише на спілкування, а й на навчальну діяльність.

Коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами, важливо пам'ятати, що це неоднорідна група. У межах цієї роботи

основну увагу доцільно зосередити на дітях із розладами аутистичного спектра, оскільки саме щодо них проблема теорії розуму висвітлена найповніше [1; 5]. Водночас не можна зводити всіх дітей з ООП лише до цієї категорії. У кожному випадку значення мають рівень мовленнєвого розвитку, комунікативний досвід, особливості пізнавальної діяльності та здатність дитини пов'язувати поведінку іншої людини з її внутрішнім станом [2]. Крім того, не слід вважати, що всі труднощі шкільної взаємодії пояснюються тільки недостатнім розвитком теорії розуму. На них також впливають мовлення, емоційна регуляція, попередній досвід спілкування та загальні умови навчання.

У розвитку теорії розуму дитина поступово переходить від простішого розуміння чужої поведінки до складнішого. Спочатку вона вчиться помічати напрям погляду іншої людини, включатися в спільну увагу, сприймати її дії як цілеспрямовані. Згодом стає можливим складніше розуміння: дитина починає враховувати, що інша людина може помилятися, чогось не знати, удавати або приховувати свій намір [1; 4]. Для молодшого школяра важливо вже не просто виконати окреме завдання на розуміння емоції чи наміру, а виявляти це в реальній взаємодії — на уроці, на перерві, під час гри, спільної роботи або конфлікту.

Поруч із поняттям теорії розуму часто розглядають і менталізацію. Вона пов'язана зі здатністю людини осмислювати власні переживання та припускати наявність внутрішніх станів в інших людей [3]. Для дитини це означає не лише назвати емоцію, а й пояснити, чому саме вона виникла. Наприклад, молодший школяр має зрозуміти не просто те, що однокласник засмутився, а й те, що причиною може бути образа, невдача, страх помилитися або відчуття несправедливості. У дітей з ООП така здатність нерідко формується нерівномірно: дитина може помітити емоцію, але не встановити її причину, або бачити окремий вчинок, не пов'язуючи його з думками й намірами іншої людини [3].

У шкільному житті ці труднощі проявляються цілком конкретно. Дитина може сприйняти випадковий поштовх як навмисну образу, буквально зрозуміти жарт учителя, не врахувати, що однокласник не знає того, що знає вона сама, або неправильно витлумачити нейтральне зауваження як ворожість. Через це їй важче домовлятися, брати участь у груповій роботі, реагувати на прохання чи критику без образи, підтримувати діалог у конфліктній ситуації [2; 5]. Тому труднощі теорії розуму в школі виявляються не абстрактно, а через щоденні непорозуміння, які впливають і на комунікацію, і на навчання.

Саме тому роботу над розвитком теорії розуму не варто зводити лише до вправ на впізнавання емоцій на картинках. Такі завдання можуть бути корисними, але самі по собі не гарантують, що дитина перенесе це розуміння в реальне спілкування. Значно важливіше пов'язувати навчання з тими ситуаціями, які справді трапляються в молодшому шкільному віці: непорозуміння на уроці, образа під час гри, труднощі в роботі в парі, відмова від спільного завдання, різне розуміння

правил [2; 5]. У таких випадках дитина вчиться не просто називати почуття, а аналізувати, що саме сталося, що міг подумати інший, чому він так відреагував і як інакше можна було б пояснити його поведінку.

У практичній роботі найбільш доцільними є обговорення конкретних шкільних ситуацій, рольове програвання типових конфліктів, аналіз поведінки персонажів у казках, оповіданнях чи мультфільмах, а також вправи на спільну увагу та підтримання діалогу [2; 5]. Важливо, щоб педагог не обмежувався запитанням «Яка це емоція?», а ставив складніші: «Чому він так відчув?», «Що він міг подумати?», «Що змінилося б, якби він знав іншу інформацію?», «Чому двоє дітей зрозуміли цю подію по-різному?» Саме такі запитання поступово переводять дитину від зовнішнього опису події до її психологічного осмислення.

Окремого значення набуває мовленнєва сторона цієї роботи. Щоб пояснити чужий вчинок або власний стан, дитина повинна мати відповідний словник: назви емоцій, почуттів, бажань, сумнівів, намірів, причин поведінки. Тому розвиток теорії розуму тісно пов'язаний зі збагаченням мовлення та вмінням будувати пояснення [2; 3]. Якщо дитина вміє сказати не лише «він сердитий», а й «він сердитий, бо подумав, що його не взяли в гру навмисно», це вже свідчить про глибший рівень соціального розуміння.

В умовах інклюзивного навчання труднощі теорії розуму впливають не лише на спілкування, а й на те, наскільки впевнено дитина почувається в класі та включається в спільну діяльність [2]. Тому педагогічний супровід має враховувати не тільки загальні вікові закономірності, а й конкретні труднощі певної дитини: що саме їй складно — зрозуміти чужий намір, відреагувати на зауваження, підтримати діалог, прийняти іншу точку зору чи пояснити причину емоції. Лише за такої умови корекційно-розвивальна робота буде пов'язаною з реальним досвідом дитини, а не існуватиме окремо від нього.

Отже, у молодшому шкільному віці труднощі теорії розуму особливо помітно впливають на навчання й спілкування. Для дітей з особливими освітніми потребами це важливо насамперед тому, що нерозуміння емоцій, намірів і переконань інших людей прямо позначається на поведінці в класі, взаємодії з учителем та однолітками, а також на відчутті безпеки в освітньому середовищі [1; 2; 5]. Тому результативною буде та робота, яка пов'язана не лише з вправами на емоції, а й з аналізом реальних шкільних ситуацій, розвитком мовлення та поступовим формуванням у дитини вміння бачити за вчинком внутрішній стан людини.

Список використаних джерел:

1. Барон-Коен С. Теорія розуму й аутизм // Розуміння інших умів: перспективи когнітивної нейронауки розвитку. Оксфорд, 2000. С. 3–20.

2. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018. 120 с.
3. Млинарська О. Психологічні аспекти менталізації.
4. Плута Н. Особливості розвитку теорії розуму.
5. Прізант Б. М., Філдс-Мейер Т. Надзвичайні люди: новий погляд на аутизм. Розд. 3: Захоплення.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ФІЛОСОФІЯ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Герасимчук Олена Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
oleherasymchuk11@gmail.com

Науковий керівник:
Гладченко Ірина Вікторіна
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Тернопільського національного
педагогічного університету ім. В.Гнатюка

Вступ. Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти характеризується глибоким переосмисленням ролі контрольної оцінювальної діяльності. Традиційна система оцінювання, орієнтована на фіксацію результату та його порівняння з нормативним стандартом, часто виявляється деструктивною для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Вона не враховує індивідуальну траєкторію прогресу та специфіку пізнавальної діяльності дитини. Тоді як вербальне оцінювання передбачає надання учневі якісного зворотного зв'язку, що відображає його індивідуальний прогрес, рівень сформованості навичок і ступінь самостійності у виконанні завдань. У цьому контексті особливої актуальності набуває формувальне оцінювання, яке розглядається не лише як засіб моніторингу, а як потужний механізм корекції та підтримки особистісного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз праць Л.Виготського, В.Синьова, Т.Сак та А.Колупаєвої та дозволяє стверджувати, що для учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку оцінка має бути максимально наближеною до моменту виконання дії та нести виключно стимулюючий характер, а оцінювання має ґрунтуватися на цілях Індивідуальної програми розвитку та відображати індивідуальний прогрес учня (іпсативний підхід). Методичні аспекти оцінювання навчальних досягнень у різних освітніх галузях розкрито у працях І. Гладченко, Г. Блеч та І. Логвінової, де запропоновано рівневі критерії оцінювання з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження: Проаналізовано публікації (наукові статті, підручники, посібники, матеріали дисертаційних досліджень) у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, котрі висвітлюють

особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті потенціалу формувального оцінювання як цілісної системи підтримки учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, що сприяє стабілізації їхньої самооцінки, подоланню навчального негативізму та зміцненню партнерської взаємодії між школою і родиною в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Питання оцінювання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах сучасної школи виходить далеко за межі суто технічної перевірки знань. Це передусім питання етики, гуманності та віри в потенціал кожної особистості. Традиційна система, що роками спиралася на порівняння учня з усередненою нормою, сьогодні визнається малоефективною, а подекуди й травматичною для дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому концепція формувального оцінювання постає не просто як нова методика, а як докорінна зміна філософії взаємодії вчителя, учня та його родини.

Фундаментом цього підходу є розуміння того, що самооцінка дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, є надзвичайно крихкою. Через особливості когнітивного розвитку, які проявляються у повільнішому формуванні мислення, уваги, пам'яті, мовлення та навчальної мотивації такі діти часто стикаються з ситуаціями неуспіху, що поступово формує в них психологічний бар'єр – «вивчену безпорадність». Коли дитина зникає, що її зусилля не приносять бажаного результату в балах, вона припиняє намагатися. Формувальне оцінювання пропонує вихід із цього замкненого кола, переміщуючи фокус уваги з помилки на динаміку особистого зростання. Тут діє принцип іпсативності, де єдиним мірилом успіху є порівняння дитини з нею самою «вчорашньою».

Процес такого оцінювання стає безперервним діалогом. У центрі уваги опиняється не кінцевий продукт – заповнена сторінка чи розв'язана задача, – а сам процес діяльності. Для вчителя в інклюзивному класі важливо помітити найменші порухи волі дитини: згоду розпочати роботу, спробу втримати олівець, готовність прийняти допомогу. Ці мікро-кроки, які зазвичай «розчиняються» у великій програмі, у системі формувального підходу стають повноцінними досягненнями. Завдяки цьому дитина починає відчувати себе суб'єктом, майстром своєї справи, що є надзвичайно важливим для стабілізації її емоційного стану.

Особливу роль у цій системі відіграє якісний зворотний зв'язок, який трансформується з контролюючого інструменту на терапевтичний. Замість абстрактних оціночних суджень, як-от «добре», «правильно» чи «молодець», які через когнітивні особливості дитини з ПІР часто залишаються незрозумілими («за що саме мене хвалять?»), педагог використовує технологію описової підтримки. Важливо не просто надати позитивну емоцію, а детально «підсвітити» дитині її власну конкретну

дію: «Я бачу, що сьогодні ти самостійно знайшов початок рядка і вчасно зупинився біля берега клітинки».

Таке вербальне стимулювання виконує дуже важливу функцію когнітивної навігації – воно допомагає дитині з порушеннями інтелекту структурувати власний досвід, який зазвичай є фрагментарним та хаотичним. Коли вчитель промовляє алгоритм успіху дитини, він фактично стає її «зовнішнім мовленнєвим самоконтролем». Відтак, оцінка перетворюється на безпечну вказівку, м'яку підказку щодо того, куди і як рухатися далі. Це знімає ризик виникнення захисних реакцій, агресії або відчуття провини за помилку, адже фокус уваги зміщується з оцінки особистості на аналіз спільної успішної діяльності. В такий спосіб формувальний фідбек закладає перші цеглинки внутрішньої рефлексії, навчаючи дитину помічати власні зусилля як головне джерело досягнення результату.

Для того щоб успіх став для дитини не просто словом, а відчутним та усвідомленим фактом, формувальне оцінювання обов'язково залучає інструменти візуалізації. Психологічна специфіка дітей із порушеннями інтелектуального розвитку полягає у переважанні наочно-образного та наочно-дійового мислення над абстрактно-логічним. Це означає, що дитині вкрай складно оперувати категорією «навчального поступу» без його матеріального підкріплення. Відтак, будь-який успіх має бути матеріалізованим та зафіксованим у просторі.

Кольорові жетони, наочні карти досягнень, індивідуальні графіки «росту» або персоналізоване «Портфоліо успіху» стають для дитини своєрідним психологічним дзеркалом. У ньому вона вперше бачить себе не через призму власних дефіцитів, а як здатну, результативну та успішну особистість. Використання таких засобів дозволяє перетворити тривалий та виснажливий процес опанування навички на серію зрозумілих ігрових етапів.

Поступово, через чітко вибудовану систему малих, але задокументованих перемог, відбувається надзвичайно важливий процес інтерналізації: зовнішня стимуляція наклейками чи фішками трансформується у внутрішнє почуття впевненості. Дитина переходить від пасивного очікування схвалення до активного отримання задоволення від власної спроможності. Це народжує базову установку «Я можу!», яка є фундаментом для розвитку вольових зусиль. Таким чином, візуальні інструменти виконують роль «містка» між зовнішньою вимогою вчителя та внутрішньою мотивацією учня, роблячи процес оцінювання прозорим, передбачуваним та емоційно безпечним.

Проте стратегія психолого-педагогічної підтримки не може вважатися вичерпною без активного та свідомого залучення родини дитини. Для батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, питання шкільного оцінювання роками залишається джерелом хронічної напруги, соціальної тривоги та почуття провини. Традиційний щоденник, переповнений зауваженнями щодо помилок або неналежної поведінки, лише посилює відчуття соціальної ізоляції та

безвиході, перетворюючи виконання домашніх завдань на зону конфлікту.

Формувальний підхід пропонує батькам принципово іншу роль – стати повноправними партнерами у «святкуванні малих перемог». Коли вчитель або асистент демонструє мамі чи татові не кількість перекреслень у зошиті, а позитивну динаміку – до прикладу, те, що сьогодні дитина потребувала на три підказки менше, ніж минулого тижня, або змогла самостійно утримувати увагу протягом десяти хвилин, – це докорінно змінює мікроклімат у сім'ї.

Така зміна акцентів дозволяє батькам вийти зі стану «адвокатів дефіциту» і стати «свідками успіху». Замість розчарування приходить усвідомлення реального потенціалу дитини. Більше того, коли батьки бачать конкретні інструменти для досягнення успіху, вони переносять ці методики у домашній простір. Це створює навколо дитини з порушеннями інтелектуального розвитку єдине корекційне поле, де вимоги та способи заохочення є стабільними та зрозумілими.

Зрештою, формувальне оцінювання виконує важливу соціально-психологічну місію: воно повертає батькам віру в майбутнє їхньої дитини. Родина перестає сприймати освіту як процес боротьби з діагнозом і починає бачити її як шлях розкриття індивідуальних можливостей. Саме така синергія між школою та сім'єю стає найнадійнішим фундаментом для успішної соціальної інтеграції дитини, даруючи їй відчуття захищеності та безумовного прийняття.

Завершуючи розгляд цієї багатогранної проблеми, варто наголосити, що впровадження формувального оцінювання ініціює глибоку трансформацію всієї екосистеми інклюзивної освіти, змінюючи не лише учня, а й самого вчителя, і батьків. Педагог у цій системі координат остаточно позбувається ролі суворого контролера чи ретранслятора помилок. Натомість він стає фасилітатором та наставником – партнером, який не просто фіксує результат, а розділяє з дитиною радість від кожної підкореної нею сходинки.

Родина ж завдяки цій методиці отримує не просто інформацію про успішність, а реальну надію та дієвий психолого-педагогічний інструментарій для виховання. Коли батьки бачать конкретний поступ своєї дитини, зафіксований через інструменти формувального підходу, вони вивільняються від деструктивного почуття тривоги за майбутнє. Це шлях справжньої гуманізації освітнього простору, де найвищою цінністю визнається не обсяг механічно засвоєних знань, а збереження ментального та психологічного здоров'я дитини, зміцнення її віри у власну спроможність та успішна адаптація в соціальному середовищі.

Зрештою, оцінка в інклюзії перестає бути холодним вироком чи соціальним тавром. Вона стає простягнутою рукою підтримки, надійним орієнтиром, що бережливо веде дитину крізь труднощі до її особистого життєвого максимуму. Саме такий підхід дозволяє перетворити школу на простір можливостей, де кожна дитина, незалежно від глибини

інтелектуальних порушень, має право бути почутою, зрозумілою та успішною.

Список використаних джерел:

1. Аркадьєва, О. (2025). Подолання труднощів читання: навч. посібник. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
2. Блеч, Г. О., & Шепічак, О. О. (2025). Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: українська мова: практ. посіб. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
3. Верховна Рада України. (2017). Про освіту (Закон № 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Верховна Рада України. (2020). Про повну загальну середню освіту (Закон № 463-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
5. Гаяш, О. В. (Уклад.). (2021). Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): навчально-методичний посібник. ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
6. Гладченко, І. В. (2025). Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: математика: практ. посіб. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
7. Данілавичюте, Е., & Мартинюк, З. (2025). Подолання труднощів письма: навч. посібник. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
8. Кабінет Міністрів України. (2026, 5 лютого). Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (Постанова № 129) <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennia-zmin-do-poriadku-orhanizatsii-inkliuzyvnoho-navchannia-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-129-050226>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ БІОСУГЕСТИВНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З КЛІЄНТАМИ В УМОВАХ МЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Галина Гончаровська,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку
та консультування Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна
ggalina.tnpu@gmail.com

Руслана Чіп,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку
та консультування Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна
ruslanachip@ukr.net

У зв'язку з війною та загостренням кризових явищ в Україні зростає значущість підтримки психічного здоров'я особистості, яка знаходиться в складних життєвих обставинах. Особливо важливим є дослідження впливу стресових факторів на психіку та пошуку методів, які були б дієвими при наданні психологічної допомоги та відновленню психічного благополуччя населення. Це набуває особливої актуальності через вплив стресогенних факторів на різні аспекти психічного та фізичного стану осіб, які зазнали психотравматичних подій.

Дослідженнями особливостей психічних станів в стресових умовах займалися О. Блінов, М. Варій, М. Дорошенко, Л. Журавльова, С. Миронець, Т.Кириленко, О. Кокун, В.Климчук, В.Крайнюк, М.Маркова, С. Максименко, М.Мовчан, Л.Наугольник, С.Томчук, Т.Титаренко, О.Царькова та інші. Дослідники, серед яких Adler B., Carrie H. Kennedy, Eric A. Zillmer, R. D. Marshall, R. Spitzer, M. R. Liebowitz, а також українські науковці М. С. Корольчук, О. М. Кокун, О. В. Томченко та інші вивчали вплив війни на психологічний стан військових та цивільних осіб [2; 3; 5; 7]. Науковці зазначають, що війна, зокрема, приносить не лише фізичну загрозу, але й постійні стресові чинники – довготривалі переживання за близьких, часте відчуття тривоги через новини про бойові дії, все це впливає на емоційний стан особистості. Як стверджував Г. Сельє, стрес є результатом будь-якого подразника, що впливає на організм і викликає зміни в його біологічному тонусі, тобто спричиняє фізіологічне напруження реактивності. В умовах війни, коли люди стикаються з сильним емоційним напруженням, таким як страх, загроза життю чи необхідність ухвалювати важливі рішення, рівень стресу значно підвищується. Це може призвести до погіршення фізичного та психічного здоров'я, а також знизити здатність ефективно виконувати різні види діяльності [7].

У контексті безперервної війни та інших екстремальних ситуацій, де стресові події стають частиною повсякденного життя, особистість може адаптуватися до таких умов, навіть якщо вони супроводжуються

постійною загрозою для життя. Цей процес адаптації може мати як позитивні, так і негативні наслідки для психічного здоров'я. Адаптація до стресу та зниження сприйняття небезпеки: коли людина тривалий час перебуває в умовах постійного стресу або небезпеки, її сприйняття ситуації може змінюватися. Спостерігається зниження емоційної реакції на звичайні стресори, що є проявом адаптації. В такому середовищі люди можуть ставати менш чутливими до потенційної небезпеки, оскільки звикають до постійної напруги та загрози. Це може призвести до зменшення відчуття тривоги чи страху, хоча реальна небезпека залишається [5; 7].

Відновлення від посттравматичних розладів можливе лише в умовах безпеки та підтримки, коли людина отримує можливість відійти від тривалого стресу і знову відновити свої психоемоційні ресурси. Тому медико-психологічна реабілітація та створення сприятливих умов для відновлення є необхідними для подолання наслідків війни та тривалих стресових ситуацій. При наданні психологічної допомоги особам у період реабілітації сутність діяльності психолога полягає у створенні умов для особистісного зростання та саморозвитку особистості, а також для розширення її адаптивних можливостей.

Метод біосугестивної терапії (БСТ) – це сучасний напрям у психології та психотерапії, який поєднує біологічні та психологічні підходи до впливу на психіку людини. Він ґрунтується на використанні сугестії з урахуванням фізіологічних особливостей організму, що забезпечує комплексний вплив на емоційний стан і психосоматичні процеси пацієнта [1; 4; 6]. Сугестивні методи охоплюють різні способи психологічного впливу, які здійснюються через пряме або опосередковане навіювання. Їхня мета – сформувані певні емоційні реакції або спонукати людину до конкретних дій. До цих методів належать як вербальні (словесні) техніки, так і невербальні підходи, що залучають різні стимули для зорового, слухового й тактильного сприйняття.

Сугестивна психотерапія передбачає інформаційний вплив на психіку людини шляхом навіювання. Саме навіювання означає сприйняття зовнішньої інформації без її критичного осмислення та індивідуальної інтерпретації. Взаємодія між психотерапевтом і клієнтом базується на складній системі, що охоплює кілька важливих складових: вплив терапевта, його сприйняття клієнтом, аперцепцію отриманої інформації, подальшу реакцію у формі акцепції (бажаний ефект), а також можливі варіанти блокування чи інверсії (небажані наслідки) [1; 6]. Сугестія як психологічне явище є основою багатьох психотерапевтичних підходів, спрямованих на зміну сприйняття, емоційного стану та поведінки людини. Водночас біосугестивна терапія вирізняється тим, що поєднує сугестивні техніки з урахуванням біологічних процесів організму, що сприяє підвищенню ефективності терапевтичного впливу.

Метод біосугестивної терапії (БСТ) є водночас доступним і ефективним засобом, що сприяє подоланню психосоматичних розладів,

відновленню емоційної рівноваги та покращенню загального самопочуття. Розроблений Олександром Стражним підхід являє собою простий, але результативний психотерапевтичний інструмент. Його мета полягає у гармонізації психоемоційного стану людини через комплексний вплив на організм. Основу методу становить поєднання вербальних і невербальних технік навчання, що застосовуються у стані легкого трансу [6].

Біосугестивна терапія характеризується перевагами, серед яких важливою є її неінвазивність, комфортність проведення сеансів і швидке досягнення результатів, що робить її особливо придатною для використання в екстремальних умовах. Цей підхід не лише допомагає зменшити прояви тривожності та депресії, а й впливає на глибокі причини психосоматичних розладів через нейронні та біохімічні зміни в організмі. Окрім того, біосугестивна терапія добре поєднується з іншими лікувальними підходами, створюючи можливості для комплексної психологічної реабілітації.

Відтак, впровадження біосугестивної психотерапії в процес реабілітації є ефективним і сприяє суттєвому покращенню психоемоційних станів осіб, які пережили травмуючі події, зменшенню рівня стресу, нормалізації сну, а також покращенню суб'єктивного відчуття якості життя. Наукові дослідження підтверджують доцільність подальшого розвитку цього методу та впровадження його в систему реабілітаційної роботи з постраждалими особами як важливого елемента психосоціальної підтримки в умовах війни в Україні.

Список використаних джерел:

1. Венгер О. П., Іваніцька Т. І. Використання біосугестивної терапії для покращення психологічних процесів внутрішньо переміщених осіб під час війни в Україні. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2022. № 4. С. 63–69
2. Гончаровська Г., Лобунець В. Психологічні особливості емоційних станів військовослужбовців в умовах медико-психологічної реабілітації» /*Наука та освіта як фактори соціально-економічного розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Чернігів, 29 жовтня 2024 р)*. Research Europe, 2024. С. 63-67.
3. Корольчук М.С., Корольчук М.В., Кулаженко А.І. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів: монографія. Київ, 2014. 276 с.
4. Прудка Л.М. Вплив біосугестивної терапії на відновлення психологічного комфорту та позбавлення психосоматичних розладів серед цивільного населення в умовах військового стану в Україні. *The 7th International scientific and practical conference «Science and technology: challenges, prospects and innovations» (February 26-28, 2025) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2025. P.277-284*

5. Романюк О. О. Посттравматичний стресовий розлад як наслідок впливу бойового стресу на військовослужбовців. Питання психології. Вісник Національного університету оборони України. 2020. № 5(58). С. 161–164.
6. Стражний О. Біосугестивна терапія: для корекції та лікування психосоматичних розладів. Посібник для лікарів і психологів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2024. 192 с.
7. Тимченко О. В. Синдром посттравматичних стресових порушень : концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування : монографія. Харків : Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2014. 268 с.

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ДИТИНОЮ З ООП ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЯВЛЕННЯ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ: ПРОФЕСІЙНІ ТА НЕПРОФЕСІЙНІ ПІДХОДИ

Гордійчук Оксана Євгенівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
o.hordiichuk@chnu.edu.ua

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває питання підвищення професійної компетентності асистентів учителів як безпосередніх учасників психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Важливим аспектом їхньої діяльності є здатність не лише реагувати на поведінкові чи емоційні прояви дитини, а й здійснювати їх глибинний аналіз через системне педагогічне спостереження.

Актуальність дослідження підтверджується результатами аналітики запитів професійної спільноти асистентів учителів ЗЗСО м. Чернівці. У січні 2026 року було проведено анонімне опитування 37 респондентів з метою виявлення професійних потреб для планування заходів неформальної освіти.

Отримані результати засвідчили, що більшість опитаних (48,6 %) мають досвід роботи від 1 до 3 років, а майже 30 % - до 1 року, що вказує на переважання фахівців на етапі професійного становлення. Водночас саме ця категорія потребує чітких орієнтирів і професійних інструментів діяльності.

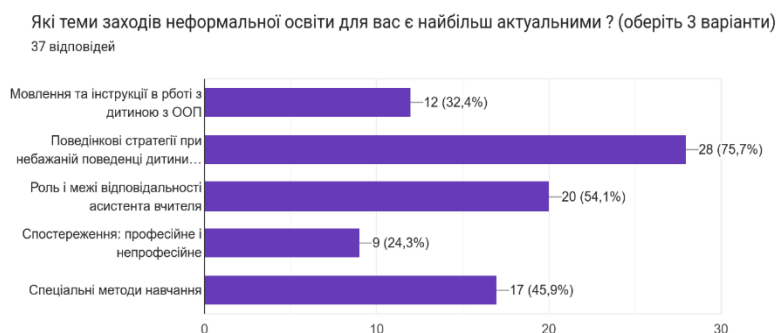
Аналіз труднощів у професійній діяльності (рис.1) показав домінування ситуацій, пов'язаних з емоційними зривами дітей (близько 65 %) та складною поведінкою (46 %). Відповідно, найбільший запит асистентів спрямований на поведінкові стратегії (майже 76 %) та роботу з емоціями дітей (24,3 %).



(Рис.1) Аналіз труднощів респондентів у професійній діяльності

Разом з тим лише 24,3 % респондентів (рис.2) визначили професійне спостереження як актуальну тему для навчання, що свідчить

про недостатній рівень усвідомлення його значення як базового інструменту педагогічної діяльності.



(Рис.2) Вибір респондентами найбільш актуальних тем заходів.

Така ситуація окреслює важливу суперечність: з одного боку, асистенти стикаються з наслідками труднощів (поведінка, емоції), а з іншого – недостатньо використовують інструмент, що дозволяє виявити їх первинні причини. Отже, виникає об'єктивна потреба в осмисленні професійного спостереження як ключового механізму переходу від корекції наслідків до аналізу причин освітніх труднощів дитини з ООП.

Проблема педагогічного спостереження є предметом ґрунтовних досліджень у вітчизняній педагогічній та психологічній науці.

Так, за визначенням О. Я. Савченко: «спостереження в педагогіці – це метод вивчення дитини в освітньому процесі, що забезпечує отримання об'єктивної інформації про її розвиток, поведінку та навчальну діяльність» [1]. Це визначення підкреслює його роль як базового емпіричного інструменту педагогічної діяльності.

І. Д. Бех акцентує увагу на гуманістичному характері педагогічної взаємодії, наголошуючи, що професійна діяльність педагога передбачає об'єктивність, ціннісне ставлення до дитини та недопущення оцінних суджень щодо її особистості. Навпаки, науковець наголошує: «Про активність і продуктивність власної діяльності вихованця, що проявляється у формі особистісного спілкування, можна судити за такими параметрами: загальна кількість висловлювань (за час соціальної взаємодії), кількість позитивних висловлювань, кількість запитань, тривалість мовлення вихованця, тривалість контакту очей, кількість кивків головою, приязний вираз обличчя, кількість словесних згод, позитивний зміст висловлювань, кількість жестів рук, позитивне забарвлення голосу, гучність і швидкість мовлення» [2 с. 42]. У цьому контексті саме культура спостереження виступає показником професійної зрілості фахівця.

І. А. Зязун у праці «Педагогічна майстерність» наголошує: «Побільше спостережливості... Визначте, у чому причина невдачі» [3, с.121]. Учений розглядає професійно-педагогічне мислення як здатність до осмислення педагогічних ситуацій і прогнозування розвитку дитини, що безпосередньо ґрунтується на результатах педагогічного спостереження як важливого джерела емпіричних фактів.

Педагогічне спостереження у сучасній інклюзивній освіті розглядається як провідний інструмент пізнання індивідуальних особливостей розвитку дитини та виявлення її освітніх потреб. Воно забезпечує фіксацію реальної поведінки дитини у природних умовах освітнього середовища, що дозволяє уникнути суб'єктивних оцінок і підвищити обґрунтованість педагогічних рішень. У дослідженнях З. М. Шевців наголошується, що спостереження є важливою складовою професійної компетентності педагога, оскільки сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до рефлексії [4].

У працях А. А. Колупаєвої підкреслюється значення системного збору інформації про дитину як основи побудови індивідуальної освітньої траєкторії в умовах інклюзії [5].

С. П. Миронова акцентує увагу на необхідності поєднання спостереження з психологічним аналізом поведінки дитини, що забезпечує розуміння її емоційного стану та освітніх потреб [6].

Таким чином, аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що спостереження є не лише методом збору інформації, а й фундаментом педагогічного і психологічного аналізу, прогнозування та індивідуалізації навчання.

Незважаючи на теоретичну значущість спостереження, результати опитування та аналіз практичної діяльності асистентів учителів засвідчують наявність низки проблем.

Молоді фахівці здебільшого зосереджуються на зовнішніх проявах поведінки та результатах діяльності, тоді як досвідчені асистенти поступово переходять до аналізу процесу навчання, стану дитини та ефективності педагогічних впливів. Отже, проблема полягає у недостатньому рівні сформованості професійного спостереження як системного інструменту, що забезпечує виявлення причин освітніх труднощів.

Метою публікації є теоретичне обґрунтування сутності професійного спостереження та виявлення його можливостей як інструменту діагностики освітніх труднощів дитини з ООП на основі аналітики запитів і узагальнення досвіду функціонування професійної спільноти асистентів учителів.

Практична реалізація мети була здійснена нами під час засідання спільноти асистентів учителів на тему: «Професійне спостереження асистента вчителя», організованого у формі семінару з елементами тренінгу та професійного діалогу. Зміст засідання було спрямовано на формування уявлення про спостереження як системний процес, що передбачає цілеспрямоване, планомірне та об'єктивне збирання інформації про діяльність дитини.

Особливу увагу нами було приділено розмежуванню трьох взаємопов'язаних явищ: побутових оцінок як емоційно забарвлених характеристик; оцінних суджень як інтерпретацій причин поведінки; професійного спостереження як фіксації фактів і умов. У ході обговорення було встановлено, що типовою педагогічною помилкою є

перехід від побутової оцінки до оцінного судження, що, у свою чергу, зумовлює неадекватні педагогічні дії.

Так, у діяльності асистента вчителя або асистента вихователя закладу дошкільної освіти ключовою умовою ефективної взаємодії з дитиною з ООП є професійно-педагогічне мислення. Воно проявляється, насамперед, у відмові від побутових оцінок та оцінних суджень, здатності аналізувати причини поведінки дитини, добирати адекватні форми підтримки та здійснювати професійне формулювання результатів спостереження. Саме ці вміння забезпечують перехід від суб'єктивного сприйняття до об'єктивного розуміння освітніх потреб дитини [2].

З метою поглиблення професійного розуміння зазначених підходів зі слухачами професійної спільноти було організовано професійний діалог, у межах якого актуалізовано проблему розмежування понять «побутові оцінки» та «оціночні судження». Учасники обговорення мали можливість проаналізувати типові педагогічні ситуації, виявити власні стереотипні підходи до інтерпретації поведінки дитини та визначити ризики їх використання у професійній діяльності.

Зауважимо, що побутові оцінки є мовними формами оцінювання, що виникають у повсякденному спілкуванні та відображають узагальнені, часто стереотипні характеристики дитини («впертий», «важкий», «проблемний», «ледачий»). Вони спрямовані не на опис конкретної поведінки, а на узагальнене означення особистості, що унеможливлює об'єктивний аналіз ситуації.

Натомість оцінні судження є результатом мисленнєвого процесу, у якому педагог формулює висновки щодо поведінки дитини, інтерпретує її дії та приписує їм певні мотиви чи наміри («не хоче працювати», «спеціально ігнорує завдання», «маніпулює дорослими»). Такі судження мають логічну форму, однак залишаються суб'єктивними, оскільки ґрунтуються не на фактах, а на припущеннях.

Між цими явищами існує тісний взаємозв'язок: побутові оцінки часто стають підґрунтям для формування оціночних суджень, що призводить до типових педагогічних помилок. Зокрема, узагальнена характеристика дитини («впертий») трансформується у припущення щодо її намірів («спеціально не виконує завдання»), що, своєю чергою, зумовлює неадекватні педагогічні рішення – застосування тиску замість підтримки. У процесі професійного діалогу учасники дійшли висновку, що така логіка мислення є поширеною, але суперечить принципам інклюзивної освіти.

До того ж, у професійній педагогіці побутові оцінки та оцінні судження розглядаються як явища, що суперечать принципам об'єктивності та науковості педагогічного спостереження. Вони мають однаково негативний статус, зокрема у веденні педагогічної документації, оскільки спотворюють реальну картину розвитку дитини та ускладнюють планування індивідуальної освітньої траєкторії.

Альтернативою таким підходам виступає професійне педагогічне спостереження, яке орієнтоване на фіксацію конкретних дій дитини, умов

їх прояву та можливих причин. Воно передбачає опис поведінки без оцінювання, зосередження на фактах і контексті, а також подальший аналіз отриманої інформації для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень.

Таким чином, побутові оцінки відображають те, як педагог називає дитину, оцінні судження – як пояснює її поведінку, тоді як професійне спостереження фокусується на тому, що саме дитина робить і за яких умов. Саме перехід до такого підходу є свідченням сформованості професійно-педагогічного мислення та основою ефективної інклюзивної практики.

Практичний блок засідання передбачав аналіз відповідей асистентів щодо фокусу їхнього спостереження. З'ясовано, що на початкових етапах професійної діяльності домінує орієнтація на дисципліну та відповідність вимогам, тоді як із набуттям досвіду зростає інтерес до процесу навчання та індивідуальних особливостей дитини.

Учасники спільноти опрацювали структуру професійного спостереження, яка включала такі напрями: розуміння інструкції; організація діяльності; поведінкові та емоційні реакції; взаємодія; ефективність адаптацій.

Важливим елементом стало формування навичок професійного опису поведінки без використання оцінних суджень. Зокрема, замість узагальнених непрофесійних характеристик («неуважний») пропонувалося переформулювати на професійний контекст - фіксацію конкретних проявів («відволікається кожні 2–3 хвилини, після нагадування повертається до роботи») тощо.

Отже, результати дослідження і неформальної практики підтверджують, що професійне спостереження є ключовим інструментом виявлення освітніх труднощів дитини з ООП.

Встановлено, що недостатній рівень його сформованості призводить до домінування оцінних підходів та неефективних педагогічних рішень. Водночас системне спостереження забезпечує можливість аналізу причин труднощів, визначення ефективних адаптацій та побудови індивідуалізованого освітнього процесу.

Досвід проведення засідання професійної спільноти засвідчив ефективність практико-орієнтованих форм роботи у формуванні професійного мислення асистентів учителів та їхньої готовності до аналітичної діяльності. За нашими глибокими переконаннями, професійне спостереження слід розглядати не як допоміжну, а як базову складову педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Савченко О. Я. Модернізація початкової освіти: діалог з В. О. Сухомлинським // Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 171. – С. 17–23. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_4

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
4. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. – Київ : Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія і практика. – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 304 с.
6. Миронова С. П. Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2020. – 240 с.

АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

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

Еліза Аванесьян-Акобян,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
ОП «Інклюзивна освіта»,
факультет історії, педагогіки та психології,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Сучасний розвиток освітньої системи України характеризується впровадженням інклюзивної моделі навчання, що передбачає створення рівних можливостей для здобуття освіти всіма дітьми, незалежно від їхніх психофізичних особливостей. Такий підхід ґрунтується на принципах гуманізації освіти, недискримінації, поваги до різноманітності та врахування індивідуальних освітніх потреб кожного учня. Інклюзивна освіта спрямована не лише на забезпечення доступу до навчання, але й на створення сприятливого середовища, у якому кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал, розвивати здібності та брати активну участь у житті колективу. Як зазначає А.А. Колупаєва [3], інклюзивна освіта виступає важливим інструментом забезпечення соціальної справедливості, спрямованим на реалізацію прав кожної дитини на якісну освіту в умовах загальноосвітнього закладу. Водночас вона розглядається як важливий чинник формування толерантного суспільства, де прийняття відмінностей стає нормою, а не винятком. Упровадження інклюзивної моделі навчання передбачає системні зміни в організації освітнього процесу, зокрема адаптацію навчальних програм, використання диференційованих методів навчання, підготовку педагогічних кадрів та залучення фахівців супроводу. Таким чином, інклюзивна освіта є не лише педагогічною інновацією, а й важливим соціальним явищем, що сприяє розвитку демократичних цінностей та забезпечує рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу.

У цьому контексті особливого значення набуває діяльність асистента вчителя як ключового суб'єкта інклюзивного освітнього середовища. Згідно з нормативними документами Міністерства освіти і науки України [5], асистент вчителя є педагогічним працівником, який забезпечує організаційну, навчальну та соціальну підтримку учнів з

особливими освітніми потребами (ООП) у процесі їх інтеграції в освітній простір.

Крім того, асистент вчителя виступає посередником між учнем, учителем та іншими учасниками освітнього процесу, сприяючи ефективній взаємодії та взаєморозумінню. Він допомагає адаптувати навчальні матеріали, організовує виконання завдань, підтримує увагу та мотивацію дитини, а також сприяє формуванню її самостійності. Важливою складовою є участь у реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР), спільне планування освітньої роботи та оцінювання досягнень учня. Таким чином, асистент вчителя не лише виконує допоміжну функцію, а й є активним учасником педагогічного процесу, який забезпечує ефективність інклюзивного навчання та сприяє гармонійному розвитку дитини з ООП.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від злагодженої роботи команди психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує комплексний і системний підхід до організації освітнього процесу. Така команда об'єднує вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, фахівців інклюзивно-ресурсного центру та інших спеціалістів, діяльність яких спрямована на створення оптимальних умов для навчання, розвитку та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Саме міждисциплінарна взаємодія дозволяє своєчасно виявляти освітні труднощі, визначати індивідуальні потреби учня та розробляти ефективні стратегії підтримки, адаптації або модифікації навчального процесу.

Діяльність асистента вчителя є багатокомпонентною та включає організаційно-педагогічний, соціально-комунікативний та психологічний напрями. Зокрема, він бере участь у підготовці навчальних матеріалів, адаптації та модифікації завдань, забезпеченні індивідуального підходу до кожного учня відповідно до освітніх потреб і можливостей, а також у реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР). Асистент вчителя допомагає створювати умови для активної участі дитини з ООП у різних видах навчальної діяльності, підтримує її під час виконання завдань, сприяє формуванню самостійності та розвитку навчальної мотивації. Важливим є також внесок у формування позитивного психологічного клімату в класі та підтримку конструктивної взаємодії між учнями.

Індивідуалізація навчання є основою ефективного включення дітей з ООП у загальноосвітній процес, оскільки саме врахування індивідуальних особливостей розвитку забезпечує досягнення освітніх результатів та сприяє гармонійному становленню особистості. Реалізація принципів індивідуалізації передбачає гнучкість у доборі методів і форм навчання, систематичний моніторинг прогресу учня та своєчасне коригування освітніх стратегій. Таким чином, діяльність асистента вчителя виступає важливою умовою ефективного впровадження інклюзивного навчання, забезпечуючи підтримку дитини в освітньому середовищі та сприяючи її успішній адаптації й соціалізації.

Значущим напрямом діяльності асистента є соціалізація учнів, яка передбачає цілеспрямоване створення умов для формування у дітей з ООП навичок ефективної взаємодії з однолітками та дорослими, засвоєння соціальних норм і правил поведінки, а також розвитку здатності до співпраці. У процесі щоденної роботи асистент вчителя допомагає дитині адаптуватися до вимог шкільного середовища, підтримує її участь у групових формах роботи, колективних завданнях, ігровій та проєктній діяльності. Особлива увага приділяється формуванню в учнів уміння висловлювати власну думку, слухати інших, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації та взаємодіяти на засадах поваги й толерантності.

Формування комунікативних навичок та інтеграція у соціальне середовище є необхідною умовою розвитку особистості дитини з ООП. Саме через активну участь у спільній діяльності відбувається становлення соціальних компетентностей, розвиток емоційного інтелекту та формування позитивного досвіду міжособистісної взаємодії. Асистент вчителя сприяє включенню учнів у колектив, підтримує їх ініціативність, допомагає долати комунікативні бар'єри та створює ситуації успіху, що позитивно впливають на самооцінку дитини. Таким чином, діяльність є важливим чинником ефективної соціалізації та гармонійного особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Психологічна підтримка є ще одним необхідним компонентом діяльності асистента. Створення емоційно безпечного середовища відіграє значну роль для ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки саме психологічний комфорт сприяє активності, відкритості до навчання та розвитку внутрішньої мотивації. Асистент вчителя допомагає знизити рівень тривожності, підтримує дитину в ситуаціях навчальних труднощів, формує впевненість у власних силах та сприяє розвитку позитивної самооцінки. Крім того, він створює ситуації успіху, що зміцнюють віру учня у власні можливості та стимулюють його подальший особистісний і навчальний розвиток. Таким чином, поєднання соціалізаційної та психологічної підтримки є умовою ефективної реалізації інклюзивного навчання та гармонійного розвитку дитини з ООП.

В умовах воєнного стану роль асистента вчителя значно зростає. Як зазначає О.В. Мартинчук, сучасні виклики потребують гнучкості освітнього процесу, посилення психолого-педагогічної підтримки та індивідуалізації навчання.

Отже, асистент вчителя є невід'ємною складовою інклюзивної освіти, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримує соціалізацію дітей з ООП та сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Дятленко Н. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник за загальною ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Інклюзивний клас : асистенти вчителя допомагають учням з особливими освітніми потребами.
URL: <https://studway.com.ua/inklyuzivniyklas/> (дата звернення: 15.08.2019).
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивне навчання: сучасні підходи. Київ, 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>
4. Лапін А.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі // Електронна бібліотека НАПН України – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10639>
5. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання. Київ, 2022.
URL: <https://mon.gov.ua/ua>
6. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ООП НА ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЯХ

Грінько Надія Анатоліївна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність «Соціальна робота»
Дніпровського індустріально-
педагогічного фахового коледжу

Науковий керівник:
Закревська Анжела Валеріївна
викладачка
Дніпровського індустріально-
педагогічного фахового коледжу

Сьогодні система освіти України працює в умовах воєнного стану та масштабних внутрішніх переміщень населення. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, які прибули з тимчасово окупованих територій. Вони пережили травматичні події, зміну соціального середовища та часто перерву в навчанні.

Сучасна освіта має не просто давати знання, а й забезпечувати комфортне і безпечне середовище, де кожна дитина може адаптуватися психологічно, соціально та освітньо. Особливо це важливо для дітей з особливими потребами, адже вони потребують додаткової уваги та підтримки. Інклюзивна освіта базується на принципах рівності, поваги до кожної особистості та справедливості. Вона передбачає індивідуальний підхід до всіх учнів і допомагає формувати суспільство, де кожен має своє місце, незалежно від особливостей розвитку. Іншими словами, «інклюзивний» означає, що освіта і життя в суспільстві відкриті для всіх, і ніхто не залишається осторонь.[3].

Інклюзивне навчання є важливою умовою для успішної соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Досвід європейських країн показує, що багато таких дітей можуть навчатися у звичайних школах, якщо створені відповідні умови: підготовлені вчителі та підтримка сімей.

Термін «інклюзія» походить від англійського слова inclusion і означає включення або приєднання. Іншими словами, це процес, коли людину залучають до спільного середовища або діяльності, роблячи так, щоб ніхто не залишався осторонь. Слова, споріднені з inclusion, також несуть ідею участі та інтеграції: include – включати, including – включаючи, inclusive – включно, всеохоплююче.[5, с. 5].

Щоб інклюзивна освіта працювала ефективно, потрібно зрозуміти її основні принципи та умови, які забезпечують успішну участь усіх дітей у навчальному процесі. Українська вчена А. Колупаєва у своїх дослідженнях виділила концептуальні основи інклюзивної освіти та дала теоретико-методологічне обґрунтування того, як організувати навчання

так, щоб діти з особливими потребами могли рівноправно навчатися разом із однолітками у загальноосвітніх закладах.[2].

За словами Колупаєвої, навчання дітей з особливими потребами має базуватися на продуманій педагогіці, яка враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Такий підхід не лише допомагає самим учням досягати успіху, але й приносить користь усьому суспільству, адже ефективне навчання запобігає марнотратству ресурсів і розчаруванню, які часто виникають через низьку якість освіти або використання застарілих стандартних методів. [3].

Адаптація та модифікація навчальної програми

Адаптація – це коли дитина з особливими освітніми потребами (ООП) вивчає той самий матеріал, що й однокласники, але з використанням допоміжних стратегій: спрощених пояснень, додаткових карток, коротших завдань, візуалізацій, комп'ютерних програм тощо.

Модифікація – це зміна самого змісту програми або рівня складності завдань, щоб дитина могла брати участь у навчанні, навіть якщо її рівень знань відрізняється від рівня класу. Тут теми уроків ті самі, що й у всьому класі, але матеріал і підходи спрощені або ущільнені.

Роль педагогів та асистентів

Крім учителя, з дитиною працюють асистент учителя, психолог і корекційні педагоги.

Асистент вчителя – ключова людина: він спостерігає за дитиною, знає її потреби, допомагає зрозуміти завдання, готує адаптовані або модифіковані матеріали та комунікує з усією командою.

Психологи та корекційні педагоги відстежують емоційні та психологічні реакції учня та дають рекомендації для підтримки його у класі.

Як організувати навчання та оцінювання

Питання навчання обговорюють щонайменше раз на тиждень, а прогрес учня аналізують щодня.

Завдання можуть бути скорочені, спрощені або виконуватися за допомогою асистента, але без того, щоб він робив роботу замість дитини.

Учень може демонструвати знання нестандартно: презентації, малюнки, ілюстрації, показ у невеликій групі тощо.

Принципи модифікації навчальної програми

Спрощення – зменшення складності цілей та завдань.

Виключення – скорочення обсягу матеріалу або вимог.

Ущільнення / інтеграція – об'єднання предметів або змісту, щоб легше було засвоювати.

Для модифікованих програм використовують:

менше матеріалу на уроці;

заміну завдань на простіші (написати текст на комп'ютері замість ручки, скласти замість множити);

додаткові картки, алгоритми, позначки;

повторення інструкцій.

Оцінювання у таких програм теж індивідуальне: завдання передбачають прості дії замість складних.

Великий внесок у розвиток інклюзивної освіти в Україні зробив українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», який підтримала Канадська агенція з міжнародного розвитку. Найважливішим його досягненням стало поширення інформації про переваги інклюзивного навчання.

Для дітей з особливими освітніми потребами інклюзія дозволяє навчатися разом із здоровими однолітками, що сприяє їхньому мовному, соціальному, емоційному, моторному та когнітивному розвитку, а також допомагає встановлювати дружні стосунки та брати участь у житті спільноти.

Для інших дітей це навчання виховує толерантність, вміння приймати відмінності, співпрацювати, проявляти кмітливість, нестандартне мислення та співчуття до інших.

[4, с. 124].

Адаптація дітей з особливими освітніми потребами, які прибули з тимчасово окупованих територій, є складним і багатовимірним процесом, що поєднує психологічну підтримку, освітню компенсацію втрат та соціальну інтеграцію. Вона потребує системного підходу, міждисциплінарної взаємодії фахівців і тісного партнерства з родиною.

Нормативно-правова база України, зокрема Закон України «Про освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту», гарантує право кожної дитини на якісну та доступну освіту незалежно від місця проживання чи життєвих обставин. Практична реалізація цих гарантій здійснюється через діяльність Інклюзивно-ресурсні центри, команд психолого-педагогічного супроводу та підтримку з боку держави й міжнародних партнерів.

Ефективна адаптація можлива за умови дотримання ключових принципів: безпеки, прийняття, індивідуального підходу, поступовості вимог і постійного моніторингу розвитку дитини. Важливо розглядати труднощі не як перешкоду, а як зону професійної відповідальності та можливість для зростання освітнього середовища.

Отже, школа сьогодні виконує не лише освітню, а й відновлювальну функцію — стає простором стабільності, довіри та підтримки, де кожна дитина може відчувати свою цінність, безпеку та перспективу розвитку.

Кейс 1. Дитина з аутизмом з окупованої території

Ситуація: 9-річний хлопчик з аутизмом переїхав із тимчасово окупованого міста. В дитині спостерігалася підвищена тривожність, страх галасу та великих груп дітей.

Дії: Психолог провів індивідуальні заняття для зняття тривожності. У класі організували сенсорний куточок і короткі перерви. Учитель застосовував поступове залучення у групові заняття (спочатку спостереження, потім участь у маленьких групах).

Результат: Через два місяці хлопчик почав брати участь у спільних проектах класу та налагодив контакт з трьома однокласниками.

Кейс 2. Дівчинка з порушеннями слуху

Ситуація: 11-річна дівчинка з окупованої території із частковою втратою слуху не могла повністю сприймати пояснення вчителя на уроці.

Дії: Використання підписних планшетів та візуальних матеріалів. Підключення сурдоперекладача на перші 2 місяці.

Вчитель провів заняття з групою однокласників про особливості слуху, щоб підвищити розуміння і терпимість.

Результат: Дівчинка успішно інтегрувалася у клас, брала участь у групових проектах, зменшилася її тривожність.

Кейс 3. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату

Ситуація: 10-річний хлопчик прибув із тимчасово окупованої зони із частковою паралізацією ноги після поранення.

Дії: Встановлено пандус і спеціальний стілець у класі.

Розроблено Індивідуальну програму розвитку (ІПР) із акцентом на роботу руками та онлайн-матеріали.

Педагог проводив частину уроків у форматі малих груп і індивідуально.

Результат: Хлопчик активно працював на уроках і навіть брав участь у шкільних конкурсах малюнку та програмування.

Список використаних джерел:

1. В. Бондаря. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): матеріали Міжнар. конф. / за ред. В. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2004. – 200 с.

2. Колупаєва А. А. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» / А.А. Колупаєва, С.М. Єфімова; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – [К., 2010]. – 17 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: [навч. метод. посіб.] / [МОН молодь спорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: [А.С.К.], 2012. – 308с.

4. Навчання дітей з ООП: адаптація та модифікація навчальних програм. URL: <https://nus.org.ua/2020/12/18/navchannya-ditej-z-oo-adaptatsiya-ta-modyfikatsiya-navchalnyh-program/> (дата звернення: 01.03.2026).

5. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11

РОЗВИТОК ЕМПАТІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ КІНОПЕДАГОГІКИ

Груць Галина Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
hrutsg@ukr.net

Сучасна українська освіта тісно пов'язана з розвитком інклюзії. Успіх педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання передбачає глибоке розуміння й безумовне прийняття дитини, відмову від осуду, здатність до самоаналізу та саморефлексії, відсутність «емоційно-сміслової стіни» між педагогом й учнями з особливими освітніми потребами (ООП). Важливою складовою такої взаємодії є емпатійна готовність педагога до організації інклюзивної освіти в школі.

Готовність до емпатії та розвиток емпатійної культури ми розглядаємо як одну з ключових умов професійної підготовки майбутніх педагогів як у процесі аудиторної, так і самостійної роботи. На нашу думку, перспективним засобом формування емоційного та емпатійного ставлення є використання методів кінопедагогіки. Емпатія виступає важливою особистісною та професійною характеристикою педагога, яка формується насамперед у практичній діяльності, у ситуаціях, що потребують співпереживання та емоційного відгуку.

Саме емпатія забезпечує глибоке розуміння іншої людини, регуляцію власної поведінки та створення довірливих взаємин. Її проявами є емоційна чуйність, чутливість, доброзичливість, милосердя, тактовність і турботливість. У працях К. Роджерса емпатія визначається як здатність усвідомлювати почуття та емоції інших людей, виявляти активний інтерес до їхніх переживань, бути відкритим у взаємодії та проникати у внутрішній світ співрозмовника [4;5].

Емпатія створює особливу емоційну атмосферу освітнього процесу, яка сприяє розвитку як учня, так і вчителя. У контексті інклюзивної освіти вона виступає необхідною складовою педагогічної діяльності. Під педагогічною емпатією ми розуміємо професійно важливу здатність учителя розуміти емоційний стан учня, ставати на його позицію та щиро співпереживати. Це забезпечує ефективну комунікацію, формування довірливих стосунків і сприяє гуманізації освітнього процесу. Крім того, емпатія дозволяє педагогу бачити навчальні труднощі «очима дитини», прогнозувати реакції учнів і добирати педагогічно доцільні засоби впливу, уникаючи нетактовності чи невинуватих покарань.

Формування емпатійних умінь відбувається поступово: від базових до більш складних і творчих. До емпатійних умінь вищого рівня належать:

- емпатійно-перцептивні – здатність спостерігати за емоційним станом та поведінкою іншого, усвідомлювати власні помилки сприйняття;
- емпатійно-інтерактивні – уміння організувати власну поведінку на основі прогнозу поведінки партнера по спілкуванню, стабілізувати психічні стани, що забезпечує адекватну комунікацію;
- емпатійно-експресивні – здатність використовувати вербальні та невербальні засоби вираження емоцій (міміку, пантоміміку, жести, інтонацію);
- емпатійно-рефлексивні – уміння усвідомлювати ступінь ідентифікації власних емоцій з емоціями іншого та робити узагальнення не лише на основі логічного аналізу, але й інтуїтивного досвіду [2].

Важливим ресурсом для формування емпатійних умінь студентів є організація їхньої самостійної роботи. Традиційно такі форми роботи орієнтовані переважно на когнітивний компонент навчання. Натомість нами була організована дослідно-експериментальна робота, спрямована на розвиток емоційної та емпатійної сфери студентів під час вивчення змістового модуля «Основи інклюзивної освіти» із використанням методів кінопедагогіки.

Підбір фільмів здійснювався з урахуванням поєднання індексів емоційної дії. Їх визначення проводилося за допомогою модифікованої методики Керрола Ізарда «Шкала диференційованих емоцій» (ШДЕ). Методика дозволяє визначати емоційний стан за шкалою значущості емоцій. У концепції Ізарда виокремлюється десять базових емоцій: інтерес, радість, подив, горе, гнів, огида, зневага, страх, сором і вина. Для кожної з них передбачено три рівні прояву:

- 1) переживання відсутнє;
- 2) виражене помірно;
- 3) виражене сильно.

Додатково визначалися індекси позитивних і негативних емоцій, що формували загальну емоціограму емоційного відгуку.

Для студентів були створені кінокейси, тематично згруповані за кількома напрямками:

- художні фільми про дітей з ООП та інвалідністю;
- фільми про організацію виховання й навчання дітей з інвалідністю вдома та у школі;
- контент про педагогів спеціальної та інклюзивної освіти;
- кінострічки, що висвітлюють специфіку педагогічної діяльності та особистісні якості вчителя.

Залежно від навчального навантаження студентам пропонувався фільмокейс, що містив від чотирьох до семи фільмів. Головною вимогою до його змісту був спеціально організований емоційний вплив: майбутні педагоги повинні були пережити широкий спектр емоцій – як позитивних, так і негативних.

Традиційно в кінопедагогіці використовується формат кіноклубу, коли після перегляду фільму відбувається групове обговорення. Однак

специфіка самостійного перегляду потребує особливого проектування емоційного впливу. Тому до кожного фільму було запропоновано тему есе, яка виступала змістовим центром рефлексії. Написання есе передбачало самостійний аналіз проблематики, пошук аргументів і письмове осмислення побаченого, що сприяло розвитку критичного мислення та рефлексії [1].

Зокрема, фільм «Диво» (2017, реж. Стівен Чбоскі) розповідає історію адаптації хлопчика Августа (Оггі) Пулмана в загальноосвітній школі. Аналіз емоційної реакції студентів показав домінування емоцій інтересу, радості та здивування, тоді як переживання горя та провини були помірними.

Іншу емоційну картину продемонстрував фільм «Сімейний консультант» (2023, реж. Микола Михайлов), у якому домінували емоції здивування, смутку, гніву, співчуття та провини. На нашу думку, переживання такого спектра емоцій є важливим, адже в умовах війни суспільство має навчитися проживати складні емоційні стани, зокрема й емпатичний гнів – емоцію, що виникає як реакція на несправедливість і спрямована проти агресора.

У дослідно-експериментальній роботі брали участь 79 студентів другого курсу факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Загальний час перегляду фільмокейсу становив близько 10 академічних годин. Після перегляду кожного фільму студенти писали есе на запропоновану тему та проходили онлайн-самодіагностику емоційного відгуку.

Аналіз результатів показав високий рівень зацікавленості студентів. За підсумками модуля 94% учасників оцінили його результати позитивно (81% – на «відмінно», 13% – на «добре»). Рефлексуючи щодо власного внеску у навчання, 33% студентів зазначили, що працювали «досить старанно», 58% – «завзято», а 3% – «дуже старанно».

Отже, використання фільмокейсу як засобу організації самостійної роботи майбутніх педагогів сприяло сильному емоційному відгуку студентів та розвитку їхньої емпатійної готовності до організації інклюзивної освіти. Результати дослідження свідчать, що кінопедагогіка має значний потенціал у системі професійної педагогічної освіти, оскільки поєднує психологічні, педагогічні та соціальні аспекти формування цінностей, мотивів і гуманістичного ставлення до людини.

Список використаних джерел:

1. Груць Г.М. Від візуального образу до професійної цінності: кінематограф як інструмент формування інклюзивної культури майбутнього педагога. Вісник науки та освіти : журнал. (Серія «Педагогіка»). Київ, 2026. № 2(44). С. 1840-1852.
2. Журавльова Л. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. 328 с.

3. Коваленко О. Г. Емпатія у структурі професійного спілкування майбутніх педагогів та її розвиток // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2008. № 3. С. 100-104.
4. Rogers C. R. Empathic: An unappreciated way of being //The counseling psychologist. 1975. Vol. 5. №. 2. P. 2-10.
5. Rogers C. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin, 1980.
6. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015, 14, с. 313-318. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_14_45

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Герасимюк Мирослава

вчитель-дефектолог, вчитель-логопед
Комунальний заклад загальної середньої освіти
«Гімназія №24 Хмельницької міської ради»
def.logo11@gmail.com

У сучасному світі інклюзивна освіта стає ключовим елементом забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку. Затримка психічного розвитку (ЗПР) є одним із поширених порушень, що впливає на когнітивні, емоційні та соціальні аспекти життя дитини. Молодші школярі з ЗПР часто стикаються з труднощами в адаптації до шкільного середовища, що особливо актуально в інклюзивних класах, де вони навчаються разом з однолітками без порушень. Розвиток соціальних навичок та комунікативної компетентності в таких умовах є пріоритетним завданням, оскільки це сприяє не лише академічному успіху, але й загальній соціалізації особистості [2].

Затримка психічного розвитку характеризується уповільненим темпом формування когнітивних функцій, емоційно-вольової сфери та соціальних навичок [5]. Діти з ЗПР мають труднощі з концентрацією уваги, пам'яттю та абстрактним мисленням, що впливає на їхню здатність до ефективної комунікації. Інклюзивне освітнє середовище передбачає спільне навчання дітей з особливими потребами та їхніх однолітків, що сприяє формуванню толерантності, емпатії та взаємодії [2]. Соціальні навички включають уміння співпрацювати, розв'язувати конфлікти та встановлювати контакти, тоді як комунікативна компетентність охоплює вербальну та невербальну комунікацію, розуміння емоцій та адаптацію до соціальних норм [4].

Дослідження показують, що в інклюзивних умовах діти з ЗПР можуть значно покращити свої соціальні навички завдяки взаємодії з однолітками, але це вимагає спеціальної організації середовища. Важливою є роль компетентного підходу, який акцентує на формуванні ключових умінь для повсякденного життя, включаючи комунікацію [2].

Розвиток соціальних навичок та комунікативної компетентності має свої виклики.

Молодші школярі з ЗПР часто демонструють відставання в фізичному та когнітивному розвитку, що призводить до низького рівня засвоєння знань і труднощів у використанні навичок [3]. Серед ключових проблем:

- Порушення норм поведінки: діти можуть не дотримуватися правил, що ускладнює інтеграцію в колектив.
- Відсутність комунікативних навичок: труднощі в взаємодії з однолітками, розумінні емоцій та встановленні контактів.
- Низька адаптація: неготовність до шкільного життя, відсутність ціннісних орієнтирів та соціальних умінь.
- Емоційні труднощі: проблеми з диференціацією емоцій, що впливає на комунікацію [5].

Ці виклики посилюються в інклюзивному середовищі, де діти з ЗПР стикаються з вищими вимогами до самостійності та взаємодії. Без належного супроводу це може призвести до ізоляції та зниження мотивації до навчання [2].

Для ефективного розвитку соціальних навичок та комунікативної компетентності рекомендується комплексний підхід, що включає корекційну роботу, психолого-педагогічний супровід та співпрацю всіх учасників освітнього процесу [1].

Основні методи:

1. Ігрові технології: використання рольових ігор для моделювання соціальних ситуацій, що допомагає розвивати емпатію та комунікацію [5].
2. Групові заняття: спільні проекти з однолітками для формування навичок співпраці [2].
3. Корекційно-розвивальні програми: такі як «Веселка емоцій», спрямовані на розпізнавання емоцій, зниження агресії та розвиток конструктивного спілкування [4].
4. Індивідуальний супровід: робота з психологом для формування самоусвідомлення та самовизначення [3].
5. Інтеграція в повсякденне життя: створення сприятливих умов для комунікації, наприклад, через спільні заходи в школі [3].

У інклюзивних класах важливо організовувати спеціальне соціально-комунікативне середовище, де акцент робиться на мотивації, емоційній підтримці та поступовому формуванні навичок. Учителі та батьки потребують підготовки для ефективної роботи в подібних умовах.

На практиці успішний розвиток соціальних навичок та комунікативної компетентності молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища вимагає системної, скоординованої та багатосторонньої співпраці всіх учасників освітнього процесу - учителів, асистентів учителя, практичних психологів, дефектологів, логопедів, батьків та, за можливості, самих дітей [2]. Ключовим інструментом налагодження такої взаємодії є регулярне проведення опитувань (анкетування) учасників освітнього процесу, структурованих спостережень за поведінкою та взаємодією дитини в різних ситуаціях (на уроках, під час перерв, у групових іграх), а також аналіз індивідуальних особливостей розвитку. Це дозволяє своєчасно виявляти конкретні труднощі (наприклад, проблеми з ініціацією контакту, розумінням невербальних сигналів, дотриманням черговості в розмові) та визначати індивідуальні потреби кожної дитини.

Серед найбільш дієвих практичних рекомендацій варто виділити: впровадження спеціальних корекційно-розвивальних ігор та вправ, спрямованих на формування навичок співробітництва, емпатії, вирішення конфліктів і розуміння емоцій інших (рольові ігри, ігри-драматизації, вправи на «емоційне дзеркало») [3];

використання методів альтернативної та додаткової комунікації (PECS, жести, піктограми, дошки з символами) для дітей, у яких вербальне мовлення значно обмежене [4];

організацію парної та малої групової роботи, де дитина з ЗПР взаємодіє з однолітками з нормотиповим розвитком під м'яким супроводом педагога або асистента [2];

регулярне залучення батьків до корекційного процесу через тренінги, консультації, домашні завдання на розвиток комунікації та спільні заходи в школі [2];

створення в класі атмосфери психологічної безпеки, толерантності та взаємоповаги шляхом цілеспрямованого виховання культури спілкування в усіх учнів [3].

Висновок

Інклюзивне навчання створює сприятливі передумови для соціально-комунікативного зростання молодших школярів із затримкою психічного розвитку, дозволяючи їм засвоювати моделі взаємодії, співпраці та емоційного обміну безпосередньо в реальному дитячому колективі. Проте цей потенціал реалізується лише за умови цілеспрямованої, скоординованої та професійно організованої підтримки.

Ключ до успіху полягає в одночасному поєднанні кількох рівнів впливу:

спеціально структуроване класне середовище з акцентом на психологічну безпеку та культуру взаємоповаги;

систематичне використання ігрових, арт- та корекційних технік, адаптованих до віку та особливостей розвитку;

поступове введення дитини в парну та малогрупову роботу з нормотиповими однолітками;

активна, навчена співпраця всіх дорослих (учителі, асистенти, психологи, дефектологи, логопеди, батьки);

постійний зворотний зв'язок через спостереження, анкетування та аналіз індивідуальної динаміки.

Такий підхід перетворює інклюзію з формального спільного перебування на потужний механізм соціалізації, який допомагає дитині з ЗПР набувати впевненості, вчитися ініціювати контакт, розпізнавати емоції, дотримуватися соціальних правил та відчувати себе повноцінним учасником дитячої спільноти [1].

Отже, якісна інклюзивна освіта для молодших школярів із затримкою психічного розвитку - це не просто право на спільне навчання, а цілеспрямований процес формування базових компетентностей для повноцінного життя в суспільстві. Його

ефективність визначається не наявністю інклюзії самої по собі, а глибиною, послідовністю та командністю роботи всіх, хто її забезпечує.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 232 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с. (Рекомендовано МОН України, наказ № 1178 від 04.09.2019).
3. Омельченко І. М. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку. Київ : ІППО НАПН України, 2019. 59 с.
4. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ : МОН України, 2016. 113 с.
5. Прохоренко Л. І., авт.-кол. : Сак Т. В. та ін. Програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку «Віконечко». Київ, 2018. 236 с.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ІНТЕГРОВАНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ

Димінська Мар'яна Павлівна,
Магістранта спеціальності А6 Спеціальна освіта
(А6.02 Корекційна психопедагогіка) Херсонський державний
університет
zuzinamar@gmail.com

Науковий керівник:
Дрозд Лідія Вікторівна
докторка філософії (PhD) 053 Психологія, старша викладачка
кафедри спеціальної освіти Херсонський державний університет

Сучасна архітектура інклюзивного дошкілля в Україні перебуває на стадії концептуальної трансформації, що зумовлено необхідністю імплементації гуманістичних стандартів та подолання афективних дефіцитів у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). На перехресті психолого-педагогічних пошуків особливої ваги набуває соціально-емоційне навчання (SEL), яке виступає фундаментальною платформою для зміцнення резильєнтності дитини та її успішної адаптації в соціумі. Концептуалізація зазначеної проблеми вимагає відходу від механічного засвоєння знань на користь формування цілісного внутрішнього ресурсу, що дає змогу дитині ефективно ідентифікувати та регулювати власні модальності почуттів [2].

Соціально-емоційний розвиток дошкільника з нозологіями, зокрема з розладами аутистичного спектра, розглядається в сучасному науковому дискурсі як складний цілеспрямований процес, що потребує системної послідовності стратегій для гармонізації емоційного інтелекту.

Здійснюється поступова інтериоризація соціальних норм через розвиток соціальної перцепції та здатності до сталого діалогічного контакту. У цьому контексті ключову роль відіграє архітектоніка п'яти доменів компетенцій: самоусвідомлення (розуміння емоційних патернів), саморегуляція (контроль поведінкових актів), соціальна свідомість (емпатійне прийняття позиції іншого), навички міжособистісної взаємодії (кооперація в групі) та відповідальне прийняття рішень (прогнозування наслідків власних дій) [5].

Реалізація інтегрованого підходу на корекційних заняттях передбачає органічну конвергенцію зусиль практичного психолога та вчителя-логопеда. Така міждисциплінарна синергія дозволяє одночасно здійснювати корекцію мовленнєвого дизонтогенезу та фасилітацію емоційної грамотності дитини. Логопедичний складник забезпечує вербалізацію почуттів та збагачення словника назвами складних емоційних станів, тоді як психологічний вплив спрямовується на валідацію емоційних інтенцій дитини та зниження рівня її фрустрації.

Важливою умовою успішності такої роботи є перехід від суто академічного викладу до ігрового моделювання соціальних історій, де кожна ситуація виступає тренажером для відпрацювання навичок емпатії та комунікативної спроможності [1].

Практична імплементація соціально-емоційних технік у діяльність інклюзивних груп передбачає використання широкого спектра інноваційних інструментів. До них належать візуальні маркери емоцій (Mood Meter, «Зони регуляції»), які допомагають дітям із ООП категоризувати внутрішній хаос переживань у зрозумілу кольорову систему, та релаксаційні ритуали в «куточках спокою» [4]. Крім того, розвиток комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями розвитку досягається через специфічні методики формування соціальної взаємодії, що мають на меті не лише виправлення дефекту, а й підвищення загальної якості життя дитини в родині та садочку.

Ефективність соціально-емоційного генезису особистості значною мірою детермінується рівнем залученості батьківського співтовариства та якістю соціальної підтримки родини фахівцями [3]. Постійний моніторинг динаміки змін у сферах автономії та соціальної комунікації дозволяє своєчасно коригувати індивідуальну програму розвитку, забезпечуючи максимальну відповідність педагогічних впливів потребам кожної дитини. Отже, системна робота над розвитком соціально-емоційних навичок у дошкільників із ООП на засадах інтеграції та валідації є стратегічною інвестицією в майбутнє, що створює фундамент для становлення конкурентоспроможної та психологічно стійкої особистості.

Список використаних джерел:

1. Башкір О. І. Роль соціально-емоційного навчання у підготовці інтелектуальної еліти нації. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2024. Вип.70. С. 45–58.
2. Елькін О., Рассказова О., Гринько В., Марущенко О. Зміцнення освіти через соціально-емоційне навчання: актуальні напрями дослідження в Україні та світі. ScienceRise: Pedagogical Education. 2024. № 1 (58). С. 79–86.
3. Мінакова І. Шляхи формування соціально-емоційних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Освіта на здоров'я. 2025. Вип. № 02. С. 197–205.
4. Савенко О. С. Розвиток комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Київ : Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, 2023. 112 с.
5. Супрун Г., Шалабоніна С. Особливості соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. 2023. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/49256/1/H_Suprun_S_Shalabonina_The%20Peculiarity_2023.pdf.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Дігтенко Марина Володимирівна,
здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Інституту спеціальної педагогіки і психології
Інституту спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України м. Київ
m.andreenko@gmail.com

Науковий керівник:
Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор
кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка
факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського
державного університету імені Михайла Драгоманова

Сучасний розвиток інклюзивної освіти та гуманістичних підходів до виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами зумовлює зростання уваги до проблеми соціального розвитку дітей дошкільного віку із синдромом Дауна. Саме дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових форм спілкування, емоційної взаємодії, навичок самообслуговування, наслідування, прийняття соціальних правил та становлення первинного образу себе в системі міжособистісних стосунків. Для дітей із синдромом Дауна соціальний розвиток набуває особливого значення, оскільки успішність їхньої подальшої адаптації до освітнього середовища, взаємодії з однолітками і дорослими, а також інтеграції в суспільство значною мірою залежить від якості ранньої психолого-педагогічної підтримки [5].

Синдром Дауна є однією з найпоширеніших форм хромосомної патології, яка супроводжується своєрідним поєднанням фізичних, когнітивних, мовленнєвих та емоційно-особистісних особливостей. Однак сучасні наукові підходи акцентують не лише на дефіцитах розвитку, а й на ресурсних можливостях дітей із синдромом Дауна, зокрема на їхній емоційній відкритості, здатності до наслідування, прихильності до соціального контакту, розвитку емпатійних реакцій та схильності до позитивної взаємодії з іншими. Це дає підстави розглядати соціальний розвиток не як вторинний напрям супроводу, а як один із центральних векторів психологічної допомоги дитині дошкільного віку із синдромом Дауна [2].

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема розвитку дітей із синдромом Дауна висвітлюється у різних аспектах: когнітивному, мовленнєвому, моторному, емоційному та соціальному. Науковці наголошують, що діти цієї категорії проходять усі основні етапи розвитку,

однак темп їхнього становлення є уповільненим, а структура розвитку – нерівномірною. Порушення в одній сфері часто зумовлюють труднощі в інших сферах: наприклад, моторна незрілість ускладнює предметно-практичну діяльність, що, своєю чергою, обмежує пізнавальну активність, знижує можливості спілкування та звужує соціальний досвід [1].

Таблиця 1.

Психологічні особливості соціального розвитку дітей дошкільного віку із синдромом Дауна

<i>Сфера розвитку</i>	<i>Характерні особливості</i>	<i>Значення для соціалізації</i>
Емоційна	Доброзичливість, емоційна відкритість, чутливість до ставлення інших	Полегшує встановлення контакту з дорослими та однолітками
Комунікативна	Затримка експресивного мовлення, кращий розвиток розуміння мовлення	Потребує альтернативних і додаткових засобів комунікації
Когнітивна	Уповільнене сприймання, труднощі уваги, пам'яті, узагальнення	Ускладнює розуміння складних соціальних ситуацій і правил
Поведінкова	Потреба у структурі, передбачуваності, можливі реакції протесту при перевантаженні	Вимагає чітких правил, повторення, емоційної стабільності середовища
Наслідування	Відносно добра здатність вчитися за зразком	Дає змогу ефективно формувати соціальні навички через моделювання
Особистісна	Залежність від підтримки дорослого, потреба у схваленні	За умови позитивного підкріплення зростає впевненість і активність

Дослідники відзначають, що діти дошкільного віку із синдромом Дауна часто мають знижений м'язовий тонус, уповільнений розвиток дрібної та загальної моторики, труднощі з концентрацією уваги, обмеження короткочасної та робочої пам'яті, а також затримку розвитку експресивного мовлення. Водночас багато праць вказують на відносну збереженість емоційної сфери, високий рівень потреби у соціальному контакті, здатність до емоційного наслідування, позитивну реакцію на заохочення і чутливість до емоційного стану оточення. Отже, соціальний розвиток дітей із синдромом Дауна має складний, але потенційно перспективний характер, якщо для нього створено відповідні умови. Метою тез є теоретичне узагальнення психологічних особливостей соціального розвитку дітей дошкільного віку із синдромом Дауна та визначення основних напрямів психолого-педагогічної підтримки цього процесу [3].

Дошкільний вік є періодом активного формування соціальної компетентності дитини. У цей час відбувається інтенсивний розвиток спілкування з дорослими та однолітками, закладаються навички емоційного самовираження, регуляції поведінки, наслідування соціальних ролей, прийняття правил і норм взаємодії. У дітей із синдромом Дауна зазначені процеси формуються за особливою траєкторією, що потребує уважного врахування їхніх психологічних особливостей.

Передусім соціальний розвиток такої дитини тісно пов'язаний із загальним рівнем психофізичного розвитку. Через зниження темпу формування пізнавальних процесів, труднощі утримання уваги, уповільнене сприймання та недостатню сформованість мовлення дитині складніше включатися в колективні форми діяльності, брати участь у сюжетно-рольовій грі, адекватно висловлювати власні потреби та розуміти складні соціальні ситуації. Однак це не означає відсутності соціального потенціалу. Навпаки, багато дітей із синдромом Дауна виявляють виражену потребу у контакті, прихильність до значущого дорослого, готовність до наслідування та емоційної взаємодії.

Однією з важливих психологічних особливостей є емоційна відкритість і доброзичливість. Діти із синдромом Дауна зазвичай легше, ніж деякі інші категорії дітей з порушеннями розвитку, встановлюють початковий емоційний контакт, позитивно реагують на лагідний тон, підтримку, усмішку, схвалення. Вони часто прагнуть бути залученими до спільної діяльності, демонструють довіру до дорослого, чутливо реагують на емоційний клімат у групі. У цьому вбачається значний ресурс для соціального навчання, оскільки саме через емоційно забарвлену взаємодію дитина опановує первинні соціальні моделі поведінки [4].

Разом із тим у соціальному розвитку дітей із синдромом Дауна спостерігаються певні труднощі. Через мовленнєві обмеження їм складно вербалізувати свої бажання, почуття, протест або потребу в допомозі. Це може спричиняти фрустрацію, поведінкові реакції уникання, упертість або емоційні спалахи. Труднощі розуміння складних інструкцій, переносного значення висловлювань, прихованого соціального контексту також ускладнюють повноцінну взаємодію з однолітками. Дитина може прагнути контакту, але не завжди володіти достатніми засобами для його підтримання.

Соціальний розвиток дітей дошкільного віку із синдромом Дауна значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативної діяльності. Зазвичай розуміння зверненого мовлення у таких дітей є кращим, ніж власне експресивне мовлення. Це означає, що дитина здатна сприймати соціальні сигнали і частково орієнтуватися у вимогах ситуації, але не завжди може дати розгорнуту відповідь або ініціювати спілкування. Тому в роботі з ними важливо використовувати не лише усне мовлення, а й жести, піктограми, візуальні опори, демонстрацію дій, чітку послідовність інструкцій та повторення.

Особливу роль у соціальному розвитку відіграє наслідування. Діти із синдромом Дауна часто добре засвоюють зразки поведінки через спостереження за дорослими та ровесниками. Це відкриває широкі можливості для розвитку навичок спілкування, самообслуговування, участі у грі та дотримання соціальних правил через моделювання ситуацій, показ, спільне виконання дій, соціальні історії та вправлення в повсякденних життєвих ситуаціях.

Соціальний розвиток дитини із синдромом Дауна

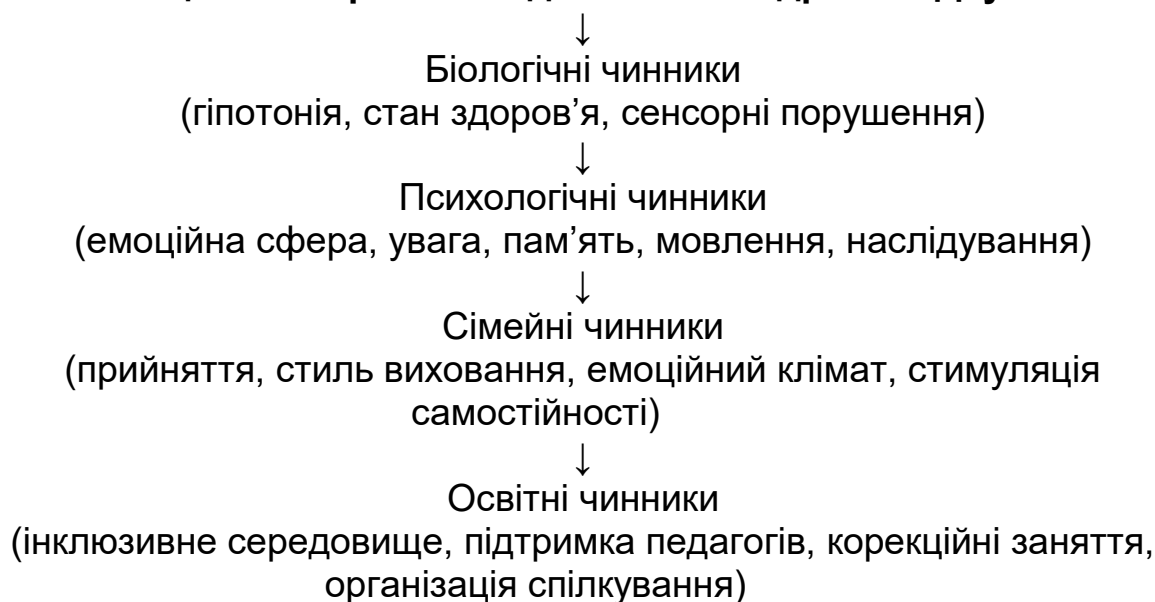


Рис. 1. Схема чинників соціального розвитку дитини дошкільного віку із синдромом Дауна.

Не менш важливим компонентом є розвиток емоційної регуляції. Попри відносну збереженість емоційної сфери, дітям дошкільного віку із синдромом Дауна часто складно самостійно впоратися зі змінами звичного режиму, перевантаженням, очікуванням, ситуаціями невдачі або соціального неприйняття. Вони можуть гостро реагувати на новизну, відсутність передбачуваності або надто високі вимоги. Саме тому ефективне психолого-педагогічне середовище має бути структурованим, емоційно безпечним, передбачуваним і підтримувальним.

У контексті дошкільної освіти соціальний розвиток дитини із синдромом Дауна найбільш успішно відбувається за умов інклюзивного середовища, де поєднуються можливості спілкування з ровесниками, підтримка педагогів і систематична корекційно-розвивальна допомога. Спільне перебування в групі дитячого садка сприяє формуванню моделей соціальної поведінки, наслідуванню правил групового життя, засвоєнню комунікативних шаблонів, розвитку співпраці, очікування черги, спільної гри, прохання про допомогу та вираження емоцій прийнятними способами.

Однак сам факт включення дитини в інклюзивне середовище ще не гарантує її успішної соціалізації. Для цього потрібна цілеспрямована робота дорослих: організація спільної діяльності, підтримка ініціативи дитини, створення ситуацій успіху, формування позитивного ставлення однолітків, профілактика соціальної ізоляції. Педагог має виступати

посередником між дитиною та соціальним оточенням, допомагаючи їй розуміти правила взаємодії і поступово опанувати соціально прийнятні форми поведінки.

Важливим чинником соціального розвитку є сім'я. Саме в сімейному середовищі дитина засвоює первинні моделі емоційного контакту, довіри, прихильності, реагування на успіх і невдачу, способи вираження потреб. Психологічний клімат родини, прийняття дитини, послідовність батьківських вимог, готовність дорослих підтримувати розвиток самостійності без надмірної опіки безпосередньо впливають на рівень її соціальної компетентності. Якщо батьки вірять у можливість дитини, залучають її до щоденних справ, стимулюють спілкування та позитивно підкріплюють навіть незначні досягнення, це створює підґрунтя для більш успішної соціальної адаптації.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що діти дошкільного віку із синдромом Дауна мають специфічні психологічні особливості соціального розвитку, зумовлені поєднанням когнітивних, мовленнєвих, емоційно-особистісних і моторних чинників. Для них характерні емоційна відкритість, доброзичливість, прагнення до контакту, здатність до наслідування, потреба у схваленні та підтримці дорослого. Водночас спостерігаються труднощі вербальної комунікації, емоційної саморегуляції, розуміння складних соціальних ситуацій і дотримання правил взаємодії без спеціальної допомоги. Соціальний розвиток дітей із синдромом Дауна є найбільш успішним за умов раннього втручання, індивідуалізованого психолого-педагогічного супроводу, використання візуальних і практичних методів навчання, створення емоційно безпечного інклюзивного середовища та активної участі сім'ї. Важливо орієнтуватися не лише на обмеження, а й на ресурси дитини, зокрема її здатність до емоційного контакту, емпатії, соціального наслідування та позитивної взаємодії.

Перспективами подальших досліджень є розроблення програм психологічного супроводу соціального розвитку дітей дошкільного віку із синдромом Дауна, створення практичних інструментів оцінювання соціальної компетентності, а також вивчення впливу сімейного середовища на формування соціальної адаптації цієї категорії дітей.

Список використаних джерел:

1. Венгер Г. С. Психологічні особливості синдрому Дауна // Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Миколаїв : ІЛІОН, 2020. С. 9–14.

2. Затман О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з синдромом Дауна за даними спеціальної літератури // Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. за матеріалами III Всеукр. конф. (м. Харків, 13–14 травня 2025

р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2025. С. 110–114.

3. Дігтенко М. В. Особливості розвитку дітей з синдромом Дауна в спеціальній психолого-педагогічній літературі // Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність у світі осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (24–25 жовтня 2024 р.). С. 112–117.

4. Шевченко В. М. Сучасні психолого-педагогічні методики розвитку дітей з особливими освітніми потребами // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2022. Вип. 37. С. 206–214.

5. Савицький А. М., Щербакова Т. В. Готовність до навчання дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2025. Вип. 48. С. 126–132.

ФОРМУЛА САМОКОНТРОЛЮ ПРИ РДУГ: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Довбенко Ольга Олегівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: Dovbenkoaolya@gmail.com

Науковий керівник:
Литовченко Віталій Петрович,
доктор філософії зі спеціальності 053 Психологія,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

У поданих матеріалах представлено досвід розробки та впровадження моделі корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку, що мають розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ). Автор пропонує «формулу самоконтролю», яка базується на інтеграції нейропсихологічних вправ у щоденний освітній процес. Визначено роль візуальних опор, технік моторного гальмування та методів позитивного підкріплення вольових зусиль у структурі саморегуляції учнів.

Ключові слова: РДУГ, саморегуляція, нейропсихологічні вправи, молодший школяр, когнітивний контроль, інклюзивна освіта, вольове зусилля.

The presented materials describe the experience of developing and implementing a model of correctional and developmental work with children of primary school age with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The author proposes a «self-control formula», which is based on the integration of neuropsychological exercises into the daily educational process. The role of visual supports, motor inhibition techniques and methods of positive reinforcement of volitional efforts in the structure of students' self-regulation is determined.

Keywords: ADHD, self-regulation, neuropsychological exercises, primary school student, cognitive control, inclusive education, volitional effort.

Питання проблем саморегуляції в учнів початкових класів із РДУГ є одним з найважливіших у сучасній психології освіти. Труднощі учнів зумовлені не «лінощами» чи дефіцитом виховання, а недостатньою сформованістю префронтальної кори головного мозку [1]. Без належної корекції поведінкові прояви таких учнів часто стають деструктивним чинником для всього освітнього середовища, знижуючи якість навчального процесу. Проте сучасна нейропсихологія пропонує дієве рішення – інтеграцію спеціалізованих вправ безпосередньо в освітній процес [5]. Це дозволяє не просто адаптувати середовище під дитину, а

через спрямований когнітивний та моторний вплив «добудувати» механізми самоконтролю, перетворюючи навчальну діяльність на тренажер для розвитку вольової сфери.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади дефіциту виконавчих функцій і поведінкового гальмування при РДУГ обґрунтували Р.Барклі [1], Л.Виготський [2] розглядаючи їх як основу для соціальної адаптації особистості. Практичні моделі комплексного психолого-педагогічного супроводу та інклюзивного навчання таких дітей розробили Т.Сак [3] і О.Романчук [5]. Дослідження поведінкової терапії в Європі також підтверджують ці підходи [4], акцентуючи увагу на підтримці пізнавальної діяльності в сім'ї та школі.

Методи дослідження: Проаналізовано публікації (наукові статті, підручники, посібники, матеріали дисертаційних досліджень) у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, котрі висвітлюють особливості навчання та виховання дітей із розладом дефіциту уваги та гіперактивністю.

Мета статті – теоретично обґрунтувати інтеграцію нейропсихологічних вправ в освітній процес як інноваційного інструменту розвитку навичок учнів із РДУГ. Особлива увага приділяється стимуляції когнітивних функцій через нейровправи для адаптації освітнього середовища до потреб дітей із ООП.

Виклад основного матеріалу. Нейропсихологічний підхід в інклюзії зміщує фокус із результату на розвиток процесів – уваги та самоконтролю, що є критичним для дітей із РДУГ. Замість надскладних для дитини вимог вчитель пропонує когнітивно-моторні вправи, котрі стимулюють префронтальну кору та перетворюють зовнішні алгоритми на внутрішні механізми саморегуляції [1]. Це робить інноваційні технології не навантаженням, а необхідною умовою доступної освіти для нейровідмінних учнів.

Наша «Формула самоконтролю» – це набір нейропсихологічних інструментів, які допомагають «добудувати» ці містки в мозку дитини безпосередньо під час уроків; вона базується на класичному принципі: ми не просто вчимо дитину предмету, а через це навчання корегуємо її психічні функції (увагу, волю, контроль). Детально розберемо параметри цієї «формули».

Фундаментальною складовою методики є когнітивний тренажер, котрий включає ситуативні вправи «на льоту» для миттєвої активації уваги без порушення логіки уроку. Інтеграція дзеркального малювання та графічних диктантів у структуру уроку забезпечує синхронізацію півкуль і розвиток зорово-моторної координації, яке є необхідною базою для опанування навичок письма та читання.

Для учнів з РДУГ незамінною є вправа «Коректор», яка ґрунтується на роботі з текстами з навмисними помилками, та виконання вузьких інструкцій. Така діяльність тренує вміння ігнорувати другорядні стимули та розвиває стійкість уваги, допомагаючи дитині опанувати алгоритм гальмування імпульсивних реакцій.

Другою складовою успіху має стати психомоторна регуляція: трансформація рухової активності у механізм самоконтролю. Для дитини з РДУГ рухова активність є природним способом підтримання необхідного рівня активації кори головного мозку [5]. Пряма заборона на рух призводить до швидкого виснаження когнітивного ресурсу та «вимкнення» уваги. Запропонована «Формула самоконтролю» базується не на обмеженні, а на впровадженні керованої локомоції:

методика «Стоп-Старт» як тренажер гальмівних систем: інтеграція ігор за принципом диференційованого гальмування

(«завмири-відмири») у структуру фізкультхвилинок дозволяє спрямовано впливати на гальмівні системи мозку.;

сенсорна стимуляція та десенсибілізація. Для задоволення потреби мозку в сенсорному підкріпленні без порушення загального ритму уроку ефективним є використання сенсорних перерв. Це дозволяє дитині зберігати оптимальний рівень бадьорості та фокусу, не дезорганізуючи освітнє середовище.

Таким чином, трансформація рухової активності з деструктивного чинника у керований ресурс дозволяє розв'язати основне протиріччя інклюзивного навчання дитини з РДУГ. Замість виснажливої боротьби з гіперактивністю, вчитель отримує можливість використовувати нейропсихологічні вправи як інструмент «налаштування» дитячого мозку на робочий лад. Це не лише покращує дисципліну в класі, а й безпосередньо впливає на академічну успішність: мозок, який навчився вчасно гальмувати імпульси, стає здатним до якісного сприйняття та засвоєння навчального матеріалу.

Не менш значимою складовою для внутрішнього контролю має стати розумне середовище. Нейропсихологія вчить: якщо внутрішній контроль слабкий, його треба замінити зовнішнім [2]. У нашій формулі це:

візуальні алгоритми: для учня з дефіцитом робочої пам'яті утримання багатоступеневої інструкції є надважким завданням. Впровадження покрокових карт дій на робочому місці діє як зовнішній програмний модуль, мінімізуючи ризик «загубитися» в процесі роботи;

візуалізація часу та подолання «часової сліпоты». Діти з РДУГ часто мають специфічне сприйняття часу, яке науковці називають «часовою сліпотою». Використання візуальних таймерів або пісочних годинників дозволяє перетворити абстрактне поняття часу на фізично відчутну величину, оскільки межі виконання завдання стають зрозумілими та передбачуваними.

Емоційна регуляція та «ситуація успіху» є основним фундаментом навчання, тому «Формула самоконтролю» зосереджує увагу саме на зусиллях дитини, навіть на маленьких кроках.

Отже, застосування нейропсихологічного інструментарію та реалізація «Формули самоконтролю» перетворюють освітній простір у середовище, у якому дитина з РДУГ отримує дієві механізми для використання ресурсів свого мозку; це може стати основою нової

педагогічної етики, котра базується на розумінні нейробіологічних потреб кожного учня.

Список використаних джерел:

1. Барклі Р. А. Виконавчі функції та самоконтроль у дітей з РДУГ. New York : Guilford Press, 2022. 362 с.
2. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ : Освіта, 2017. 304 с.
3. Сак Т. В. Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 256 с.
4. Байєр О. О., Осітковська О. О. Особливості поведінкової терапії для дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ) у Європі. Теорія і практика сучасної психології. 2020. № 1. С. 129–133.
5. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: практичне керівництво. Львів : Свічадо, 2015. 300 с.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аліна Драгунова,

вихователька вищої категорії
«вихователь-методист»

Антонівський заклад дошкільної освіти № 4
комбінованого типу Херсонської міської ради
alinadrahunova80@gmail.com

У період активних змін в освітній системі України особливо важливим стає питання забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти всіма дітьми, зокрема тими, які мають особливі освітні потреби. Важливим інструментом створення інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти виступають цифрові технології, які сприяють індивідуалізації навчання, підвищенню рівня залученості дітей та створенню комфортних умов для їх розвитку. Використання інтерактивних ресурсів, спеціалізованих програм і цифрових платформ дозволяє педагогам адаптувати освітній процес відповідно до можливостей кожної дитини, забезпечуючи доступність, гнучкість і варіативність навчання.

Практичний досвід використання цифрових технологій у роботі з дошкільниками свідчить про їхню ефективність у забезпеченні індивідуального підходу. Мультимедійні презентації поєднують текст, зображення та аудіовізуальні елементи, що полегшує сприйняття матеріалу, допомагає його структурувати та робить навчання доступним і цікавим. Вони сприяють розвитку уваги, пам'яті й мислення та є особливо ефективними для дітей із труднощами слухового сприйняття [1, с. 68-70].

Важливим компонентом освітнього процесу є використання навчальних відеоматеріалів, які забезпечують наочність і динамічність подачі інформації. Відео дозволяють дітям краще зрозуміти явища навколишнього світу, формують причинно-наслідкові зв'язки та сприяють розвитку пізнавального інтересу. Для дітей з особливими освітніми потребами відеоматеріали можуть бути адаптовані за тривалістю, темпом і змістом.

Інтерактивні вправи є ще одним ефективним інструментом створення інклюзивного освітнього середовища. Вони забезпечують активне залучення дітей до активної участі у навчальному процесі, сприяють розвитку логічного мислення, уваги та навичок самостійної роботи. Інтерактивність забезпечує можливість негайного зворотного зв'язку, що є особливо важливим для підтримки мотивації дітей (рис. 1).



Рис. 1. Приклад інтерактивних вправ для дітей з особливими освітніми потребами

У практичній діяльності частіше використовується платформа Canva для створення яскравих і доступних навчальних матеріалів, зокрема презентацій, карток та дидактичних ігор [2]. Canva дозволяє адаптувати матеріали відповідно до потреб дітей, використовуючи великі шрифти, контрастні кольори та візуальні підказки, що є важливим для дітей з порушеннями зору або уваги (рис. 2).

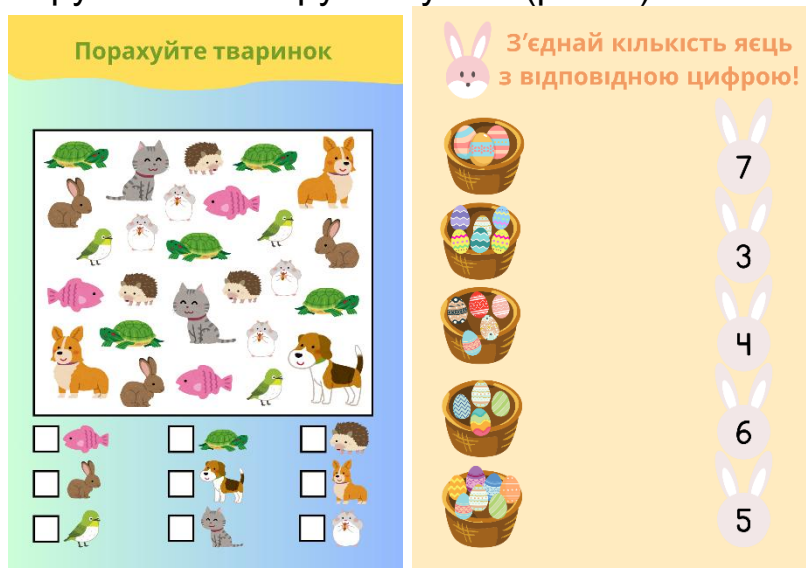


Рис. 2. Приклад створення розвиваючої картки для дітей з особливими освітніми потребами

Платформа Genially є ефективним інструментом для створення інтерактивних презентацій і навчальних матеріалів [3]. Завдяки можливості додавання анімацій, інтерактивних елементів та звукового супроводу, Genially сприяє підвищенню зацікавленості дітей та забезпечує кращу взаємодію з навчальним контентом (рис. 3).



Рис. 3. Приклад використання платформи Genially для створення навчальних матеріалів

У роботі також використовується платформа Wordwall для створення інтерактивних ігор та вправ [5]. Ця платформа дозволяє легко адаптувати завдання під рівень підготовки дітей, що є особливо важливим в умовах інклюзивного навчання. Ігровий формат сприяє зниженню тривожності та підвищенню впевненості дітей у власних можливостях (рис. 4).



Рис. 4. Приклад використання платформи Wordwall для створення навчальних матеріалів

Платформа LearningApps є ще одним ефективним ресурсом для створення інтерактивних вправ (рис. 5) [4]. Вона дозволяє розробляти різноманітні завдання на розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення та мовлення. Використання LearningApps сприяє активному залученню дітей до навчального процесу та формуванню позитивного ставлення до навчання.



Рис. 5. Приклад використання платформи LearningApps для створення навчальних матеріалів

На нашу думку, важливим аспектом використання цифрових технологій є їх адаптивність. Усі цифрові інструменти дозволяють змінювати складність завдань, темп подачі матеріалу та форму взаємодії, що забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, які потребують диференційованого підходу. Застосування цифрових технологій сприяє також розвитку комунікативних навичок дітей. Інтерактивні завдання, спільні ігри та обговорення результатів діяльності формують навички співпраці, взаємодії та соціалізації, що є ключовими компонентами інклюзивного середовища.

Не менш важливим є те, що цифрові технології дозволяють залучати батьків до освітнього процесу. За допомогою онлайн-ресурсів можна надавати рекомендації, демонструвати навчальні матеріали та підтримувати постійний зв'язок із сім'єю дитини, що позитивно впливає на результати навчання та розвитку [6, с. 229-230].

Отже, застосування цифрових технологій у закладі дошкільної освіти є ефективним інструментом формування інклюзивного освітнього середовища. Практичний досвід їх упровадження засвідчує суттєве

підвищення якості освітнього процесу, рівня залученості дітей та створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Бабюк Т. Й., Пукас І. Л., Каньоса Н. Г. Галаманжук Л. Л. Цифрові технології в дошкільній освіті: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 122 с.
2. Платформа Canva. Офіційний сайт. URL: <https://www.canva.com/> (дата звернення 27.03.2026).
3. Платформа Genially. Офіційний сайт. URL: <https://genially.com/> (дата звернення 27.03.2026).
4. Платформа LearningApps. Офіційний сайт. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення 27.03.2026).
5. Платформа Wordwall. Офіційний сайт. URL: <https://wordwall.net/> (дата звернення 27.03.2026).
6. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЯК БАЗИСУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Драгунцов Борис Борисович,
аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Draguntsov@gmail.com

Науковий керівник:
Слозанська Анна Іванівна
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У той час як система освіти все ще часто фокусується на жорстких навичках (Hard Skills), ігноруючи адаптивність, лідерство, асертивність тощо – так звані м'які навички (Soft Skills), саме останні є визначальними в інклюзивному середовищі, полегшуючи чи, навпаки, ускладнюючи соціалізаційні процеси особистості. Соціальна та підприємницька компетентності взаємопов'язані, оскільки забезпечують успішну адаптацію, ефективну професійну діяльність індивіда та його здатність реалізовувати бізнес-ідеї. Тоді як соціальна компетентність включає емоційний інтелект, комунікацію та співпрацю, підприємницька виводить на перший план ініціативність, фінансову грамотність та готовність до виправданого ризику.

Підприємницьку компетентність, опираючись на визначення EntreComp, можемо розглядати як «наскрізну компетентність, яка пронизує різні сторони життєдіяльності людини, передбачає її особистісний та професійний розвиток, активну громадянську позицію, включення в трудову діяльність, а також професійну самореалізацію через заснування підприємств культурного, соціального чи комерційного характеру» [1, с. 6].

Жорсткі навички, як правило, є більш конкретними та легше піддаються вимірюванню й оцінюванню. З іншого боку, м'які навички – це трансверсальні (наскрізні) навички, які змінюються відповідно до прожитого досвіду та взаємодії з іншими людьми [2]. Зауважимо, що термін «трансверсальні навички» є дуже влучним в інклюзивному контексті нашого дослідження, оскільки підкреслює, що ці вміння пронизують різні аспекти життя людини, а не лише її професійну діяльність. За визначенням Інституту управління проектами (Project Management Institute – PMI) – це міжособистісні навички, також відомі як поведінкові компетенції, що включають такі здібності як: навички

комунікації, емоційний інтелект, вирішення конфліктів, ведення переговорів, вплив, формування команди та фасилітація групових процесів [3, с. 274].

До м'яких навичок, над якими слід працювати в процесі формування підприємницької компетентності, відносимо:

- здатність до ризику;
- орієнтацію на результат;
- комунікацію;
- командну роботу;
- креативність;
- логічне та критичне мислення;
- вирішення проблем;
- прийняття рішень;
- проактивність;
- критичне бачення та організованість.

Усі ці навички є частиною професійного профілю будь-якого фахівця, водночас ефективність освітніх програм, спрямованих на розвиток і вдосконалення м'яких навичок, зазвичай важко виміряти, через що спостерігається певне небажання відповідальних інституцій інвестувати в таке навчання, хоча важливість їхньої присутності у професійній підготовці є очевидною. Серед інших перешкод, які заважають формуванню м'яких навичок у навчальному процесі – вимоги навчальної програми дисципліни, орієнтація навчального матеріалу на засвоєння визначеної сукупності знань із навчального предмету, обмежений час академічної пари, особистісні риси викладача тощо [4, с. 141].

Усе ще поширене розмежування між жорсткі та м'якими навичками набуває особливого значення в контексті інклюзивного освітнього простору. Тоді як жорсткі навички часто потребують адаптації інструментарію під потреби здобувачів з особливими освітніми потребами, то м'які виступають універсальним адаптивним механізмом. Наприклад, розвиток емоційного інтелекту та комунікабельності формує в індивіда вміння долати комунікативні бар'єри, перетворюючи інклюзивний простір на простір соціальної взаємодії та навчання.

Найбільш релевантною стратегією формування підприємницької компетентності в осіб з особливими освітніми потребами є ефектуальна, запропонована С. Сарасваті (S. Sarasvathy). На відміну від жорсткого каузального планування, ефектуальний підхід базується на роботі з наявними ресурсами. Для студентів з особливими освітніми потребами це означає переорієнтацію від намагання відповідати загальним суспільним стандартам до у вираженні власних унікальних особливостей та розвитку мережі підтримки, що і є базисом м'яких навичок у підприємстві. Таким чином, в умовах невизначеності, яка часто супроводжує інклюзивне середовище, неможливо все спрогнозувати (каузальність), але можна контролювати ситуацію через власні дії та доступні ресурси (ефектуалія) [5].

Підприємницька компетентність з ефектуальної перспективи передбачає вміння ідентифікувати можливості, виходячи з наявних ресурсів, приймати інвестиційні рішення, враховуючи припустимі ризики, використовувати непередбачувані обставини собі на користь, встановлювати стратегічні відносини із зацікавленими сторонами. В інклюзивному просторі ці принципи можна адаптувати до розуміння наявних ресурсів і вміння їх використовувати; готовності до прийнятного ризику, коли студент пробує щось нове, знаючи, що помилка не є катастрофічною; розуміння, що будь-які труднощі взаємодії у групі можуть розглядатись як навчальний кейс для розвитку емпатії; створення партнерської мережі підтримки (тьютори, одногрупники, громада).

Таким чином, формування м'яких навичок в інклюзивному просторі створює базис для підприємницької компетентності, перетворюючи здатність особистості до адаптації та емпатії на реальний інструмент подолання бар'єрів різного роду.

Список використаних джерел:

1. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. 41 p.
2. Novaes A.L. Development of Soft Skills in Entrepreneurship Education: an Approach Based on Experiential Learning Theory. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. 2024. Vol.18. №10. P.1–16.
3. Project Management Institute. *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide)*. Fifth edition. Newtown Square, PA: Author. 2013.
4. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27. Т. 3. С. 137–145.
5. Sarasvathy S.D. Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management. The Academy of Management Review*. 2001. № 26. P. 243–263.

ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ПАМ'ЯТОК ФОРТИФІКАЦІЙНОЇ АРХІТЕКТУРИ

Думська Тетяна Олександрівна,
заступниця генерального директора з наукової
та культурно-просвітницької роботи
Національного заповідника «Замки Тернопілля»
dumska.tetyana@gmail.com

Пам'ятки культурної спадщини та пам'ятки оборонної архітектури, зокрема, є особливими свідками історії, свідками тривалої боротьби за існування нашого народу. Вони – є живими маркерами культурної пам'яті, частиною нашої культурної спадщини. Проте, часто потребують адаптації для задіяння їх у туристичній діяльності, оскільки є доволі складними об'єктами в сенсі інклюзивності та доступності. Зважаючи на ідею рівного доступу до культурних цінностей для всіх груп суспільства, можна виокремити такі принципи інклюзивності у сфері культурної спадщини та музейної практики:

1. Принцип рівного доступу
2. Принцип безбар'єрності
3. Принцип універсального дизайну
4. Принцип поваги до людської гідності
5. Принцип різноманіття та врахування потреб різних груп
6. Принцип альтернативних форм доступу
7. Принцип збереження автентичності культурної спадщини
8. Принцип участі та діалогу [1].

Зазначені принципи інклюзивності опираються на міжнародні концепції безбар'єрності, універсального дизайну, музейної інклюзії та охорони культурної спадщини, що розроблені в наукових дослідженнях і нормативних документах [1; 2].

Пам'ятки оборонної архітектури характеризуються специфічною планувальною структурою. Вона визначена основною метою їхнього будівництва та передбачає наявність значної кількості архітектурних та просторових елементів, які сьогодні створюють бар'єри для повноцінного доступу різних категорій відвідувачів.

Фізичні (архітектурно-просторові) бар'єри є найбільш характерними для фортифікаційних пам'яток і пов'язані з їх первісним оборонним призначенням. До них належать: значні перепади рельєфу, на якому розташовані замки або фортеці; круті сходи та багаторівневність простору; вузькі проходи, брами та коридори; пороги, високі підйоми та нерівні поверхні, зумовлені історичними будівельними технологіями.

Фортифікаційні комплекси часто мають складну структуру та значну площу, що створює додаткові труднощі для орієнтації відвідувачів. Такі особливості архітектури значною мірою ускладнюють використання стандартних рішень у сфері доступності. Існують і пам'яткоохоронні обмеження, які регламентують можливість втручання в середовище

пам'ятки [3; 4; 5]. Доступ до культурної спадщини залежить не лише від фізичної можливості відвідати об'єкт, але й від можливості сприйняття інформації, а також від взаємодії між культурною інституцією та відвідувачами.

Враховуючи специфіку пам'яток фортифікаційної архітектури, а також поєднання вимоги безбар'єрності із збереженням історичної автентичності, відповідно до наявних бар'єрів, можна застосувати різноманітні методи підвищення доступності замкових комплексів Їх можна умовно поділити на кілька груп.

Архітектурно-просторові методи – методи спрямовані на часткове усунення фізичних бар'єрів у межах пам'ятки. Вони передбачають такі основні рішення, як облаштування пандусів або похилих площин у місцях можливого втручання/використання мобільних або тимчасових пандусів; встановлення підйомних платформ або ліфтів; адаптація окремих маршрутів для маломобільних відвідувачів; облаштування безпечних і рівних пішохідних доріжок; створення зон відпочинку на туристичних маршрутах, тощо [2].

Планувально-організаційні методи передбачають організацію простору і потоків відвідувачів та включають забезпечення зрозумілої навігації на території комплексу, розроблення інклюзивних маршрутів; зонування території з урахуванням різних рівнів доступності, тощо. Чимало прикладів таких рішень можна побачити в Європі. Так, в Королівському замку Вавель у Польщі встановлено ліфти у музейній частині, сформовані доступні маршрути для маломобільних відвідувачів [6]. В Единбурзькому замку в Шотландії облаштовано похилі доріжки у внутрішніх дворах, а в музейному просторі використовуються електричні підйомники. В замку Ховард в Великобританії встановлено ліфт для забезпечення потреб відвідувачів усіх рівнів мобільності [7]. Приклади успішної архітектурної адаптації замкових комплексів України не так багато. В Олеському замку на Львівщині створили доступну зону першого поверху [8]. Меджибізький замок працює над облаштуванням підйомника у Лицарській вежі. Збаразький замок розробляє проєкт забезпечення доступності другого поверху замкового палацу шляхом встановлення внутрішнього ліфту. Зручну навігацію створюють схеми пам'ятки, а також наявні тактильні накладки на сходи та пороги [9].

Альтернативні варіанти фізичної доступності створюють цифрові методи, такі як віртуальні тури, 3D-реконструкції історичних об'єктів, мобільні додатки з інтерактивною навігацією, доповнена реальність (AR), тощо. У Лондонському Тауері використовуються цифрові моделі об'єкта для відвідувачів, які не можуть піднятися на башти, а також мультимедійні гіді. У замку Альгамбра в Іспанії застосовують цифрові реконструкції історичних просторів та мобільний додаток з інтерактивною навігацією [10]. Кам'янець-Подільська фортеця створила онлайн-екскурсії та цифрові презентації історії фортеці [8]. Збаразький замок та Вишнівецький палац мають 3D тури у форматі лялькового будинку, що дозволяє відобразити планувальну структуру пам'яток. Нині 3D тури

доступні на сайті заповідника, у просторі пам'яток і на сенсорному інформаційному кіоску у Вишнівецькому палаці. 3D тури доповнені текстовою та аудіо інформацією [11; 12].

Використання інформаційних методів дозволяє компенсувати фізичні обмеження доступу до окремих частин пам'ятки, шляхом використання адаптованих інформаційних табличок та текстів; аудіогідів та мультимедійного супроводу; тактильних схеми та макетів замкових комплексів; багатомовних інформаційні матеріали, тощо. Ці методи добре поєднуються з музейно-експозиційними методами. Вони пов'язані з інклюзивною інтерпретацією культурної спадщини та передбачають створення тактильних експонатів або копій; використання мультимедійних інсталяцій; розроблення інклюзивних екскурсійних програм; використання спрощених або адаптованих текстів, тощо.

Щодо європейських практик варто виокремити замок Мальборк у Польщі, який має тактильні макети замкового комплексу і використовує мультимедійні інформаційні стенди. Замок Гейдельберг в Німеччині застосовує у взаємодії з відвідувачами тактильні елементи, мультимедійні гідів та проєкції. Замок Шамбор у Франції використовує в експозиційній роботі доповнену реальність та інтерактивні планшети.

Мнемосхеми окремих архітектурних елементів є в Дубенському замку. Простір Збаразького замку доповнюють мнемосхеми території, першого та другого поверхів замкового палацу. В призамковому парку встановлено тактильну модель замку. Створено цілісну інклюзивну виставку «Замки Тернопілля», що поєднує різні елементи доступності, такі як тактильні моделі, таблички шрифтом Брайля, звукоописи пам'яток, відеоролики про пам'ятки з титрами та перекладом жестовою мовою, а також книга про замки у форматі легкого читання [9; 13].

Таким чином, успішні європейські та українські кейси дозволяють зробити висновок, що ефективне підвищення доступності замкових комплексів можливе лише за умови комплексного поєднання архітектурних, інформаційних та цифрових методів, що дозволяє забезпечити інклюзивність культурної спадщини без порушення її історико-архітектурної цінності.

Список використаних джерел:

1. Museums for All innovative practices in accessibility and inclusion: 2024 call for good practices of universal accessibility among museums in China; collection of selected case studies URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394944> (дата звернення: 15.03.2026).
2. UNWTO. Accessible Tourism for All: Principles, Tools and Best Practices. 2016. URL: <https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-04/modulev13022017.pdf> (дата звернення: 15.03.2026).
3. Про охорону культурної спадщини : Закон України від 08.06.2000 р. № 1805-III : станом на 6 жовт. 2023 р. URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text> (дата звернення: 12.03.2026).
4. Альбом бербар'єрних рішень. З урахуванням воєнного часу. URL: https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2026/01/big_city_lab_album_war_chapt_1-4-1.pdf (дата звернення: 15.03.2026).
 5. Конвенція про охорону архітектурної спадщини Європи : Конвенція Ради Європи від 03.10.1985 р. : станом на 20 верес. 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_226#Text (дата звернення: 14.3.2026).
 6. Wawel Royal Castle - official website - tickets, informations, reservations. Zamek Królewski na Wawelu - oficjalna strona - bilety, informacje, rezerwacje. URL: https://wawel.krakow.pl/en?utm_source=chatgpt.com (date of access: 01.04.2026).
 7. A Stannah wheelchair lift supports access in Castle Howard. Stannah Lifts. URL: <https://www.stannahlifts.co.uk/case-studies/stannah-wheelchair-platform-lift-supports-access-all-castle-howard> (date of access: 01.04.2026).
 8. Мандруй Україною безбар'єрно: все про доступний туризм в Україні. Путівник Україною №1 онлайн. Все про туризм та подорожі Україною. URL: <https://travels.in.ua/uk-UA/About> (дата звернення: 15.03.2026).
 9. Думська Т. «Доторкнись – Відчуй – Пізнай» – проєкт покликаний наблизити туристичні принади регіону для людей з порушеннями зору, реалізують у Збаражі. TeNews. URL: <https://www.tenews.org.ua/post/view/1636540124-dotorknis-vidchuy-piznay--proekt-poklikaniy-nabliziti-turistichni-prinadi-regionu-dlya-lyudey-z-vadami-zoru-realizuyut-u-zbarazhi?fbclid=IwAR3A> (дата звернення: 15.03.2026).
 10. La Alhambra de Granada - alhambra.org. La Alhambra de Granada. URL: <https://www.alhambra.org/mapa-virtual-alhambra.html> (date of access: 01.04.2026).
 11. 3D тури - НЗ «Замки Тернопілля». Головна - НЗ «Замки Тернопілля». URL: <https://zamky.te.ua/vidviduvacham/3d-turi/> (дата звернення: 01.04.2026).
 12. Проєкт «Інклюзивна мобільна виставка «Замки Тернопілля» - НЗ «Замки Тернопілля». Головна - НЗ «Замки Тернопілля». URL: <https://zamky.te.ua/naukova-robotu/uchast-u-proektah/inklyuzivna-mobilna-vistavka-zamki-ternopillya/> (дата звернення: 01.04.2026).
 13. Проєкт «Вишневецький палац – спадщина роду Вишневецьких» - НЗ «Замки Тернопілля». Головна - НЗ «Замки Тернопілля». URL: <https://zamky.te.ua/naukova-robotu/uchast-u-proektah/proekt-vishniveckij-palac-spadshhina-rodu-vishneveckih/> (дата звернення: 01.04.2026).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ І ВИВЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇЇ КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО 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

Потужні трансформації в освіті дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зумовлені впровадженням інклюзивного навчання, важко переоцінити. Під його впливом змінюються усі форми навчання та виникає їхня взаємодія. Як усякі інноваційні втручання усі ці процеси потребують ретельного моніторингу їхньої ефективності, якій, нажаль, приділяється вкрай мало уваги.

Багатогранний вплив, який чинить інклюзивне навчання на освіту, розвиток і соціалізацію дітей з ООП, навряд чи може бути вивчений шляхом одного навіть найширшого дослідження. Воно потребує цілого ряду теж досить складних і трудомістких досліджень, серед яких основними є з'ясування, яким категоріям дітей з ООП, для досягнення якої мети та з допомогою яких методичних і організаційних засобів оптимальним є інклюзивне навчання.

Ми не випадково серед умов вибору інклюзивного навчання називаємо його мету. Це питання не обговорюється, бо спрацьовує усталене уявлення про безумовну мету навчання як отримання освіти. Проте щодо дітей з ООП ця мета може бути різною в залежності від особливостей їхнього розвитку і тієї підтримки, яку надає їм суспільство. Цьому питанню чималу увагу приділили відомі українські фахівці в галузі освіти і розвитку дітей з ООП Віт. Бондар, В. Синьов і В. Тищенко [1], обговорюючи проблему впровадження інклюзивного навчання в Україні та наголошуючи на суттєвій відмінності мети вітчизняних засад освіти дітей з ООП (з порушеннями психофізичного розвитку) від взятої за зразок північноамериканської моделі навчання дітей цієї категорії та її мети.

Відомо, що у нашій країні діти з ООП за винятком дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) отримують закріплену законодавчо ценову освіту, яка дозволяє їм надалі отримувати професійну освіту, включаючи вищу, та працевлаштування.

Високі соціальні стандарти, гарантовані особам з психофізичними порушеннями у північноамериканських країнах, орієнтують їхню освіту,

насамперед, на засвоєння соціальних норм поведінки, культурних цінностей, самореалізації у цікавих і доступних для них видах діяльності. У цих умовах стандартна освіта, здобуття професії, працевлаштування не є пріоритетом. І це робить суттєво іншою систему освіти дітей з ООП, починаючи з підготовки педагогічних кадрів, програм навчання, корекції тих порушень, які піддаються позитивним змінам.

Ще на початку освоєння досвіду інклюзивного навчання у спілкуванні наших фахівців з тими, чий досвід вони переймали, каменем спотикання було поняття «корекція». Наші фахівці виховані у намірах змінити на краще у порушеному розвитку усе, що піддається змінам, і вбачають у цьому гуманістичний сенс. Їхні ж зарубіжні колеги корекцію заперечували як втручання у недоторканий світ індивідуальності. Це — принципове розходження позицій, яке позначається на усьому процесі навчання, розвитку і соціалізації дітей з ООП.

Необхідність дати цензову освіту переважній більшості дітей з ООП зумовила вищий рівень наших педагогічних технологій у галузі освіти і корекції їхнього розвитку, які склались історично. Проте у процесі впровадження зарубіжного досвіду інклюзивного навчання це вітчизняне надбання непомітно, але послідовно відсторонюється, починаючи з діагностики, що накладає відбиток на увесь педагогічний процес. Нажаль пройшли повз увагу застереження і пропозиції згаданих нами фахівців. Законодавчо закріплена цензова освіта для більшості дітей з ООП не обговорюється як безальтернативна, але постає питання, чи забезпечується вона в інклюзивних умовах навчання. З'ясування цього питання є основним завданням дослідження його якості.

Нами обрано вивчення впливу інклюзивного навчання, яким воно є сьогодні в Україні, на розвиток, освіту і соціалізацію дітей, які за нині чинною класифікацією мають другий рівень (почасти третій) труднощів у навчанні та отримують здебільшого дві (іноді чотири) години підтримки на тиждень. У нині чинній системі класифікації дітей з ООП за потребою у підтримці це діти з найлегшими порушеннями розвитку серед охоплених інклюзивним навчанням. Проте названих критеріїв не достатньо для визначення категорії дітей з ООП за особливостями психофізичних порушень, отже, і їхніх реальних можливостей розвитку та потреби у корекційних заходах. Тому скажемо точніше: ми вивчаємо вплив інклюзивного навчання на дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Для такого вибору є достатньо підстав. По-перше, ця категорія дітей є найчисленнішою серед популяції дітей з ООП. По-друге, вони мають достатній інтелектуальний потенціал, щоб за сприятливих педагогічних умов отримати цензову освіту і професійну підготовку. В умовах війни і майбутньої післявоєнної відбудови на тлі демографічної кризи ми не можемо дозволити собі втрату цього контингенту через його дезадаптацію, яка перетворює їхні інтелектуальні можливості і активність на деструктивну силу у суспільстві. Щодо цього можна послатися на повчальний досвід США, де свого часу відмовились від вживання

поняття «межове порушення інтелектуального розвитку» та надання допомоги особам з такими особливостями. Проте зростання правопорушень і злочинності серед цього контингенту змусило відновити відкинене визначення та повернутися до педагогічної і соціальної підтримки таких осіб [2].

Сьогодні у нашій країні дітям із ЗПР приділяється не достатня увага. Велика частина їх навчається у закладах загальної середньої освіти, де не отримує необхідної допомоги і стійко не встигає. Інша частина отримує педагогічну підтримку, але, на нашу думку, не достатню.

Спостерігається тенденція до зменшення педагогічної уваги до цієї категорії дітей. Спочатку були ліквідовані спеціальні школи для них. Проте залишались спеціальні класи і за умови достатньої охопленості ними контингенту дітей із ЗПР та добре налагодженої педагогічної роботи в них такий захід міг бути виправданим. Але далі з'явилось обґрунтування обмеження корекційної допомоги таким дітям тільки початковим навчанням [3]. І нарешті сьогодні дітям із ЗПР відмовлено у спеціальних класах відповідно до нового Положення про спеціальні класи у закладах загальної середньої освіти [4]. Для них залишається виключно інклюзивне навчання. Попри те, що це є дискримінаційним кроком щодо цих дітей і їхніх батьків, які не можуть, як усі інші, обирати форму навчання, обмежується варіативність умов корекції їхнього розвитку і умов здобуття освіти. А тимчасом цей контингент дуже строкатий за причинами порушень у їхньому розвитку і труднощами їх корекції. Тому не можна применшувати потреби цілого спектру педагогічних заходів і умов навчання, щоб забезпечити усім їм необхідну допомогу. Обмежується і можливість порівняльних досліджень ефективності різних форм навчання для освіти, розвитку і соціальної адаптації цієї категорії дітей.

На нашу думку, педагогічному процесові суттєво шкодить відмова від конкретного диференційного психолого-педагогічного діагностичного визначення особливостей інтелектуального розвитку дитини з ООП у системі інклюзивного навчання та натомість вживання дуже розмитих понять «когнітивні труднощі», «інтелектуальні труднощі легкого ступеня прояву», «порушення когнітивних функцій» [5]. Ці визначення можна віднести і до дітей із ЗПР, і до тих, що мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня (попередня назва — розумова відсталість). Тому вони мало придатні для диференціації цих двох суттєво різних станів розвитку дитини з ООП. І негативні наслідки цього для практики не забарились. Сьогодні одні інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) тлумачать «інтелектуальні труднощі легкого ступеня прояву» як найлегші труднощі дітей у навчанні, які долаються у межах закладу загальної середньої освіти і не потребують надання їм підтримки в умовах інклюзивного навчання. Інші, навпаки, такі інтелектуальні труднощі не диференціюють з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня і невиправдано оптимістично прогнозують усім їм

вирівнювання з настанням юнацького віку. Така плутанина у розумінні психологічних особливостей суттєво різних категорій дітей з ООП робить непевним і обсяг підтримки, який їм надається.

Можна погодитись, що визначення, які використовувались досі, особливо «ЗПР», є недосконалими, але все-таки вони привертають увагу педагога до відмінностей у педагогічних завданнях і способах їх реалізації щодо двох різних груп дітей. Давно обговорюється і неоднорідність контингенту дітей із ЗПР як за причинами, так і проявами порушень у їхньому розвитку та підходами до їх корекції. Свого часу ми виокремлювали серед них таких, що мають різні причини і наслідки труднощів у навчанні та потребують різних способів надання їм педагогічної допомоги [6]. Проте питання психолого-педагогічної типології цієї категорії дітей залишається досі актуальним.

Відмінності структури порушень пізнавальної діяльності дітей із ЗПР і тих, що мають порушення інтелектуального розвитку навіть легкого ступеня, достатньо вивчені, щоб їх розрізняти у педагогічній практиці. Нейропсихологічні дослідження показали: на відміну від дітей з порушенням інтелектуального розвитку у дітей із ЗПР попри різні недоліки окремих когнітивних функцій збережена інтегративна функція мозку, що виявляється у здатності до узагальнення інформації, яка надходить різними способами. Це спостерігається, насамперед, у розвитку свідомості. Іноді трапляються випадки, коли через порушені окремі когнітивні функції чи надзвичайно обмежений обсяг знань і уявлень дитина має великі труднощі у навчанні, проте свідомість її близька до свідомості дітей з нормативним розвитком: вона достатньо критична щодо себе, у спілкуванні, поведінці, побуті. І це не дозволяє поставити їй діагноз «порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня» та змушує далі шукати причини її неуспішності.

Збережена інтегративна функція мозку як здатність до узагальнення психологічно виявляється у здатності особи скористатися допомогою у процесі розв'язання нею інтелектуального завдання, бо надана допомога інтегрується з наявними у неї знаннями і продукує результат — нове знання і вміння. Так виявляється навчуваність — найсуттєвіший показник у вітчизняній психолого-педагогічній діагностиці інтелектуального розвитку дітей. Навчуваність нерозривно пов'язана із зоною актуального і найближчого розвитку дитини. Вона виявляється тоді, коли з дитиною працюють у зоні її найближчого розвитку. Усе, що знаходиться вище, над зоною найближчого розвитку, для неї надто складне і допомога не спрацьовує, тому й розвиток не відбувається. Порушення цього правила є серйозною педагогічною проблемою. Вона дуже актуальна для педагога, який працює в інклюзивному класі, коли зона найближчого розвитку дитини з ООП є іншою, ніж у дітей з нормативним розвитком. Врахування зони найближчого розвитку таких дітей є основою для побудови їхньої індивідуальної програми розвитку (ІПР) і, за потребою, індивідуального навчального плану (ІНП). Без усвідомлення цього педагогічний процес є шляхом навмання.

Розробляючи програму дослідження ефективності для дітей із ЗПР сьогодишнього інклюзивного навчання в Україні, ми використовуємо вітчизняні засади психолого-педагогічної діагностики: визначення взаємозв'язків між порушеними пізнавальними функціями та з'ясування первинних і похідних від них, що суттєво впливає на побудову корекційно-педагогічного процесу; виявлення зони актуального і найближчого розвитку з допомогою критерію навчуваності та їхньої динаміки як показника ефективності педагогічного впливу. Усі ці відомості з'ясовуються з допомогою різних діагностичних засобів. Зокрема, психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей в ІРЦ досить повно окреслює їхній актуальний розвиток. Переконливим доповненням до цих відомостей є застосування зарубіжних тестових методик оцінки інтелектуального розвитку. Зона найближчого розвитку та навчуваність з'ясовується з допомогою якісної оцінки особливостей інтелектуального розвитку з допомогою вітчизняної методики навчального експерименту.

Які умови навчання є найбільш ефективними для дітей із ЗПР, могло б дати порівняльне дослідження розвитку і набутих ними компетентностей, наприклад, на кінець початкового навчання у спеціальних та інклюзивних умовах. Але відтепер єдино можливими для цієї категорії дітей є інклюзивні умови навчання. Тому дослідження їхньої ефективності можливе тільки у процесі встановлення, наскільки реалізуються прогнозовані у процесі психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини її можливості набуття компетентностей і в цілому соціальних навичок — засвоєння програми навчання на рівні державних стандартів. У такому дослідженні надзвичайно важливою є психолого-педагогічна діагностика розвитку дитини, яка починає навчатися в інклюзивних умовах, та побудова її ІПР з врахуванням актуального рівня розвитку і факторів, під впливом яких він формувався, та навчуваності як засобу прогнозування успішності навчання і подальшого розвитку. Щорічне підведення підсумків навчальних досягнень дитини та їхньої відповідності прогнозованим у ІПР є показником ефективності умов її навчання.

Список використаних джерел:

1. Бондар Віт. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? Рідна школа. 2012. № 8–9. С. 20–27.
2. Intellectual disability. Definition. Classification. Systems of support / Eds R. Shalock, Sh. Daffy. 11th ed. AAIDD : Washington, DC. 2010. 259 p.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
4. Порядок утворення та умови функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 22.08.2024 року № 1182. Дата оновлення: 04.07.2025. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24/conv> (дата звернення: 10.03.2026).

5. Прохоренко Л. І. Психологія когнітивних порушень у дітей .: монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О. С.. 2023. 130 с.

6. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.

INCLUSIVE POLICY OF THE STATE DURING THE WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION

Karpenko Roman Valeriiovych,
PhD in Law, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Civil Law Disciplines,
Dnipro State University of Internal Affairs

In today's world, ethical standards such as tolerance, equality, and diversity are becoming increasingly important. Inclusiveness also plays an important role in this context. Issues of uneven development, fair distribution of resources, accumulation of material wealth, and creation of intangible assets have formed the basis for the emergence of the theory of inclusive development. The principles for assessing the parameters of this approach can serve as the basis for a new methodology for analyzing the results of countries' economic and social progress.

During martial law, heads of educational institutions must focus on the following key tasks:

- ensuring the resumption of the educational process;
- organizing effective communication between participants in the educational environment;
- creating safe conditions for all participants in the educational process;
- introducing distance or blended learning, if necessary;
- providing informational and psychological support to participants in the educational process;
- establishing cooperation with inclusive resource centers.

An important aspect of organizing the educational process is the implementation of an inclusive policy, which can be realized through an individual educational trajectory. This approach allows the student's personal potential to be maximized, taking into account their abilities, interests, needs, and motivation. The implementation of this trajectory is possible thanks to the development of an individualized education plan.

Today, Ukraine is going through a difficult period due to the challenges of war, which significantly affects state policy in all areas. One of the main priorities at this time is to ensure the protection of citizens' rights and freedoms. This applies in particular to such basic rights as the right to life, health, legal and social protection. Unique aspects of the state's obligations to protect the right to life in wartime include:

- issues of jurisdiction in occupied territories;
- determining the scope of the state's obligations during wartime;
- limits on the permissible use of force in the context of military operations;
- specific features of investigating cases of deprivation of life.

Despite the difficulties, human rights and the European Convention on Human Rights remain in force even in times of war and therefore retain their significance.

Analyzing international experience in the restoration of territories and economic development of countries affected by military conflicts, it can be confidently stated that this process is extremely complex and multifaceted. It covers not only the reconstruction of destroyed infrastructure, but also all aspects of socio-economic life. Success can only be achieved through a systematic approach and a harmonious combination of international assistance and effective domestic policies.

International financial support and material and technical assistance have historically been key instruments of post-war recovery in most countries. Ukraine will undoubtedly be no exception to this rule, as confirmed by the considerable interest in the development of relevant international programs on the part of scientists and politicians. However, the effectiveness of these initiatives will largely depend on the national development strategy, persistence in implementing reforms, clear definition of priorities, as well as transparency and a favorable economic climate.

The creation of a new inclusive policy requires a comprehensive and unbiased analysis of the current situation caused by the war. It is important to carefully assess its impact on the overall situation in the country, as well as on the state of individual regions and local communities. Despite the ongoing hostilities, it is necessary to develop comprehensive plans for the restoration of affected areas and the creation of favorable conditions for the earliest possible return of refugees to the country and displaced persons to their homes, where possible. At the same time, active work should be done to restore the local, regional, and national economies.

The need to address these issues is one of the main factors driving the introduction of modern concepts of inclusive development, which define a new paradigm for the country's sustainable economic development.

References :

1. Lyst MON Ukrayiny № 1/3710-22 vid 28.03.2022 roku «Pro robotu inklyuzyvno-resursnykh tsentriv ta orhanizatsiyu osvith'oho protsesu dlya osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u period voyennoho stanu». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/62c/2a8/35c/62c2a835c1467897558912.pdf> (data zvernennia: 07.03.2026).
2. Voychuk M. V. Etymolohiya ponyattya «ekonomichna inklyuziya» v konteksti tsyklichnoho rozvytku ekonomiky. *Innovatsiyna ekonomika*. 2021. № 3-4(87). S. 28-33.
3. Dubchak L. M. Derzhavna polityka Ukrayiny u sferi zakhystu prav lyudyny v umovakh podolannya vidkrytoyi zovnishn'oyi ahresiyi. *Publichne upravlinnya i administruvannya v Ukrayini*. 2019. Vypusk 10. S. 60-64.

НЕГАТИВНІ ЧИННИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ

Кириленко Олександр Вікторович,
аспірант кафедри психології
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
alekyrenko@gmail.com

Науковий керівник:
Фоменко Карина Ігорівна,
доктор психологічних наук, професор
кафедра психології
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

Масоване застосування дистанційного навчання в Україні розпочалося у 2020 році після поширення пандемії COVID 19. З метою підтримання санітарних норм та уникнення припинення навчального процесу у школах, коледжах, вищих навчальних закладах було прийняте рішення щодо переходу на дистанційну форму навчання. Передбачалося, що така форма навчання матиме тимчасовий характер. Проте у 2022 році відразу після початку повномасштабного військового вторгнення російської федерації дистанційна форма навчання набула ще більш масового, тривалого та значно важливішого характеру.

Виникла надзвичайно складна та різнопланова ситуація. Частина навчальних закладів була вимушена припинити роботу, інші передислокувалися; мільйони людей, в тому числі учні, студенти та інші здобувачі освіти стали внутрішньо переміщеними особами, мільйони перетнули кордон України і переїхали до різних країн світу. В таких умовах для величезної кількості учнів, студентів, аспірантів дистанційне навчання стало єдиною можливою формою продовження навчання.

Дистанційне навчання має безліч особливостей, а також чинників, які воно спричинює, зокрема позитивних і негативних. Зупинимось на негативних чинниках, адже вони потребують врахування в освітньому процесі та вироблення інструментів для їх мінімізації або повної ліквідації. Слід зазначити, що ці чинники можуть бути як універсальними, так і безпосередньо пов'язаними з війною, це:

- повітряні тривоги. Під час настання сигналу тривоги люди зобов'язані подбати про свою безпеку та пройти до найближчого укриття чи підвалу. При очній формі навчання всі учні чи студенти переміщуються в одне спільне укриття і їхній графік навчання залишається однаковим; у випадку дистанційної форми виникають розбіжності – різний час йде на те, аби добратися до укриття і повернутися назад, в той же час окремі здобувачі можуть не залишати свого житла. Це створює певні часові розбіжності щодо доступу до,

наприклад, лекції. Окрім того, це може додавати певного стресу, який, на нашу думку, легше би долався в колективі під час спільного очного навчання;

- перебої з електропостачанням. Це також чинник безпосередньо пов'язаний із військовими діями. Частина навчальних закладів може бути безперервно забезпечена постачанням електроенергії або ж мати електрогенератори, разом з тим у здобувачів освіти в кожного ситуація може бути абсолютно різною. Такі відмінності визначають графік доступу до мережі інтернет, тривалість користування комп'ютером. Цей чинник дуже сильно впливає на процес дистанційного навчання;

- неякісний і нестабільний зв'язок. Це є універсальним негативним чинником у дистанційному навчанні. Якщо при очному навчанні відсутні проблеми комунікації із вчителями, викладачами, однокласниками чи одногрупниками, то при дистанційному навчанні все відбувається по іншому. В першу чергу, мова йде про мережу інтернет. Окрім того, що в сучасному світі ми з нього черпаємо майже всю необхідну інформацію для навчання, а не з книжок як раніше, так ще інтернет нам необхідний для комунікації з вчителями, викладачами, однокласниками чи одногрупниками, прослуховування уроків чи лекцій. При дистанційному навчанні можливості та якість доступу до мережі інтернет у кожного здобувача освіти різна, а це безпосередньо впливає на навчальний процес;

- різний рівень технічного забезпечення навчання. Як і попередній чинник, він є невід'ємною частиною навчального процесу і відрізняється для кожного здобувача освіти. Оскільки для навчання використовуються комп'ютери, ноутбуки, смартфони, мікрофони, веб-камери, то їхня якість безпосередньо впливає на якість самого процесу навчання. Недостатній рівень технічного забезпечення навчальних закладів і самих здобувачів освіти може спричинити суттєві труднощі;

- низька соціалізація здобувачів освіти. Дуже важливим психологічним чинником при дистанційному навчанні є відсутність живого спілкування між його учасниками. Це спричиняє зменшення комунікації між учнями чи студентами, з іншими здобувачами освіти, і як результат є причиною меншого обміну досвідом та зменшення соціалізації. Окремо слід виділити здобувачів освіти, які перебувають за межами України. Вони можуть зіткнутися з труднощами, пов'язаними із різними часовими поясами, у певних випадках це може суттєво ускладнювати комунікації;

- нераціональні побутові умови. На відміну від очного навчання, яке проходить в класах чи аудиторіях, місце дистанційного навчання кожен обирає сам. У більшості здобувачів освіти ним є його власне житло, умови якого впливають на можливість та якість здобуття освіти. Адже виникає безліч подразників, які можуть відволікати від навчання, починаючи від побутових речей, і закінчуючи іншими людьми, родиною, друзями, чи навіть домашніми тваринами. В умовах сучасних Українських реалій цей чинник є важливим, в першу чергу, для внутрішньо переміщених осіб;

- нові і доволі складні вимоги до організації навчального процесу, а також до рівня підготовки педагогів, зокрема: формування відповідного методичного забезпечення, оволодіння педагогами і здобувачами освіти навиками роботи з системами дистанційного навчання. Окремо слід акцентувати на появі ризиків необ'єктивного оцінювання рівня знань і неможливості педагогами у багатьох випадках забезпечити об'єктивний контроль знань.

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кіріллова Анна Олександрівна,
викладач кафедри спеціальної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
annaoleksandrivna22@gmail.com

У сучасній освіті та психології все більшої актуальності набуває проблема комплексного супроводу дітей з різними типами порушень розвитку. Розвиток нейропсихології та її інтеграція у практику психолого-педагогічного супроводу відкривають нові можливості для розуміння специфіки когнітивних, емоційних та поведінкових проявів дітей із особливими освітніми потребами. Наукові дослідження засвідчують, що аналіз мозкових механізмів забезпечення вищих психічних функцій дозволяє перейти від опису симптомів до виявлення їхніх структурно-функціональних причин, що підвищує обґрунтованість подальших корекційних рішень.

Нейропсихологічний підхід у роботі з дітьми з порушеннями розвитку спирається на положення про системну організацію психічної діяльності та взаємозв'язок мозкових структур у забезпеченні складних форм поведінки. У центрі уваги перебуває не лише констатація дефіциту, а й визначення структури порушення, співвідношення первинних і вторинних симптомів, а також аналіз компенсаторних можливостей дитини. Такий підхід створює підґрунтя для побудови індивідуальної траєкторії розвитку, зорієнтованої на реальні механізми функціонування психіки, а не лише на зовнішні прояви труднощів.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу безпосередньо пов'язана з глибиною первинного аналізу особливостей психічного розвитку. На цьому етапі визначається стан сформованості вищих психічних функцій, характер міжфункціональних зв'язків, рівень довільної регуляції та специфіка нейродинамічних процесів. Саме системний аналіз структури порушення дозволяє прогнозувати можливі напрями розвитку та обґрунтовано добирати корекційні засоби.

У межах нейропсихологічного підходу ключове значення має спеціалізоване діагностичне обстеження, яке поєднує якісний аналіз виконання завдань із виявленням функціональних механізмів їх забезпечення. Це дає змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки між особливостями діяльності дитини та станом окремих функціональних систем мозку, що формує наукову основу для подальших психолого-педагогічних рішень.

Нейропсихологічна діагностика являє собою систему дослідження вищих психічних функцій за допомогою спеціально дібраних проб, спрямованих на якісну й кількісну оцінку порушень психічної діяльності.

Вона дозволяє визначити співвідношення збережених і порушених ланок функціональних систем, установити зв'язок між особливостями виконання завдань і можливими морфофункціональними змінами мозкових структур, а також врахувати індивідуальний профіль розвитку дитини [1, с. 3].

Початковим етапом нейропсихологічної діагностики у структурі супроводу є формування запиту, що конкретизує проблемне поле та визначає фокус дослідження. Запит може ініціюватися батьками або фахівцями (педагогом, психологом, логопедом) і передбачає окреслення мети, завдань та очікуваних результатів обстеження, що забезпечує його структурованість і цілеспрямованість [2, с. 133].

Важливим компонентом діагностичного процесу є збір анамнестичних даних та аналіз медичної і психолого-педагогічної інформації про дитину [3]. Анамнез охоплює відомості про перебіг вагітності й пологів, особливості раннього психомоторного та мовленнєвого розвитку, перенесені захворювання, неврологічний статус, умови виховання та навчання. Поєднання цих даних із результатами безпосереднього обстеження дозволяє виявити чинники ризику, уточнити генез порушення та сформулювати цілісне уявлення про індивідуальну ситуацію розвитку.

Ще одним важливим складником нейропсихологічної діагностики у структурі психолого-педагогічного супроводу є метод спостереження – цілеспрямоване й систематичне збирання інформації шляхом відкритого або прихованого сприйняття поведінки дитини в природних або спеціально організованих умовах із обов'язковою фіксацією результатів [4, с. 103].

У процесі нейропсихологічного спостереження фахівець, не втручаючись безпосередньо у діяльність дитини, аналізує характер її поведінки, емоційні реакції, контактність, рівень довільної регуляції, темп діяльності, стомлюваність, а також способи реагування на труднощі та помилки. Принциповим є те, що наукове спостереження ґрунтується на попередньо визначеній меті, програмі та гіпотезі, а також передбачає подальший аналіз і інтерпретацію зафіксованих фактів, що дозволяє перейти від опису зовнішніх проявів до пояснення їхніх психологічних механізмів.

Діагностична цінність спостереження забезпечується за умови, якщо воно планується завчасно, здійснюється цілеспрямовано й систематично та супроводжується об'єктивною фіксацією результатів у вигляді протоколів чи інших форм реєстрації [5, с. 7]. Важливою вимогою є природність умов, чітке визначення об'єкта й суб'єкта спостереження, а також попередньо окреслені критерії оцінки поведінкових і діяльнісних проявів дитини.

Особливу цінність у діагностичному процесі може мати дитяча гра, яка виступає природним середовищем для спостереження. В ігровій діяльності найбільш повно проявляються індивідуальні особливості дитини, її когнітивні та емоційні ресурси, здатність до саморегуляції та

соціальної взаємодії. Через гру фахівець може оцінити сильні сторони особистості та труднощі, що впливають на навчання чи соціалізацію, а також відстежувати динаміку розвитку у повторних ігрових ситуаціях [6, с. 237–238].

Безпосереднє дослідження вищих психічних функцій здійснюється за допомогою системи проб, дібраних з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дитини. Аналіз результатів проводиться з урахуванням співвідношення зони актуального та найближчого розвитку, що дозволяє визначити не лише рівень сформованих навичок, а й потенціал подальшого опанування складніших форм діяльності.

На основі отриманих у ході даної діагностики даних фахівці визначають ключові особливості психічного розвитку дитини та обирають оптимальні стратегії побудови її корекційного маршруту. Це передбачає розроблення індивідуальної програми супроводу в освітньому процесі, яка враховує як наявні труднощі, так і компенсаторні ресурси дитини, спрямовані на стимулювання її когнітивного, емоційного та соціального розвитку. Такий підхід дозволяє забезпечити цілісну підтримку, адаптовану до конкретних потреб дитини, та підвищує ефективність навчання й корекційної роботи.

На нашу думку, ефективність корекційної роботи зумовлюється дотриманням низки принципів, що забезпечують цілісність і результативність впливу. Провідним є принцип системності, відповідно до якого порушення розглядаються як складне утворення, пов'язане з дисфункцією взаємодії кількох функціональних систем, а не як ізольований дефіцит окремої функції. Це передбачає комплексний аналіз психічного розвитку дитини з урахуванням взаємозв'язку мовленнєвих, когнітивних, моторних та емоційно-вольових компонентів.

Важливим також є принцип індивідуалізації, що полягає у врахуванні типу й ступеня порушення, вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини, а також рівня сформованості збережених функцій. Корекційний вплив має реалізовуватися поетапно й поступово – від простіших форм діяльності до складніших, із поступовим ускладненням завдань, що забезпечує стабільність сформованих умінь і запобігає перевантаженню. Значущим є й принцип опори на збережені функції, який передбачає використання відносно сформованих компонентів психічної діяльності як компенсаторної основи для розвитку порушених ланок.

Отримані в ході діагностики дані стають основою для координації роботи всіх фахівців, які беруть участь у супроводі дитини. Спільна робота педагогів, психологів, логопедів та нейропсихологів дозволяє створити цілісну картину розвитку дитини, своєчасно виявляти нові потреби та адаптувати корекційні стратегії.

Не менш важливою є робота з родиною дитини. Нейропсихологічна інформація та результати діагностики мають бути доступними батькам та іншим членам сім'ї, що підвищує ефективність домашньої підтримки розвитку дитини. Консультації, рекомендації щодо організації побутових і

навчальних ситуацій, участь батьків у корекційних іграх та вправах створюють умови для цілісного та безперервного розвитку, а також зміцнюють довіру між сім'єю та фахівцями.

Сучасний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями розвитку передбачає постійне вдосконалення професійної компетентності фахівців. Інтеграція нових досліджень нейропсихології, обмін досвідом між практиками та участь у наукових програмах дозволяють впроваджувати більш ефективні методики діагностики та корекції, забезпечуючи високу якість супроводу та умови для реалізації повного потенціалу дитини.

Таким чином, дотримання принципів системності, індивідуалізації та опори на збережені функції, робота з родиною та постійний професійний розвиток фахівців формують ефективний, комплексний та цілісний психолого-педагогічний супровід, що дозволяє максимально розкрити потенціал дитини та забезпечити її всебічний розвиток у навчальному та соціальному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Чабан О., Гуменюк М. Альбом для нейропсихологічного та патопсихологічного обстеження дітей та дорослих. Київ : Видавничий дім «АДЕФ-Україна», 2024. 344 с.
2. Турубарова А. В., Кіріллова А. О. Нейропсихологія (в схемах та таблицях) : навч. посібник. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2025. 374 с
3. Українська асоціація нейропсихології. Корисні файли для спеціалістів. URL: <https://uanp.org.ua/dlya-spetsialistiv/> (дата звернення: 04.04.2025).
4. Філоненко О. С. Спостереження як метод педагогічної діагностики у процесі неперервної педагогічної практики студентів. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2011. № 1. С. 103–106.
5. Вайдич Н. Педагогічне спостереження. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія. 2021. Вип. 2. С. 5–9.
6. Кіріллова А. О. Дитяча гра як інструмент виявлення ресурсів та труднощів дитини з ООП.

ЯК НЕ ВТРАТИТИ СЕБЕ, КОЛИ ВИХОВУЄШ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ?

Олена Коваль,

психологиня

(особистий досвід виховання дитини з інвалідністю, 11 років)

kovaloolenaostap@gmail.com

Народження дитини з інвалідністю впливає на життєдіяльність усієї сім'ї. Однак, в більшості випадків лівова частка часу по догляду за дитиною лягає саме на плечі матерів. Чим вищий ступінь порушення розвитку у дитини, тим більше вона потребує сторонньої підтримки. В більшості випадків, окрім стандартних ролей – дружини, матері, жінки навчаються бути медсестрою, логістом, організатором, адвокатом своєї дитини. Ведення домашнього господарства, догляд за дитиною, організація обстежень, поїздки на реабілітацію, довготривалі лікування в стаціонарних умовах – це лише невелика частина того, з чим стикаються жінки після народження дитини з інвалідністю. Окрім цього, не слід забувати про стосунки з іншими дітьми, взаємовідносини з чоловіком, допомогу, а й в окремих випадках і догляд за батьками похилого віку.

Значно зростає ризик фінансової залежності від чоловіка, адже не всі жінки мають змогу повноцінно працювати. Останнє ускладнюється часто дискримінаційними проявами з боку роботодавців, втратою фахових навичок, відсутністю можливості з ким залишити дитину на час роботи, емоційною виснаженістю тощо. Часто головне завдання дня просто «вижити», зважаючи на кількість обов'язків, велику ймовірність погіршення стану здоров'я впродовж дня, фізичне та психологічне навантаження, обмаль вільного часу. В таких ситуаціях матері забувають, що вони також і жінки – зі своїми потребами та бажаннями.

«Як я подбала про себе сьогодні?» – одне з найперших питань, які б мали запитувати у себе всі жінки, які виховують дітей з інвалідністю. І це не обов'язково про фінансові витрати – це може бути звичайна прогулянка, час проведений в тиші, чаювання тощо.

Важливо легалізувати свої почуття – відчуття втоми та роздратування це нормальні реакції на навантаження «24/7». Не намагатися «бути ідеальною», визнання втоми це перший крок на зустріч до себе. Суспільний тиск, соціальні очікування негативно впливають на жінку. Вона повинна демонструвати цілковиту включеність, однак її фізичне та ментальне здоров'я при цьому ігнорується. В багатьох ситуаціях жінки зізнаються, що не мають фізичної можливості пройти обстеження та відвідати лікаря. Часто серйозні захворювання діагностуються на пізніх стадіях, що значено ускладнює лікування жінки. В окремих випадках жінка свідомо ігнорує свій стан, оскільки немає з ким залишити дитину на час лікування.

Спілкування з жінками, які мають подібний досвід дають відчуття прийняття та розуміння. Однак, важливе спілкування і поза медичною

стороною, для того, щоб уникати цілковитого занурення і розчинення в дитині.

Велике значення відіграє наявність підтримки. Можливість приділити хоча б годину часу на себе впродовж дня. І тут велике значення має розвиток інфраструктури, наявність соціальних послуг для дітей з інвалідністю.

Психологічна підтримка жінок, які виховують дітей з інвалідністю надзвичайно важлива і має бути доступною на державному рівні. Стан матері впливає на психоемоційний стан усієї сім'ї. Нематеріальні речі, які виконує жінка щодня впродовж років є часто невидимі, але при цьому цінність їхня не зменшується. Страхи, тривога, емоційне вигорання – часті супутники матерів, які виховують дітей з інвалідністю. Тому надзвичайно важливо приділяти увагу оволодінню навичок стабілізації свого стану, зменшенню негативного впливу почуттів провини та сорому, а також «особистого дозволу» просити про допомогу.

Згадати про те, що надихає, подобається, дарує сили – це не про егоїзм, а про необхідність. Виховання дитини з інвалідністю це марафон в довжиною з життя, тому важливо навчитися розподіляти сили та поновлювати свою енергію, щоб не вигоріти на пів дорозі. Навіть декілька хвилин приділених для себе в день можуть допомогти жінці «зберегти себе» у безкінечному потоці справ для інших.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Романа Комаревич,
здобувачка другого(магістерського) рівня вищої освіти
факультету соціальних наук
спеціальності С4 Психологія
Національний університет «Запорізька політехніка»
E-mail: sanatoriy.1989@gmail.com

Науковий керівник:
Наталія Савелюк,
доктор психологічних наук, професор кафедри психології
Національного університету «Запорізька політехніка»
E-mail: nsavelyuk@ukr.net

Психологічне благополуччя батьків дітей з особливими освітніми потребами є ключовим фактором, що впливає на функціонування сім'ї, ефективність виховання та розвитку дитини. Батьки часто переживають хронічний стрес, емоційне вигорання, тривогу та соціальну ізоляцію через специфічні вимоги до догляду, адаптації та взаємодії з освітньою системою. Це призводить до зниження якості життя родини в цілому та потребує системної психологічної підтримки.

Науковці Н. Портницька та І. Тичина наголошують, що: «реформування системи освіти та запровадження інклюзивних форм навчання сприяли вирішенню проблем соціалізації як самих дітей з інвалідністю, так і їхніх батьків (які часто змушені відмовлятися від професійного або особистісного розвитку в силу. З іншого боку, очікується, що введення системи інклюзії сприятиме формуванню близьких емоційно благополучних стосунків у системі «батьки-дитина», що в свою чергу, сприятиме підвищенню психологічного благополуччя батьків і дітей» [3, с. 230].

Починаючи з наукових праць Керол Ріфф та Норман Бредберн, психологічне благополуччя розглядається як важлива складова психічного здоров'я. Воно аналізується у взаємозв'язку з фізичним і психосоматичним здоров'ям (Керол Ріфф, Едвард Десі), а також під впливом соціальних умов і факторів (Норман Бредберн, Ед Дінер). У наукових дослідженнях також здійснено систематизацію чинників, що впливають на психічне здоров'я та психологічне благополуччя особистості загалом. В українському контексті це питання вивчали науковці Портницька Н., Соложенцева М., Тичина І., Н. Каргіна, С. Ревенко, І. Болюх, Ю. Возна, А. Душка, О. Казанічер, Н. Коваленко, Г. Кукурудза та інші.

Мета статті — здійснити теоретичний аналіз психологічного благополуччя батьків дітей з особливими освітніми потребами та визначити чинники, що впливають на їхній емоційний стан і адаптацію.

Психологічне благополуччя особистості є важливим показником її психічного здоров'я, емоційної стабільності та здатності ефективно функціонувати в суспільстві. У сучасних психологічних дослідженнях воно розглядається як багатовимірне явище, що охоплює рівень задоволеності життям, позитивне ставлення до себе, відчуття сенсу життя та здатність до особистісного розвитку.

Науковиця В. Чуйко визначає поняття «психологічного благополуччя, так: «інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування (особистісного росту, самоприйняття, керування середовищем, автономії, мети в житті, позитивних стосунків з оточуючими), а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям» [4].

Дослідниця Н. Каргіна дещо по-іншому розуміє це поняття: «складне функціонально-динамічне утворення, розуміння якого включає: розгляд особистості на психофізіологічному, індивідуально-психологічному та ціннісно-значенневому рівнях; аналіз специфічної для кожного віку соціальної ситуації розвитку, а також характеризується наявністю або недостатнім розвитком психологічних новоутворень, що відповідають віку, властивій для даного віку діяльності; характером опосередкування визначених індивідуальнотипологічних особливостей, емоційного станом та механізмами психологічного захисту» [2, с.52].

Особливого значення проблема психологічного благополуччя набуває у контексті батьківства, зокрема у сім'ях, де виховуються діти з особливими освітніми потребами. Виховання такої дитини часто супроводжується підвищеним емоційним навантаженням, переживаннями, соціальними та психологічними труднощами, що може впливати на емоційний стан батьків та рівень їхнього психологічного благополуччя».

Батьки дітей з ООП часто стають «заручниками» хронічного стресу, зокрема він пов'язаний із проблемами поведінки дитини, фінансовими труднощами, соціальним ізолюванням та браком підтримки та уваги з боку державних інституцій та інших людей. Проаналізувавши чимало досліджень, можна зробити висновок, що такі батьки мають високу схильність до стресових ситуацій, депресивних та тривожних епізодів, порушення сну. Батьки часто відчувають провину за те, що народилась дитина з особливими потребами і не завжди готові до щоденних життєвих викликів.

Серед основних чинників психологічного благополуччя батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, дослідники М. Іващенко, В. Стадник В., О. Білоус виділяють:

«1) соціальну підтримку та зв'язки, що включає комунікацію з близькими для емоційної підтримки, долучення до груп підтримки для батьків, що виховують дітей з інвалідністю, для обміну досвідом та отримання практичної допомоги;

2) соціальну інтеграцію, підтримку спілкування дитини з однолітками та уникнення соціальної ізоляції родини;

3) особистий час та саморозвиток батьків, що передбачає виділення часу для себе, особистого життя та хобі, піклування про власний зовнішній вигляд та поведінку, боротьбу з самокритикою;

4) психологічну стійкість: позитивне ставлення, створення позитивної атмосфери в сім'ї, навчання дитини самостійності та відповідальності відповідно до її можливостей;

5) професійну допомогу та співпрацю: консультації психологів, взаємодія з фахівцями для супроводу дитини, створення умов для її успішного розвитку та інтеграції» [1, с.1563;1564].

Під час роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами психолог має спрямувати свою діяльність на підтримку їхнього психологічного благополуччя, зниження рівня емоційного напруження та формування ефективних способів взаємодії з дитиною. Така робота має містити комплексний характер, який впливатиме на створення умов, за яких батьки швидко зможуть отримати емоційну підтримку, необхідну інформацію та практичні рекомендації щодо виховання і розвитку дитини.

Одним із важливих напрямів роботи психолога є допомога батькам у прийнятті особливостей розвитку їхньої дитини. Після постановки правильного діагнозу багато батьків перебувають у важких психоемоційних станах, таких як розгубленість, тривога, страх за майбутнє дитини, почуття провини або відчуття того, що вони не можуть вплинути на ситуацію. У таких обставинах спеціаліст створює безпечне середовище для відкритого обговорення почуттів та переживань батьків, допомагає їм самостійно усвідомити власний емоційний стан та поступово сформулювати більш спокійне ставлення до ситуації. Саме прийняття особливостей дитини впливає на подолання емоційного напруження та формує позитивне ставлення до процесу виховання.

Ще однією ланкою роботи психолога є психологічне консультування, яке направлене на вирішення щоденних життєвих труднощів батьків. Під час проведення групових та індивідуальних консультацій батькам створюються умови в яких вони можуть усвідомлювати особисті ресурси, навчатися ефективним способами боротьби зі стресом, знаходити власні способи підтримки емоційного стану та гармонійних стосунків у родині.

Така консультаційна робота сприяє підвищенню впевненості батьків у власних особистісних ресурсах і формуванню відчуття контролю над життєвими обставинами.

Важливим напрямом діяльності психолога є просвітницька робота з батьками. Вона полягає у наданні їм необхідної інформації щодо особливостей розвитку дитини, її індивідуальних потреб, а також можливих труднощів у процесі навчання та соціальної адаптації. Доступ до достовірної та зрозумілої інформації допомагає батькам краще усвідомити поведінкові прояви дитини, зменшує рівень тривожності та

сприяє формуванню реалістичного бачення її розвитку. Окрім цього, психолог надає практичні поради щодо ефективної взаємодії з дитиною, підтримки її самостійності, формування позитивної самооцінки та створення сприятливої емоційної атмосфери в сім'ї.

У процесі психологічної допомоги значна увага приділяється також розвитку внутрішніх ресурсів батьків. Фахівець сприяє формуванню в них умінь керувати власними емоціями, підвищувати рівень стресостійкості та знаходити внутрішні джерела підтримки. Застосування різноманітних психологічних методик, зокрема вправ на розслаблення, технік емоційної саморегуляції та розвитку позитивного мислення, допомагає зменшити емоційне напруження і позитивно впливає на загальний психологічний стан батьків.

Важливим компонентом психологічної підтримки є також налагодження взаємодії між самими батьками. Однією з ефективних форм такої роботи є участь у групах підтримки, де вони можуть обмінюватися власним досвідом, обговорювати труднощі та отримувати емоційну підтримку від людей, які перебувають у подібній життєвій ситуації. Така взаємодія сприяє зменшенню відчуття самотності, формує атмосферу взаєморозуміння та допомагає батькам відчувати підтримку з боку спільноти.

Окрім цього, важливим завданням психолога є організація ефективної співпраці між батьками, педагогами та іншими спеціалістами, які беруть участь у розвитку та навчанні дитини. Така взаємодія сприяє формуванню комплексної системи підтримки, спрямованої на гармонійний розвиток дитини та покращення добробуту всієї родини. У цьому процесі психолог виступає посередником у комунікації між учасниками освітнього середовища, допомагає врегульовувати можливі непорозуміння та сприяє встановленню партнерських взаємин між батьками й педагогами.

Висновки. Отже, психологічне благополуччя батьків не є другорядним аспектом, а становить основу ефективного виховання та інтеграції дитини з особливими освітніми потребами. Подальше вдосконалення системи психологічної допомоги, розширення доступних програм підтримки та посилення міждисциплінарної співпраці сприятимуть не лише покращенню якості життя таких сімей, а й реалізації принципу інклюзії на практиці, де кожна дитина отримує шанс на повноцінний розвиток у люблячому та ресурсному сімейному оточенні. Робота над цією проблемою залишається актуальною, особливо в умовах сучасних викликів українського суспільства, і потребує подальших емпіричних досліджень та впровадження ефективних інтервенцій. Перспективним напрямом є проведення глибоких емпіричних досліджень ресурсності та стресостійкості батьків у різних регіонах України, з урахуванням специфіки типу порушення розвитку дитини (наприклад, розлади аутистичного спектра, інтелектуальні порушення, сенсорні дефіцити тощо). Подальші наукові пошуки в цих напрямках сприятимуть не лише теоретичному збагаченню

психології сім'ї та спеціальної психології, а й практичному вдосконаленню системи підтримки, що в кінцевому підсумку покращить якість життя як батьків, так і їхніх дітей з особливими освітніми потребами

Список використаних джерел:

1. Іващенко М., Стадник В., Білоус О. Чинники психологічного благополуччя батьків, які виховують дітей з інвалідністю. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»»). 2025. № 10(56). С. 1559–1567.
2. Каргіна Н. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект / Наука і освіт. 2015. №3. С. 48- 55.
3. Портницька Н., Тичина І. Психологічне благополуччя батьків дітей з інвалідністю: кризи і ресурси. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. Вип. VI(16). С. 230–237.
4. Чуйко Г. Психологічне благополуччя людини як феномен сучасної психології. Технології розвитку інтелекту. 2018. Том 2. Вип. 3 (14). URL: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.8/authors/2018/Chuyko_Galyna_V_asylivna_Chaplak_Yan_V (дата звернення: 12.03.2026)

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ІРЦ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

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

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні важливого значення набуває налагодження ефективної взаємодії між фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та батьками дітей з особливими освітніми потребами [1; 2]. Саме родина є першим і найважливішим соціальним середовищем дитини, а тому від рівня обізнаності, прийняття та активної участі батьків у корекційно-розвитковому процесі значною мірою залежить успішність розвитку дитини [5].

У своїй професійній діяльності я прагну націлити батьків не робити акцент на академічні знання дитини, а більше приділяти увагу розвитку комунікації, соціалізації, емоційного та поведінкового розвитку [4]. Я пояснюю, що саме вміння взаємодіяти з іншими, встановлювати контакти, розуміти соціальні правила та висловлювати свої потреби є ключовими складовими успішної інтеграції дитини у суспільне середовище [5]. Важливо підкреслити батькам, що розвиток соціальних і комунікативних навичок дитини є пріоритетом, а академічні знання можуть ефективно формуватися на базі позитивних взаємодій, ігор, структурованих вправ та спільної діяльності з іншими дітьми та дорослими [4; 6]. Саме такий підхід забезпечує більш гармонійний розвиток дитини і відповідає концепції інклюзивної освіти. [1; 2]. У своїй практиці я переконалася, що партнерська взаємодія з батьками є необхідною умовою ефективного надання психолого-педагогічної та корекційної підтримки дітям з особливими освітніми потребами [3].

Працюючи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС), які належать до категорії дітей з особливими освітніми потребами відповідно до чинного законодавства України [1]. Аутизм є особливістю розвитку нервової системи, що проявляється у труднощах соціальної взаємодії, комунікації та наявності стереотипних форм поведінки [4]. Діти з аутичним спектром можуть мати труднощі у встановленні контакту з іншими людьми, обмежене або своєрідне мовлення, підвищену або знижену чутливість до сенсорних подразників, потребу в чіткому розпорядку та передбачуваності подій [4]. Водночас аутичний спектр є надзвичайно різноманітним, і кожна дитина має індивідуальні особливості, сильні сторони та потенціал розвитку [6]. У своїй діяльності я дотримуюся підходу, за якого дитина з аутизмом розглядається не через призму порушень, а як особистість із власними можливостями та

ресурсами. Важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця з батьками, які щоденно перебувають поруч із дитиною [5].

У процесі консультативної роботи з батьками дітей з розладами аутистичного спектра, діти яких мають потребу в чіткому розпорядку та передбачуваності подій поняття «адаптований розклад» потребує детального роз'яснення, що відповідає методичним рекомендаціям щодо діяльності ІРЦ [3]. Адаптований розклад — це спеціально структурований та наочно представлений план дня або окремої діяльності дитини, який враховує її індивідуальні освітні потреби, рівень розвитку, особливості сприймання та поведінки [4]. Такий розклад може бути поданий у вигляді карток, піктограм, фотографій, малюнків або коротких словесних позначень.

У своїй роботі я наголошую батькам, що адаптований розклад виконує кілька важливих функцій: допомагає дитині орієнтуватися в послідовності подій, знижує рівень тривожності, формує відчуття передбачуваності та безпеки, а також сприяє розвитку самостійності. Під час консультацій я пояснюю, що використання адаптованого розкладу є доцільним не лише в закладі освіти, а й удома. Узгоджені дії педагогів і батьків щодо застосування розкладу забезпечують наступність та стабільність у житті дитини, що відповідає принципам інклюзивної освіти та рекомендаціям Міністерства освіти і науки України. Таким чином, адаптований розклад розглядається мною як ефективний засіб психолого-педагогічної підтримки дитини з РАС і важливий компонент індивідуальної програми розвитку.

У своїй роботі я розглядаю взаємодію з батьками як безперервний процес консультативної, просвітницької та підтримувальної діяльності. Основними завданнями такої взаємодії є: підвищення рівня педагогічної компетентності батьків, формування адекватного розуміння особливостей розвитку дитини, залучення батьків до корекційно-розвиткової роботи, надання емоційної підтримки та зниження рівня тривожності.

Для цього я використовую різні форми роботи: індивідуальні консультації, групові зустрічі, тематичні бесіди, круглі столи, підготовку інформаційних пам'яток.

Я завжди раджу батькам дітей з РАС використовувати інноваційні методи та методики, технології, терапії, та ігрові вправи для розвитку дитини в домашньому середовищі. Серед таких методів:

Метод візуального супроводу — це система наочних підказок, карток, піктограм, малюнків або фотографій, що ілюструють послідовність дій або подій у житті дитини. Використання візуального супроводу допомагає дитині зрозуміти, що буде відбуватися далі, знижує тривожність та підвищує самостійність. Для батьків це означає, що вони можуть організовувати домашні заняття чи повсякденні дії у наочній формі, поступово привчаючи дитину до планування власних дій.

Технологія НУМІКОН — спеціальна інтерактивна система символів та піктограм, що використовується для навчання, розвитку комунікації та

розуміння соціальних ситуацій. НУМІКОН допомагає дитині засвоювати правила поведінки, відображати емоції, вчитися просити допомогу або висловлювати потреби. Батьки можуть застосовувати НУМІКОН вдома для створення адаптованих завдань, інтерактивних ігор та щоденних розкладів, що підтримують розвиток мовлення та комунікації.

Терапія за моделлю ТЕАССН — структурований підхід, який передбачає чіткий план навчальних та ігрових сесій. Він допомагає дитині зрозуміти, що і коли потрібно робити, та знижує тривожність, використовуючи наочні матеріали та послідовність дій. Для батьків це означає, що вони можуть організовувати домашні заняття з конкретним порядком, повторювати вправи і заохочувати самостійність дитини.

Соціальні історії — короткі, доступні для розуміння сценарії, які пояснюють соціальні правила або поведінкові ситуації. Наприклад, «як поводитися у магазині» або «як попросити допомоги у дорослого». Використовуючи соціальні історії, батьки допомагають дитині зрозуміти очікувану поведінку та навчають її соціальним навичкам у доступній формі.

Ігрові вправи на розвиток комунікації та емоційної взаємодії — спеціально адаптовані ігри або рольові вправи, які спрямовані на покращення мовлення, вміння взаємодіяти з іншими, розпізнавати емоції та висловлювати власні потреби. Батьки можуть проводити такі ігри вдома, щоб навчати дитину соціальних сигналів і практикувати взаємодію в безпечному середовищі.

Я демонструю батькам приклади, як організувати такі вправи: наприклад, складання «розкладу дня» за допомогою карток та символів, або використання соціальних історій і рольових ігор для пояснення правил поведінки у магазині чи на дитячому майданчику. Це дозволяє батькам активно залучати дитину до навчання та розвитку у буденному середовищі, зберігаючи наступність із роботою ІРЦ. Інклюзивне навчання дітей з розладами аутистичного спектра (АС) потребує системного підходу, що поєднує адаптацію освітнього середовища, індивідуалізацію навчального процесу та використання ефективних методів мотивації. Низька навчальна мотивація, труднощі з ініціацією діяльності та швидка втрата інтересу є типовими для дітей з АС, що обумовлює необхідність цілеспрямованого добору заохочень і підкріплень [1]. Мотивація дітей з АС має специфічні особливості та значною мірою залежить від індивідуальних інтересів, сенсорних потреб і рівня розвитку комунікативних навичок. Дослідження засвідчують, що зовнішнє підкріплення є ефективним інструментом формування навчальної поведінки за умови поступового переходу до внутрішньої мотивації [2].

У практиці роботи з дітьми з АС доцільно використовувати принципи прикладного аналізу поведінки (АВА), структурованого навчання (ТЕАССН) та візуальної підтримки НУМІКОН, що сприяють передбачуваності та зниженню тривожності [3]. Ефективне заохочення повинно бути індивідуально значущим для дитини, своєчасним та зрозумілим. Підкріплення застосовується безпосередньо після бажаної

дії та супроводжується чітким вербальним або візуальним поясненням [4].

Основні принципи добору заохочень: індивідуальність (врахування інтересів та сенсорних вподобань дитини), доступність і безпечність, дозованість та короткотривалість, поступове зменшення матеріальних заохочень із переходом до соціальних.

Важливо пам'ятати, що заохочення не повинно перетворюватися на підкуп. Воно є засобом навчання та підтримки позитивної поведінки, а не самоціллю [5]. Узгоджені дії педагогів, асистентів учителя та батьків забезпечують стабільність вимог і підкріплень. Рекомендовано використовувати однакові заохочення в освітньому закладі та вдома, поступово ускладнюючи вимоги до дитини [6]. Системний та індивідуалізований підхід до мотивації дітей з АС сприяє підвищенню їхньої навчальної активності, формуванню позитивної поведінки та успішній соціалізації. Правильно підібрані заохочення є важливим інструментом корекційно-розвиткової роботи та інклюзивного навчання.

У своїй практиці я часто стикаюся з поведінковими труднощами дітей з розладами аутистичного спектра, які викликають занепокоєння у батьків та педагогів. Одним із типових прикладів є ситуація, коли дитина з РАС у закладі освіти або вдома проявляє сильні емоційні реакції у разі зміни звичного розпорядку дня.

Наприклад, під час індивідуальної консультації батьки звернулися зі скаргою на те, що їхня дитина відмовляється заходити до класу, голосно плаче та падає на підлогу у випадку заміни вчителя або зміни послідовності занять. Під час обговорення цієї ситуації я пояснюю батькам, що така поведінка не є проявом «непослуху», а пов'язана з труднощами адаптації до змін та підвищеною тривожністю дитини.

Разом із батьками ми аналізуємо можливі причини поведінки дитини, визначаємо тригери та шукаємо шляхи підтримки. Я рекомендую використовувати візуальні розклади, попереджати дитину про зміни заздалегідь, а також поступово формувати гнучкість поведінки через позитивне підкріплення. Таке спільне обговорення допомагає батькам краще зрозуміти особливості дитини та зменшити емоційне напруження у сім'ї.

Однією з ефективних форм групової роботи з батьками у моїй практиці є проведення круглого столу. Налагодження партнерської взаємодії з батьками дітей з РАС, підвищення їх обізнаності щодо особливостей розвитку дитини та формування єдиних підходів до її підтримки вдома та в закладі освіти.

На початку зустрічі я створюю доброзичливу атмосферу, знайомлю учасників із метою заходу та правилами спілкування. Для зняття напруги пропоную коротку вправу-знайомство, під час якої батьки називають сильні сторони своїх дітей.

У наступному блоці я надаю батькам інформацію про особливості розвитку дітей з аутистичного спектра, акцентуючи увагу на важливості передбачуваного середовища, візуальної підтримки та послідовності дій.

Під час обговорення проблемних питань батьки мають можливість поділитися власним досвідом, обговорити труднощі виховання та навчання дитини. Я виконую роль модератора, узагальнюю відповіді та надаю практичні рекомендації.

Практичний блок включає демонстрацію прикладів візуальних розкладів, рекомендації щодо організації домашнього середовища та підтримки дитини в повсякденних ситуаціях.

У своїй роботі я активно використовую інформаційні пам'ятки, як доступну форму донесення важливої інформації до батьків.

Пам'ятка 1. Як підтримати дитину з РАС у повсякденному житті

- Дотримуйтеся чіткого та передбачуваного режиму дня.
 - Попереджайте дитину про зміни заздалегідь.
 - Використовуйте візуальні підказки та розклади.
 - Підтримуйте спокійну та доброзичливу атмосферу.
 - Заохочуйте навіть незначні успіхи дитини.
- Пам'ятка 2. Як реагувати на складну поведінку дитини з РАС
- Зберігайте спокій та послідовність у діях.
 - Уникайте різких зауважень та покарань.
 - Намагайтеся визначити причину поведінки.
 - Після заспокоєння дитини обговоріть ситуацію простими словами.
 - Звертайтеся по консультацію до фахівців ІРЦ.

Висновки

Досвід моєї роботи вчителя-дефектолога ІРЦ свідчить, що системна та партнерська взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами є важливою складовою ефективного інклюзивного процесу. Залучення батьків до консультативної та корекційно-розвиткової роботи сприяє позитивній динаміці розвитку дитини, формуванню довіри між родиною та фахівцями, а також підвищенню якості інклюзивної освіти загалом.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту».
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту».
3. Методичні рекомендації щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центрів.
4. Науково-методичні праці з інклюзивної та спеціальної педагогіки.
5. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. К.: Фенікс, 2009.
6. Петрочко Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав. Рівне: Видавець О. Зень, 2010.
7. Купер Дж., Герон Т., Х'юард В. Прикладний аналіз поведінки / пер. з англ. — К. : Науковий світ, 2016.

**ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ
У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

Костіна Валентина Вікторівна,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
vkostina@hnpu.edu.ua

Ткаченко Анастасія Володимирівна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 «Соціальна робота»
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
040403ta@gmail.com

За даними сайту НУШ на 24 листопада 2022 року в Україні функціонували та надавали освітні послуги 286 спеціальних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), у яких здобували освіту 34 789 учнів, 39 404 учнів з ООП навчалися у 25 321 інклюзивних класах ЗЗСО [1]. Згідно з оперативними даними Інституту освітньої аналітики, на початок 2024/25 н.р. кількість учнів в інклюзивних класах ЗЗСО була понад 40 100 осіб. У мережі спеціальних закладів (279 спеціальних ЗЗСО, з яких 203 спеціальні школи та 76 навчально-реабілітаційних центри) навчаються близько 34 300 дітей [2]. З огляду на вищезазначені дані статистики констатовано поступове щорічне зростання кількості учнів, які здобувають освіту в умовах інклюзії, що зумовлює необхідність забезпечення підвищення якості соціально-педагогічної підтримки учнів з ООП в ЗЗСО в умовах інклюзії.

Сучасний розвиток української освіти спрямований на забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку та можливостей. Як зазначено у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», упровадження інклюзивної освіти передбачає створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість не лише отримувати знання, а й повноцінно соціалізуватися, розвиватися та відчувати підтримку. Водночас, сьогодні освітній процес в Україні відбувається в умовах війни, що значно ускладнює психоемоційний стан дітей взагалі та особливо вразливою впливає на дітей з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової соціально-педагогічної підтримки у процесі адаптації до нового середовища закладів загальної середньої освіти, уваги та створення безпечного підтримуючого інклюзивного простору в середовищі закладів загальної середньої освіти.

Питання інклюзивної освіти та організації навчання дітей з особливими освітніми потребами досліджували В. Бондар, А. Колупаєва, Н. Софій та ін.[3,4,5]. Дослідниками розроблено теоретико-методичні основи створення інклюзивного освітнього середовища закладу освіти для забезпечення рівних можливостей для всіх дітей. Як засвідчив аналіз наукової літератури [6,7,8,9], одним із важливих ресурсів такої підтримки може бути використання засобів етнопедагогіки, яка містить значний виховний потенціал, що поєднує традиції, звичаї, фольклорні практики, елементи народних ремесел тощо. Використання цих засобів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами сприяє формуванню у них почуття приналежності до культури свого народу, розвитку емоційної стабільності та навичок соціальної адаптації до умов освітнього середовища. Разом з тим, питання використання засобів етнопедагогіки у соціально-педагогічній діяльності з адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни ще недостатньо висвітлене у сучасних наукових розвідках, що зумовило необхідність його вивчення.

Метою статті є обґрунтування можливостей використання засобів етнопедагогіки у соціально-педагогічній діяльності з адаптації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзії за часів воєнного стану.

Як доводять результати досліджень [7], етнопедагогічні засоби є ефективними у соціально-педагогічній роботі з дітьми та молоддю взагалі та з дітьми з особливими освітніми потребами зокрема, бо такі засоби дозволяють стабілізувати емоційний стан, сприяють формуванню позитивної атмосфери та розвитку соціально важливих навичок. Як зазначено у науковій літературі, до основних етнопедагогічних засобів, які можуть використовуватися у роботі з дітьми, належать народні ігри, казки, пісні, прислів'я, приказки, а також елементи народного мистецтва [6]. Дослідники стверджують, що народні ігри сприяють розвитку комунікації між дітьми, формують навички співпраці та взаємодії, казки та легенди допомагають дітям усвідомити моральні цінності, розвивають уяву та емоційну сферу [8,9]. Особливе значення у вихованні дітей з ООП мають також народні свята, традиції та обряди, які сприяють формуванню у них почуття приналежності до національної культури, тоді як використання елементів декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема виготовлення народних виробів, може сприяти розвитку творчих здібностей та дрібної моторики [6].

На основі аналізу власної практики соціально-педагогічних впливів можемо стверджувати, що в умовах війни етнопедагогічні засоби можуть виконувати додаткову функцію психоемоційної підтримки. Народна творчість допомагає створювати атмосферу безпеки та підтримки, заспокоювати під час дії стресових чинників, що є особливо важливим для дітей з ООП в умовах війни.

Отже, використання етнопедагогічних засобів у соціально-педагогічній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану є

важливою умовою забезпечення успішної адаптації дітей з ООП в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Народні традиції, ігри, казки, пісні та інші елементи етнопедагогічного впливу мають значний потенціал для соціальної адаптації дітей з ООП, розвитку їхніх соціально-важливих характеристик та навичок, а також забезпечення психоемоційної підтримки в умовах війни, бо такі засоби можуть допомагати дітям з ООП долати стрес, зберігати зв'язок із національною культурою та відчувати підтримку у найближчому колі взаємодії. Інтеграція засобів етнопедагогіки у соціально-педагогічну діяльність закладів загальної середньої освіти в умовах війни сприяє створенню гуманістичного, підтримуючого освітнього середовища, у якому кожна дитина з ООП має можливість для соціальної адаптації та гармонійного розвитку.

Список використаних джерел:

1. #інклюзія. НУШ. <https://nus.org.ua/tags/129/> (дата звернення: 21.02.2026).
2. Інститут освітньої аналітики (ДНУ «ІОА»). URL: <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/zvedeni-formy-statystychnoyi-zvitnosti-zzso/> (дата звернення: 20.02.2026).
3. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчальн.-метод. посібн. / Упорядник Бондар К. М. 2–ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг». 2019. 170 с.
4. Колупаєва А. А. . Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009. 269 с.
5. Права людини: знати, щоб захищати. Що треба знати про захист прав дітей з інвалідністю : метод. посіб. / Всеукр. фонд «Крок за кроком», Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком» ;[уклад. Софій Н. З.]. Київ : Плеяди, 2015. 51 с.
6. Костіна В.В. Теорія та практика використання етнопедагогічних засобів у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів : навч.-метод. посіб. Харків : ФОП Мезіна, 2018. 112 с.
7. Костіна, В., та Могилка, О. Особливості підготовки спеціалістів соціальної сфери до використання етнопедагогічних інструментів у роботі з відновлення та зміцнення потенціалу психічного здоров'я дітей та молоді в умовах війни. Гірська школа Українських Карпат. 2025. , (32), 86–91. <https://doi.org/10.15330/msuc.2025.32.86-91>
8. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка. Суми : Університетська книга, 2019. 176 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ ІЗМН, 1997. 232 с.

ІНКЛЮЗИВНЕ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Костіна Валентина Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С.Сковороди
vkostina@hnpu.edu.ua

Новак Інна Михайлівна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 «Соціальна робота»
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С.Сковороди
innanovak2020@gmail.com

Згідно з даними звіту Представництва ЮНІСЕФ в Україні, «близько 6,5 мільйонів є біженцями, з яких, 34% становлять діти. 3,7 мільйона людей залишаються внутрішньо переміщеними в Україні. Близько 700 000 дітей живуть на непідконтрольних територіях, під інтенсивними обстрілами, і задоволення їхніх базових потреб значно обмежено» [1, с. 18]. Як зазначають вітчизняні дослідники, «особливої уваги в умовах військової агресії рф проти України потребують українські діти і молодь, які є найбільш вразливою до ризиків («vulnerability to risks») соціальною групою» [2, с. 2]. Спираючись на вищезазначене констатовано, що сучасні соціальні трансформації, спричинені умовами воєнного стану в Україні (загострення проблеми соціальної ізоляції, психологічне напруження, тривожність та порушення комунікації, переживання небезпеки, вимушені зміни оточуючого звичного підтримуючого середовища, переміщення сімей та нестабільність соціального простору), суттєво впливають та вкрай негативно відображаються на психоемоційному стані дітей та молоді та можливостях їхньої соціалізації. Особливо вразливою категорією в цих умовах є підлітки з особливими освітніми потребами (ООП), які потребують не лише педагогічної підтримки, а й створення безпечного інклюзивного здоров'язбережувального середовища для їхньої соціальної адаптації, емоційної стабілізації та розвитку особистісного потенціалу, налагодження живого спілкування, впровадження соціально-педагогічних практик з метою запобігання зниження рівня їхньої соціальної активності, погіршення їхніх комунікативних навичок та зростання відчуття самотності. Саме тому актуальним є пошук ефективних педагогічних засобів соціальної підтримки підлітків з ООП.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в умовах воєнного стану діти з особливими освітніми потребами перебувають у ситуації

тривалого стресу, особливо, якщо переживають вимушене переміщення, відчуття небезпеки, тривожність і порушення звичних умов життя. Це ускладнює їхню соціалізацію, емоційний розвиток та негативно впливає на якість освітнього процесу, тому вони потребують комплексної підтримки [3].

У дослідженнях О. Селезнєвої та О. Гордійчук констатовано, що в умовах воєнного стану система інклюзивної освіти стикається з низкою суттєвих викликів (дефіцит навчально-методичних матеріалів, спеціального обладнання та кваліфікованих фахівців, перебої в електропостачанні та інтернет-зв'язку), що значною мірою ускладнює реалізацію інклюзивних освітніх програм і надання якісної психолого-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами [4]. У таких умовах особливої актуальності набуває пошук альтернативних педагогічних підходів та форм роботи, спрямованих на підтримку емоційного стану дітей, розвиток їхніх комунікативних навичок та забезпечення активної соціальної взаємодії навіть у кризових умовах освітнього середовища. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук інноваційних педагогічних засобів, здатних поєднувати освітню, терапевтичну та соціалізуючу функції.

Аналіз та узагальнення наукової літератури з проблеми створення інклюзивного середовища засвідчили, що театр і театралізована діяльність розглядаються науковцями та практиками як потужний інструмент створення інклюзивного соціально-освітнього та підтримуючого середовища у різних соціокультурних осередках суспільства, спрямовуючи впливи на дітей, молодь, дорослих з різними видами порушень та допомагаючи у формуванні культури інклюзивності у суспільстві. Дослідники розглядають різні форми та напрями впливу театралізації: інклюзивний театр, що має змішані трупі з акторами з інвалідністю та без неї [5]; драматерапія, театротерапія, форум-театр [6, 7, 8]; драматизація особистих історій, інклюзивні проекти «Stop Bullying!» [9, 10, 11].

Дослідниками доведено, що важливими умовами для створення інклюзивного театрального середовища є [7, 10, 12]: рівноправна участь людей з інвалідністю; поетапна організація діяльності: підготовчий, організаційний, підсумковий етапи; ритуали розігріву, рефлексії; архітектурна та цифрова доступність; переорієнтація з благодійних «проектів» на стійкі інклюзивні сервіси та політики. Отже, театралізація сьогодні розглядається як багатовимірний засіб побудови інклюзивного простору, що одночасно підтримує навчання, соціалізацію, емоційний розвиток і зміну ставлень до «іншого», поєднуючи рівноправну творчість усіх учасників, продуману педагогіку, доступну інфраструктуру та довгострокову інституційну підтримку. Проте, проблема використання засобів театралізації з метою підвищення резильєнтності підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору та підтримки їхнього ментального здоров'я за часів війни ще не є достатньо вивченими та потребують дослідження, що і зумовило вибір теми та

мети наукового пошуку: використання засобів театралізації для підвищення резильєнтності підлітків з особливими освітніми потребами та підтримки їхнього ментального здоров'я за часів війни в умовах інклюзивного простору благодійного фонду.

Дослідники розглядають театр та театралізацію як потужний засіб підтримки. Так, Е. Статі та К. Мастротанасіс [13] звертають увагу на втручання на основі драми як альтернативний шлях підтримки й відновлення та пропонують використовувати такі практики, як драматичні ігри, драматизація історій, імпровізація та театр ляльок та стверджують, що включення театральної виразності та емпіричної творчості до психосоціальних втручань може полегшити тягар травми, зміцнити колективні зв'язки та поступово відновити емоційне благополуччя молодих людей. Дослідники [14] висвітлюють значення технік соціального театру для учнів, у процесі адаптації до нової освітньої системи та показують, як класні драматичні майстер-класи можуть сприяти формуванню соціального капіталу для підлітків-мігрантів та біженців [15], а також окреслюють можливості застосування театральних практик у педагогічному, спеціально-педагогічному та терапевтичному втручанні для осіб з інвалідністю або тих, хто перебуває у стресових ситуаціях, що сприяє розвитку «внутрішньоособистісних та міжособистісних компетенцій, необхідних для вирішення життєвих ситуацій, підтримки та розвитку стосунків з іншими людьми, успішної соціалізації та підтримки соціальних ролей» [6, с. 191] та допомагає пов'язати маргіналізовані групи з суспільством, усуває стереотипи та упередження й сприяє створенню інклюзивного середовища. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що ефективні практики для дітей, що постраждали від війни, мають бути багаторівневими, травма-інформованими, ресурсно орієнтованими [16, 17]. Під час роботи з дітьми в інклюзивному підтримуючому просторі найбільш ефективними є ігри з акцентом на безпеку, залучення сім'ї та спільноти, посилення емоційної регуляції та стосунків із дорослими. Усі вищезазначені важливі характеристики дозволяють реалізувати впровадження театральних практик.

Отже, театралізація є ефективним інструментом для розвитку емоційного інтелекту, формування комунікативних навичок, зниження психоемоційної напруги та розширення соціального досвіду підлітків. Використання засобів театралізації у соціально-педагогічній діяльності з підлітками з ООП сприяє розвитку у них емоційної виразності, комунікативних умінь, творчого мислення та соціальної взаємодії в колективі. Залучення дітей з ООП до практик театралізації виступає не лише як засіб художнього розвитку, а й як ефективний педагогічний інструмент їхньої соціалізації, формування їх упевненості у власних можливостях та активного включення у колективну діяльність.

Для забезпечення можливостей та підвищення ефективності підтримки дітей та молоді з інвалідністю в умовах інклюзивного простору Благодійної організації Благодійного фонду «Карітас-Харків» у рамках

проєкту «Порятунок і підтримка постраждалого від воєнних дій цивільного населення України» було впроваджено соціально-педагогічні заходи з використанням елементів театралізації для підлітків та молоді з особливими освітніми потребами (ООП). Нами було проведено соціально-виховні заняття, що включали театральні ігри, рольові та імпровізаційні вправи, театралізовані етюди, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, емоційного самовираження та формування здатності до соціальної взаємодії в колективі та передбачало ознайомлення з різновидами театру, прикладами театральних дій та долучення до театральних практик з використанням елементів театру ляльок, а також проведення майстер-класу з виготовлення ляльок для проведення театралізації, які мали елементи супер-героя, що дозволяло віднайти власну супер-силу для підвищення резильєнтності.

Результати практичної роботи засвідчили, що використання засобів театралізації сприяло підвищенню рівня соціальної активності підлітків з ООП, розвитку навичок комунікації, толерантності та доброзичливої взаємодії з однолітками, а також зміцненню згуртованості групи. Отримані результати підтвердили ефективність використання засобів театралізації у соціально-педагогічній роботі з дітьми та молоддю з ООП та дозволили підвищити якість роботи фахівців соціальної сфери, що працюють з відповідними контингентами в умовах підтримуючих інклюзивних просторів в умовах війни в Україні.

Отже, упровадження театралізованих вправ, рольових ігор та імпровізаційних завдань у соціально-виховній роботі з дітьми та молоддю з ООП в умовах інклюзивного підтримуючого простору благодійного фонду є важливими засобами для підтримки психоемоційного стану підлітків та молоді з ООП, розвитку їхніх соціальних компетентностей та зміцнення згуртованості групи, що своєю чергою підтверджує доцільність їх застосування у соціально-педагогічній діяльності з підлітками та молоддю з особливими освітніми потребами у практиці роботи фахівців соціальної сфери.

Список використаних джерел:

1. Ситуаційний аналіз становища дітей в Україні: 2024. ЮНІСЕФ. 2024. 148 с.
2. Сисоєва С.О., Литовченко О.В., Куниця Т.Ю., Соціально-педагогічний супровід учнів в умовах воєнного стану в Україні: подолання особистісної крихкості і обмежень. Вісник НАПН України. 2025. № 7(2). С. 1-11. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7203>
3. Прохоренко Л., Стойка В., Йовдій В. Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. Вип. 23. URL: DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.234>
4. Селезньова О. М., Гордійчук О. Є. Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах початкової школи: український

- досвід. Актуальні проблеми педагогічної галузі знань в умовах євроінтеграції освітнього простору: теорія та практика: кол. монографія. Польща: Полонійна академія в Ченстохові, 2023. С. 390-408. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-353-8-20>
5. Suarez, V. Democratización del teatro hacia un territorio inclusivo: discapacidad cognitiva y experiencias teatrales para el desarrollo socioemocional y del pensamiento. *Tercio Creciente*. 2025. № 27. P. 97-118. <https://doi.org/10.17561/rtc.27.9023>.
 6. Malecová, B. Možnosti paradivadelných systémov v pedagogickej, špeciálnopedagogickej a terapeutickej praxi. *Slovenské divadlo /The Slovak Theatre*. 2024. № 72(2), P. 179-193. 0037-699X. <https://doi.org/10.31577/sd-2024-0014>.
 7. Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis. *Educational Research*. 2021. № 63, P. 337 - 356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>.
 8. Marie, T., & Bailey, S. Creating an inclusive community in your school through Barrier-Free Theatre. *Arts Education Policy Review*. 2022. 124, P. 251- 258. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070888>.
 9. Hernández, C., Jalabert, J., Vilugrón, G., Del Val Martín, P., & Pérez, Ó. Inclusive Practices Using Theater Pedagogy as an Alternative for Access to Learning. *International Journal of Membrane Science and Technology*. 2023. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i2.1204>.
 10. Giera, W. Rituals in Inclusive Reading Theater: A Design-Based Research Study. *Innovations in Pedagogy and Technology*. 2025. V.1. P.85-98. <https://doi.org/10.63385/ipt.v1i2.156>.
 11. Sun, Y. Drama Play as a Tool for Inclusion: Understanding Its Impact on Attitudes toward Students with Disabilities in China. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*. 2025. № 13.1. P. 92-98. <https://doi.org/10.56028/aehtsr.13.1.92.2025>.
 12. Yanuartuti, S., Hidadjad, A., Pamuji, Muhammad, A. H., Sadhana, S., & Basri, S. Q. Staging inclusion: a systematic review of sustainable inclusive theatre production within the framework of the sdgs. *Veredas Do Direito*, 2025. 22. № 4. e223566. <https://doi.org/10.18623/rvd.v22.n4.3566>
 13. Stathi, E., & Mastrothanasis, K. Drama-based interventions for the psychosocial recovery of children and adolescents in times of crisis. *European Journal of Education Studies*. 2025. Volume 12. Issue 9. P.32-48. <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i9.6151>.
 14. Yuksek, C. Dealing with stress using social theatre techniques with young Syrian students adapting to a new educational system in Turkey: A case study. *Intervention*. 2018. № 16, 175 - 180. https://doi.org/10.4103/intv.intv_38_18.
 15. Dähne, F., Jervelund, S., Primdahl, N., Siemsen, N., Derluyn, I., Verelst, A., Spaas, C., De Haene, L., & Skovdal, M. Understanding how classroom drama workshops can facilitate social capital for newly arrived migrant and refugee adolescents: Insights from Denmark. *Transcultural*

Psychiatry, 2024. № 61. P. 260 - 272.
<https://doi.org/10.1177/13634615231225099>.

16. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Anagnostopoulos, D., Doyle, M., Eliez, S., Fegert, J., Fuentes, J., Hebebrand, J., Hillegers, M., Karwautz, A., Kiss, E., Kotsis, K., Pejović-Milovančević, M., Christensen, R., Raynaud, J., Crommen, S., Çetin, F., Boričević, V., Kehoe, L., Radobuljac, M., Schepker, R., Vermeiren, R., Наталья, З., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2022. 31, 845 - 853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>.
17. Примак Ю. Роль соціальної освітньої інклюзії в підтриманні ментального здоров'я молоді в умовах невизначеності, спричиненої війною. *Psychology Travelogs*. 2025. № 3. С. 79–87. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-3-8>.

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ
ШЛЯХОМ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ:
ЕМПАТІЯ, ПІДТРИМКА ТА БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ
(результати наукового дослідження)**

Вікторія Кравчук,
заступниця директора з навчально-виховної роботи,
Шумський ліцей Шумської міської ради
E-mail: vicakravch@gmail.com

Софія Крук,
учениця 11-Б класу,
Шумський ліцей Шумської міської ради

Трансформації сучасного соціокультурного простору визначають освіту як фундамент для закладання ціннісних орієнтирів, соціальної свідомості та здатності особистості гармонійно функціонувати в інклюзивному суспільстві. Стратегічним вектором модернізації освіти постає інклюзивна парадигма, спрямована на побудову середовища, де кожен учень отримує визнання та фахову підтримку, попри будь-які психофізичні чи соціальні відмінності. У цьому контексті створення інклюзивного простору трансформується з вузькопедагогічного питання у глобальний суспільний запит на емпатію та реальну безбар'єрність.

Вибір теми дослідження продиктований викликами сьогодення: стрімким зростанням різноманітності освітніх запитів, стратегічним завданням щодо повноцінної інтеграції дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір, а також гострою потребою у забезпеченні психоемоційної безпеки та підтримки всередині учнівських спільнот. Наукові дослідження підтверджують, що інклюзивне середовище позитивно впливає на розвиток соціальної компетентності, емоційного інтелекту та навчальних досягнень здобувачів освіти. Водночас проблема практичної реалізації освітнього простору в закладах загальної середньої освіти залишається недостатньо дослідженою, особливо в контексті системного поєднання емпатії, підтримки та безбар'єрності.

Педагогічний проєкт «Місце, де кожен важливий: простір емпатії, інклюзії та безбар'єрності» покликаний нівелювати окреслені суперечності, водночас інтегруючись у контекст глобальних стратегій людства. Розбудова інклюзивного середовища в межах закладу освіти безпосередньо корелює із вектором Цілей сталого розвитку ООН [4, 5], сприяючи реалізації Цілі 4, що передбачає утвердження принципів всеохопності та високої якості освітніх послуг для кожного здобувача; Цілі 10, спрямованої на системне подолання нерівності та створення реальних можливостей для соціального включення; Цілі 11, яка акцентує увагу на трансформації освітніх установ у безпечні, інклюзивні та стійкі осередки розвитку; Цілі 16, що виступає підґрунтям для

формування в учнівському колективі етики взаємоповаги, конструктивного партнерства та культури безбар'єрності.

Таким чином, формування інклюзивного освітнього простору постає не лише педагогічним завданням, а й важливою умовою розвитку стійкого та згуртованого суспільства, у якому кожна людина відчуває свою цінність.

Отже, метою дослідницької роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічного проекту «Місце, де кожен важливий: простір емпатії, інклюзії та безбар'єрності» як моделі формування інклюзивного освітнього простору, спрямованого на становлення емпатії, взаємопідтримки та безбар'єрності в закладі загальної середньої освіти.

Реалізація окресленої мети передбачала поетапне виконання низки дослідницьких завдань, що відображають логіку нашого наукового пошуку:

1. Дослідити теоретичні аспекти та сучасні наукові вектори розуміння інклюзії, емпатії та підтримки як фундаментальних складників інклюзивної культури закладу освіти.

2. Визначити та змістовно обґрунтувати діагностичний апарат дослідження, що включає критерії, показники та рівні сформованості інклюзивної культури здобувачів освіти.

3. Розробити та апробувати авторський проєкт «Місце, де кожен важливий: простір емпатії, інклюзії та безбар'єрності» як модель цілеспрямованого формування інклюзивної культури та безбар'єрного середовища.

4. Провести дослідно-експериментальну перевірку ефективності проєкту та проаналізувати динаміку змін у показниках емпатії та міжособистісної взаємодії учнів.

5. Виявити актуальні проблеми та окреслити перспективні напрями розширення інклюзивного освітнього простору на основі результатів впровадженої методики.

Об'єкт дослідження: процес формування інклюзивної культури у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови та методи організації інклюзивного освітнього простору, спрямовані на розвиток емпатії, підтримки та безбар'єрності.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що формування інклюзивного освітнього простору буде більш ефективним за умови цілеспрямованого розвитку емпатії, організації системи педагогічної підтримки та впровадження принципів безбар'єрності через реалізацію комплексного педагогічного проєкту.

Теоретичною основою нашого дослідження стала модель інклюзивного освітнього простору, побудована за принципом екосистеми. В центрі системи – інклюзивна парадигма, яка виступає філософським ядром нашої роботи. Навколо неї в постійній синергії взаємодіють три ключові вектори: емпатія як внутрішній психологічний механізм,

підтримка як активна соціальна дія та безбар'єрність як кінцевий стан безпечного середовища [1, 2, 6, 7]. Ми переконані: якщо вилучити хоча б один елемент, система втрачає свою стійкість та ефективність. Саме цей комплексний підхід став архітектурою нашого педагогічного проєкту.

Для науково обґрунтованого оцінювання ефективності проєкту було визначено чотири критерії сформованості інклюзивної культури: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та емоційно-оцінний [3]. Оцінювання здійснювалося за допомогою комплексу валідних діагностичних методик, що дозволило простежити динаміку змін на різних етапах експерименту.

Базою для проведення педагогічного експерименту став Шумський ліцей Шумської міської ради. Учасниками дослідження стали учні 5-х та 6-х класів – загалом 101 здобувач освіти.

Дослідно-експериментальна робота реалізовувалася у три етапи:

I. Підготовчий (серпень 2025 р.): опрацювання науково-теоретичної бази та підбір діагностичного інструментарію, укладання методики проведення дослідження та розробка авторського проєкту «Місце, де кожен важливий: простір емпатії, інклюзії та безбар'єрності», погодження проведення експериментальної роботи з адміністрацією закладу освіти та отримання згоди батьків здобувачів освіти.

II. Реалізаційний (вересень-листопад 2025р): реалізація експериментального дослідження шляхом проведення констатувального, формувального, контрольного етапів.

Констатувальний етап мав на меті визначення вихідного рівня сформованості інклюзивної культури учнів за чотирма критеріями. Для діагностики застосовано такий інструментарій:

- Емоційно-оцінний критерій: методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн);
- Ціннісно-мотиваційний критерій: анкета «Ми різні – ми рівні» (адаптована методика О. Османової, 2025);
- Когнітивний критерій: авторський тест «Інклюзія – це ...»;
- Діяльнісно-поведінковий критерій: педагогічне спостереження за діяльністю учнів.

Формувальний етап був спрямований на експериментальну перевірку ефективності авторського проєкту та визначення педагогічних і психологічних чинників, що сприяють підвищенню рівня сформованості інклюзивної культури учнів. У межах цього етапу в 5-6-х класах було апробовано проєкт «Місце, де кожен важливий: простір емпатії, інклюзії та безбар'єрності». Програма включала: проведення занять-тренінгів, перегляд та обговорення авторської відео-підбірки мультфільмів «Разом різні – разом сильні», створення інтерактивного стенда «Голоси різних сердець».

Контрольний етап полягав у повторному діагностуванні за методиками констатувального етапу для порівняльного аналізу та визначення динаміки змін.

III. Рефлексивний (грудень 2025р.): етап передбачав аналіз отриманих емпіричних даних, статистичну обробку результатів, корекцію змісту проєкту та формулювання методичних рекомендацій щодо вдосконалення інклюзивного середовища.

Для визначення вихідного рівня сформованості інклюзивної культури учнів 5-6 класів ліцею за чотирма критеріями було застосовано комплекс згаданих вище діагностичних методик.

Результати констатувального етапу засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості інклюзивної культури. Учні демонстрували недостатній рівень емпатії, фрагментарні знання з питань інклюзії, а прояви взаємопідтримки мали несистемний характер. Це підтвердило необхідність цілеспрямованого формувального впливу.

Ефективність нашого проєкту забезпечили чотири ключові умови:

Психологічна безпека: ми створили простір довіри, де кожен учень відчуває свою цінність.

Емоційний розвиток: ми навчали дітей розуміти власні почуття та виявляти щирі емпатію.

Дієві методи: використання нейроігор та тренінгів перетворило інклюзію з теорії на щоденну практику.

Партнерство: ми об'єднали зусилля школи та родини для єдиного виховного впливу.

Впродовж вересня–листопада 2025р. у 5-х та 6-х класах Шумського ліцею був апробований проєкт «Місце, де кожен важливий», який тривав 12 тижнів. Ми розробили чотири дієві інструменти формування інклюзивної культури:

По-перше, авторську відеопідбірку «Разом різні – разом сильні», де через аналіз мультфільмів учні вчилися приймати різноманітність.

По-друге, систему інтерактивних занять, що поєднали нейроігри та арт-терапію для зняття бар'єрів у спілкуванні.

По-третє, ми впровадили практику peer-support, перетворивши однолітків на активних помічників та друзів.

І наостанок, ми підготували буклет для батьків, щоб забезпечити єдиний простір підтримки вдома та в школі.

Саме ці інструменти дозволили перетворити інклюзію з формального терміну на реальну культуру взаємодії.

Після завершення формувального етапу було проведено контрольний зріз із використанням того самого діагностичного інструментарію, що й на початку дослідження, за незмінної вибірки – 101 учень 5–6 класів. Аналіз результатів засвідчив стійку позитивну динаміку за всіма критеріями інклюзивної культури. Зокрема, рівень емпатії зріс у всіх класах незалежно від стартових показників, а загальний середній рівень інклюзивної культури підвищився на 24,6%. Математична перевірка за t-критерієм Стюдента ($t = 20,38$) підтвердила, що ці зміни є статистично достовірними та безпосередньо пов'язаними з реалізацією проєкту. Окрім кількісних показників, зафіксовано якісні зміни: зросла емпатія, знизилася тривожність у взаємодії, подолано фрагментарність

знань про інклюзію та сформувалися практики взаємопідтримки без зовнішнього втручання педагога. Таким чином, результати експерименту повністю підтвердили ефективність моделі «Емпатія – Підтримка – Безбар'єрність» як дієвого інструменту формування інклюзивної культури учнів.

Апробація проєкту «Місце, де кожен важливий» підтвердила його ефективність у формуванні інклюзивної культури. Водночас виявлено окремі виклики, зокрема ресурсні обмеження, потребу в методичній підтримці педагогів і нерівномірну батьківську залученість. Попри це, позитивна динаміка емпатії та інклюзивних установок учнів засвідчує життєздатність моделі й окреслює перспективи її подальшого розвитку та масштабування.

У ході науково-дослідницької роботи було досягнуто поставленої мети та розв'язано всі визначені завдання.

1. Теоретично обґрунтовано, що інклюзивна освіта є не лише організаційною формою навчання, а ціннісною педагогічною парадигмою, ключовими складниками якої є емпатія, підтримка та безбар'єрність.

2. У процесі дослідження розроблено діагностичний інструментарій для оцінювання рівнів сформованості інклюзивної культури.

3. Впроваджено авторський педагогічний проєкт «Місце, де кожен важливий», спрямований на створення психологічно безпечного освітнього середовища.

4. Результати експерименту засвідчили статистично достовірну позитивну динаміку за всіма критеріями інклюзивної культури, що підтверджує ефективність запропонованої моделі та повне підтвердження гіпотези дослідження.

5. Виявлені проблемні аспекти та окреслені перспективи подальшої роботи дозволяють розглядати проєкт як дієвий інструмент формування інклюзивного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, однак окреслює подальші перспективи: масштабування проєкту та проведення лонгїтюдного дослідження впливу сформованої емпатії на подальшу поведінку учнів.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. Інклюзивна освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2018. 164 с.

2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

3. Мірошниченко Т., Бахмутова І. Формування інклюзивної культури взаємоповаги в школі. Педагогічні науки. 2025. № 11 (1). С. 44–59.

4. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року: Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року. URL:

<https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html> (дата звернення: 10.08.2025).

5. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30 вересня 2019р. № 722/2019. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825> (дата звернення: 10.08.2025).

6. Таранченко О. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип. № 2. С. 45–52.

7. Удич З. Інклюзивна освіта – перспективний напрям розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. Вип.№ 4(95). С. 213–219.

АДАПТИВНІ ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кравчук Ольга Юріївна,
кандидат політичних наук, доцент
кафедри соціально-гуманітарних наук і філософії
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова м. Миколаїв
olha.kravchuk@nuos.edu.ua

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією та переорієнтацією на принципи інклюзивності, доступності й індивідуалізації навчання. В умовах зростання різноманітності освітніх потреб здобувачів освіти — зумовленої як індивідуальними особливостями розвитку, так і соціальними, культурними чи психоемоційними чинниками — актуалізується потреба у впровадженні ефективних інструментів підтримки інклюзивного освітнього середовища. Цифрові технології в цьому контексті виступають не лише технічним засобом оптимізації навчального процесу, а й важливим ресурсом забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього простору.

Адаптивні цифрові інструменти дозволяють враховувати індивідуальні освітні траєкторії, темп засвоєння матеріалу, особливості сприйняття інформації та психофізичний стан здобувачів освіти. Використання електронних платформ, систем дистанційного навчання, мультимедійних ресурсів, програм для автоматичного перекладу, озвучування тексту або візуальної підтримки сприяє зниженню бар'єрів у навчанні для осіб з особливими освітніми потребами. Таким чином, цифрові технології стають інструментом реалізації принципу універсального дизайну навчання, що передбачає гнучкість і варіативність освітнього процесу.

Важливим аспектом є також психологічний вимір використання цифрових інструментів в інклюзивному середовищі. Адаптивні освітні технології можуть сприяти підвищенню навчальної мотивації, формуванню відчуття автономії та впевненості у власних можливостях, зниженню рівня тривожності та страху помилок. Для здобувачів освіти з досвідом навчальних труднощів або негативних освітніх переживань цифрове середовище часто створює більш безпечний і контрольований простір для навчальної взаємодії.

Інтеграція адаптивних цифрових інструментів у освітній процес є ключовою умовою формування інклюзивного середовища, орієнтованого на потреби кожного здобувача освіти. Їх використання сприяє не лише підвищенню доступності навчання, а й розвитку психологічного благополуччя, саморегуляції та активної суб'єктної позиції учасників освітнього процесу.

Інклюзивна освіта передбачає створення таких умов навчання, за яких кожна особа, незалежно від рівня підготовленості, фізичних, сенсорних або когнітивних особливостей, має можливість повноцінної участі в освітньому процесі. У цьому контексті особливого значення набувають адаптивні цифрові інструменти, здатні гнучко підлаштуватися під індивідуальні освітні потреби користувачів.

Метою статті є аналіз потенціалу адаптивних цифрових інструментів як базового компонента формування інклюзивної освіти та визначення їх ролі у забезпеченні доступності й ефективності навчального процесу.

Також інклюзивна освіта ґрунтується на ідеї рівних можливостей і передбачає відмову від уніфікованого підходу до навчання на користь індивідуалізованих освітніх траєкторій. Відповідно до сучасних психолого-педагогічних концепцій, ефективне інклюзивне середовище має враховувати когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціальні особливості здобувачів освіти.

Цифрові технології істотно розширюють можливості реалізації інклюзивних підходів, оскільки забезпечують доступ до різних форматів подання інформації, альтернативних способів комунікації та гнучких механізмів оцінювання результатів навчання. Особливе місце серед цифрових рішень посідають адаптивні інструменти, які використовують алгоритми персоналізації та індивідуального налаштування навчального контенту.

З психологічної точки зору, адаптивні цифрові технології сприяють зниженню навчальної тривожності, підвищенню суб'єктивного відчуття контролю над навчальним процесом та формуванню позитивної навчальної мотивації. Вони дозволяють студентам працювати у власному темпі, обирати зручні способи сприйняття інформації та отримувати зворотний зв'язок, адаптований до їхніх можливостей.

Адаптивні цифрові інструменти — це програмні та технологічні засоби, які здатні змінювати свої функції, інтерфейс або навчальний контент відповідно до індивідуальних потреб користувача. До таких інструментів належать адаптивні освітні платформи, системи електронного навчання з персоналізованими траєкторіями, спеціалізовані мобільні додатки, програми з функціями доступності та допоміжні технології.

Серед ключових характеристик адаптивних цифрових інструментів можна виокремити:

- можливість індивідуального налаштування темпу навчання;
- використання різних форматів подання інформації (текст, аудіо, відео, візуалізація);
- автоматичне коригування складності завдань;
- інтеграцію з допоміжними технологіями (екранні читачі, субтитри, голосове введення);
- забезпечення зворотного зв'язку, орієнтованого на підтримку, а не контроль.

- контексті інклюзивної освіти адаптивні інструменти виконують компенсаторну функцію, зменшуючи бар'єри доступу до навчального контенту та сприяючи активному залученню всіх учасників освітнього процесу.

Використання адаптивних цифрових інструментів позитивно впливає на низку психологічних чинників навчальної діяльності. Насамперед, вони підтримують розвиток академічної саморегуляції, оскільки стимулюють планування, самоконтроль і рефлексію навчальних досягнень. Здобувачі освіти отримують можливість самостійно керувати навчальним процесом, що підвищує рівень відповідальності та автономності.

Адаптивні технології сприяють формуванню позитивної самооцінки та відчуття успіху, особливо у здобувачів з особливими освітніми потребами. Завдяки індивідуалізації завдань зменшується ризик фрустрації, пов'язаної з невідповідністю між вимогами навчання та реальними можливостями студента.

Важливим аспектом є також соціально-психологічний ефект використання цифрових інструментів. Інклюзивні онлайн-середовища сприяють розвитку комунікативних навичок, співпраці та взаємопідтримки, формуючи культуру толерантності й прийняття різноманітності.

Незважаючи на значний потенціал адаптивних цифрових технологій, їх ефективне впровадження потребує системного підходу. Важливими умовами є підготовка педагогів до використання цифрових інструментів, методичне забезпечення інклюзивного навчання та створення технічної інфраструктури.

Перспективним напрямом є інтеграція адаптивних цифрових рішень у змішане та дистанційне навчання, що особливо актуально в умовах кризових ситуацій та освітніх трансформацій. Такі інструменти можуть стати основою для побудови гнучких, стійких і психологічно безпечних освітніх середовищ.

Адаптивні цифрові інструменти є важливим ресурсом формування інклюзивної освіти, оскільки забезпечують індивідуалізацію навчального процесу, зменшення освітніх бар'єрів і підтримку психологічного благополуччя здобувачів освіти. Їх використання сприяє розвитку навчальної мотивації, саморегуляції та академічної успішності, а також формує умови для рівноправної участі всіх учасників освітнього процесу. Таким чином, інтеграція адаптивних цифрових технологій у систему освіти є не лише технологічним, а й психолого-педагогічним завданням, реалізація якого сприятиме підвищенню якості та доступності інклюзивної освіти в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки в Україні: проблеми та перспективи розвитку. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. № 2(76). С. 1–15.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
3. Ляшенко О. І., Жук Ю. О. Цифрове освітнє середовище закладу освіти: психолого-педагогічні аспекти. Педагогіка і психологія. 2021. № 3. С. 5–14.
4. Сидоренко В. В. Психологічні чинники ефективності дистанційного навчання в інклюзивному освітньому середовищі. Психологія і суспільство. 2022. № 4. С. 87–95.
5. Zimmerman B. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist. 2022. Vol. 25(1). P. 3–17.
6. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2019. 392 p.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ШЛЯХ ДО РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ У ОСВІТІ

Крейтор-Проценко Ірина Володимирівна,
вчитель історії та географії
Панчівського ліцею
Новомиргородської міської ради
Кіровоградської області

Інклюзивне навчання — це сучасний підхід у сфері освіти, який передбачає створення умов для рівного доступу до навчального процесу для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. Мета інклюзії — не лише забезпечити право на освіту, а й сформувати толерантне, соціально відповідальне суспільство, де різноманіття сприймається як цінність.

З огляду на сучасні тенденції в освіті та міжнародні стандарти (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006), інклюзивне навчання стає обов'язковим компонентом політики держави, спрямованої на розвиток освіти, що враховує індивідуальні потреби кожного учня.

Основна частина

1. Суть та принципи інклюзивного навчання

Інклюзивне навчання — це підхід в освіті, який передбачає залучення всіх дітей до спільного освітнього процесу, незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних чи культурних особливостей. Головна мета інклюзії — забезпечити рівні можливості для навчання і розвитку кожної дитини, створюючи умови, у яких всі учні почуваються цінними та потрібними.

Суть інклюзивного навчання полягає у тому, щоб:

Приймати різноманітність як природну частину суспільства.

Виділяти індивідуальні потреби учнів і адаптувати навчальні методи під них.

Забезпечувати доступність освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Формувати толерантне та безпечне середовище, де повага до іншого стає нормою.

Інклюзія не означає надання спеціальної освіти окремо, а інтеграцію всіх учнів у загальний клас з необхідними підтримуючими ресурсами.

Інклюзивна освіта базується на кількох ключових принципах:

Рівність доступу до освіти — кожна дитина має право на навчання у загальноосвітньому закладі.

Індивідуалізація навчального процесу — врахування особливостей сприйняття, розвитку та здібностей учнів.

Повага до різноманіття — створення середовища, де різні діти взаємодіють і взаємоповажаються.

Партнерство з родинами — залучення батьків у процес навчання та підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

2. Переваги інклюзивного навчання

Інклюзія сприяє:

- розвитку соціальних навичок у всіх учнів;
- формуванню толерантності, взаємоповаги та емпатії;
- підвищенню мотивації дітей до навчання;
- забезпеченню якісної освіти для дітей з особливими потребами.

Дослідження показують, що учні, які навчаються в інклюзивному середовищі, частіше проявляють лідерські якості, вчатья вирішувати конфлікти та ефективно співпрацювати.

1. Для учнів з особливими освітніми потребами

Рівний доступ до освіти: вони отримують ті самі можливості для навчання, що й їхні однолітки.

Соціальна інтеграція: діти вчатья взаємодіяти з іншими, формують дружні стосунки та соціальні навички.

Підвищення самооцінки: відчуття приналежності до класу підвищує мотивацію до навчання.

Розвиток незалежності: отримуючи підтримку, учні вчатья самостійності та відповідальності.

2. Для учнів без особливих потреб

Формування толерантності та емпатії: діти звикають до різноманітності, розуміють і поважають інших.

Розвиток комунікативних та соціальних навичок: спільна робота з різними учнями стимулює співпрацю.

Підготовка до реального життя: учні навчаються взаємодіяти з людьми різних здібностей та особливостей.

3. Для вчителів та школи

Підвищення професійної майстерності вчителя: навчання стає більш гнучким, адаптивним, творчим.

Розвиток інноваційних методик: використання диференційованого навчання та сучасних технологій.

Поліпшення шкільного середовища: формуються атмосфера співпраці, взаємопідтримки та безпеки.

4. Для суспільства

Соціальна інтеграція та рівність: виховання дітей у дусі поваги та толерантності зменшує дискримінацію.

Підготовка громадян до різноманітного суспільства: учні звикають до різних людей та різних потреб, що робить їх більш соціально відповідальними.

Позитивний економічний ефект: інтегровані та освічені громадяни з більшою ймовірністю стануть активними учасниками суспільного та трудового життя.

3. Виклики та шляхи впровадження

1. Психологічні та соціальні

Стереотипи та упередження – деякі вчителі, батьки або учні можуть вважати, що діти з особливими потребами “знижують рівень класу”.

Складнощі адаптації дітей – учні з особливими освітніми потребами можуть відчувати стрес, якщо середовище недостатньо підтримуюче.

Конфлікти у класі – різні темпи навчання та потреби можуть спричиняти напруження між учнями.

2. Методичні

Недостатня підготовка вчителів – не всі педагоги володіють знаннями та навичками для роботи з різними учнями.

Необхідність диференційованого підходу – складно одночасно врахувати індивідуальні потреби кожного учня.

Відсутність матеріально-технічної бази – спеціальні засоби навчання, адаптовані підручники, техніка для дітей з інвалідністю часто відсутні.

3. Організаційні

Велике навантаження на школу та клас – збільшення кількості учнів з особливими потребами потребує додаткових ресурсів.

Брак підтримки з боку держави – недостатнє фінансування, відсутність програм підготовки кадрів, методичних рекомендацій.

Шляхи впровадження інклюзивного навчання:

1. Підготовка та навчання педагогів

Курси підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти.

Тренінги з адаптації навчальних матеріалів та методик.

Психологічна підтримка вчителів для роботи з різними учнями.

2. Створення підтримуючого середовища

Співпраця з асистентами вчителя, психологами, соціальними педагогами.

Створення безбар'єрного середовища в школі (пандуси, адаптовані класи, спеціальне обладнання).

Формування толерантної культури серед учнів та батьків.

3. Адаптація навчальних матеріалів

Використання диференційованих завдань та різних методів подачі матеріалу.

Використання мультимедійних технологій, спеціальних підручників та допоміжних засобів.

4. Залучення батьків та громади

Інформування батьків про переваги інклюзії та їхня активна участь у процесі.

Співпраця з громадськими організаціями, які підтримують дітей з особливими потребами.

5. Державна підтримка

Прийняття законів та програм, що забезпечують фінансування інклюзивної освіти.

Розробка методичних рекомендацій та стандартів для шкіл.

Моніторинг і оцінка ефективності впровадження інклюзії.

4. Приклади успішної практики

Багато шкіл в Україні та за кордоном вже успішно впровадили інклюзію. Наприклад, у деяких українських школах функціонують класи, де одночасно навчаються діти з різними освітніми потребами, а педагогічна підтримка забезпечується асистентами вчителя та психологами. Цей підхід сприяє гармонійному розвитку учнів і формуванню дружнього колективу.

Інклюзивне навчання є ключовим фактором розвитку сучасної освіти, яка враховує права та потреби кожної дитини. Воно формує у суспільстві культуру поваги, толерантності та рівних можливостей. Успішна реалізація інклюзії потребує системного підходу: підготовки педагогів, адаптації програм, створення ресурсного забезпечення та підтримки родин.

Таким чином, інклюзивне навчання — це не лише освітній процес, а й соціальна стратегія, спрямована на формування гармонійного, справедливого та рівноправного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правова база та методичні рекомендації. — Київ, 2020. — 48 с.
2. Костюк О. Інклюзивне навчання: теорія та практика. — Львів: Видавництво «Світосвіт», 2018. — 224 с.
3. Мельник І. Інклюзія в школі: психологічні та педагогічні аспекти. — Київ: Либідь, 2017. — 192 с.
4. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
5. Бойко Л. Інклюзивна освіта: сучасні підходи та виклики. Педагогіка та психологія, 2019. — № 2. — С. 45–52.
6. Гнатюк Т. Інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах України. — Харків: Фоліо, 2021. — 160 с.
7. Офіційний портал Міністерства освіти і науки України. Інклюзивна освіта в школах України. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inclusive-education>
8. Пилипенко В. Інклюзивна освіта: методичні рекомендації для вчителів. — Київ: Освіта, 2019. — 112 с.

БУЛІНГ СТОСОВНО ЗДОБУВАЧІВ-ВПО В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛІ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Куліч Софія Андріївна,
здобувачка I (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології і журналістики (група СОУМ-21)
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
kulics492@gmail.com

Науковий керівник:
Сеньовська Надія Леонідівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
ipp56@tnpu.edu.ua

За 12 років російсько-української війни не лише мешканці прифронтових територій, але й жителі тилкових міст нашої країни отримали власний непростий досвід та спільну колективну травму війни. Здобувачі вищої освіти, стаючи повнолітніми в таких непростих умовах, стикаються, серед інших викликів, і з проблемою булінгу. Це явище руйнує виступає серйозним психотравмуючим фактором, особливо коли йдеться про студентів, сім'ї яких суттєво постраждали від війни та були змушені змінити місце проживання внаслідок впливу бойових дій. У закладах вищої освіти, згідно із дослідженнями Т. Спіріної, Т. Лях та А. Дулі [1], булінг набуває певної специфіки: змінюються види і форми прояву (психологічний замінює фізичному), частіше зустрічається кібербулінг. На жаль, цькування у студентському середовищі стає прихованішим та жорстокішим, у порівнянні із учнівським: «зрілим», «витонченим» та «продуманим». А, зважаючи на те, що здобувачі вищої освіти з родин внутрішньо переміщених осіб вже є вразливою категорією, – особливо цинічним. «Україні важливо формувати у студентів здатність розпізнавати маніпуляції, агресію у міжособистісній комунікації, навички адекватного реагування на конфліктні ситуації та насильницькі дії» [1, с. 90]. Таким чином, особливої актуальності набуває ознайомлення здобувачів вищої освіти зі способами «психічного самозахисту», протоколами реагування на цькування з боку інших студентів, відповідною літературою (наприклад, «Невидимі наслідки війни. Як розпізнати? Як спілкуватись? Як допомогти подолати?» [2]), а також здійснення емпіричних досліджень, метою яких буде з'ясування «наявності–відсутності» булінгу стосовно студентів-ВПО у конкретних закладах та їхніх підрозділах.

Нами було проведено констатувальне анонімне дослідження у письмовій формі (за допомогою гугл-анкет) впродовж грудня 2025 року.

Була розроблена анкета, яка містила 11 запитань, що передбачали вибір одного із запропонованих варіантів відповіді. В емпіричному дослідженні взяли участь 40 осіб із таких закладів вищої освіти: Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Перше запитання стосувалося віку респондентів. 27 осіб (67,5%) відповіли, що їм 18–20 років; 9 осіб (22,5%) – що їм 21–23 роки; 3 осіб (7,5%) – що їм до 18 років; і лише 1 особа (2,5%), що їй від 24 роки і більше.

На друге запитання («Чи є у вашому закладі освіти студенти, які переїхали з інших регіонів через війну (ВПО)») більшість – 38 осіб (95%) відповіли «так», що було очікуваним; лише 2 особи (5%) відповіли «ні» та «не знаю».

Стосовно ставлення здобувачів освіти до студентів із родин ВПО серед них, більшість респондентів – 31 особа (77,5%) відповіли «з повагою, як і до всіх інших»; п'ята частина опитаних обрала відповідь «нейтрально» – 8 осіб (20%); ще 1 особа (2,5%) – «насторожено». Вважаємо таку статистику позитивною: здобувачі вищої освіти переважно позбавлені упереджень стосовно студентів-ВПО у своєму оточенні.

На четверте запитання («Чи помічали ви випадки упередженого ставлення або приниження студентів-ВПО?») 50% опитаних (20 осіб) відповіли, що не помічали такого; 32,5% (13 осіб) зафіксували такі факти; 12,5% (5 осіб) обрала відповідь «важко відповісти»; 5% (2-є осіб) – «так, неодноразово». Ця статистика показує, що цькування та приниження студентів-ВПО мають місце, хоч це й поодинокі випадки. Безумовно, керівництво й психологи закладів освіти мали б приділити цій проблемі увагу.

П'яте запитання («У якій формі найчастіше проявляється булінг до ВПО-студентів?») передбачало можливість вибрати декілька відповідей. Найчастіше респонденти обирали варіанти «насмішки або жарти з приводу походження» та «ігнорування, виключення з колективу» – по 18 осіб (45%); 15 осіб (37,5%) відзначили відповідь «образливі висловлювання чи прізвиська»; 11 осіб (27,5%) – кібербулінг (соцмережі, групові чати); 9 осіб (22,5%) – «поширення неправдивих чуток»; 4 особи (10%) – «публічне приниження». Можна зробити попередній висновок, що серед сучасних здобувачів вищої освіти не так часто можна зустріти булінг у формі публічного приниження або відвертого цькування. Частіше використовують жарти, ігнорування, чутки і насмішки в соцмережах.

На шоста запитання («Чи доводилось вам особисто ставати свідком або учасником подібних ситуацій?») 87,5% респондентів (35 осіб) відповіли, що не стикалися з таким; але 5% (5 осіб) самі зазнавали цькування.

На сьоме запитання («На вашу думку, через що найчастіше виникає булінг стосовно студентів-ВПО») ми отримали дуже різні відповіді: «інший акцент або манера мовлення» – 40% (17 осіб); «регіональні відмінності в поведінці чи цінностях» – 35% (14 осіб); «упередження, стереотипи» – 17,5% (7 осіб); «соціально-економічні труднощі» – 5% (2-є осіб); «зздрість або конкуренція» – 0,5% (1 особа). Можемо зробити попередній висновок, що проблеми виникають перш за все через потребу розділити «своє-чуже» та наявні стереотипи, а набагато рідше – через конкуренцію, особисту неприязнь тощо.

Як ми виявили, не всі знають куди має (може) звертатися студент, що зазнає булінгу. Це було восьме запитання і відповіді розділилися: 42,5% (17 осіб) – до адміністрації/деканату; 20% (8 осіб) – до куратора/викладача; 12,5% (5 осіб) – до психолога закладу освіти; 10% (4 осіб) – до друзів; по 7,5% (3-є осіб) – «до громадських організацій або гарячої лінії» та «нікуди, бо це не допоможе».

Очікуваними, хоч теж різноманітними, були відповіді на дев'яте запитання («Як, на вашу думку, можна запобігти булінгу щодо здобувачів-ВПО у студентському середовищі?»). 13 осіб (32,5%) відповіли, що «варто проводити просвітницькі заходи про повагу і толерантність»; 10 осіб (25%) – «створювати спільні проекти, волонтерські акції»; 9 осіб (22,5%) – «запровадити дисциплінарну відповідальність за булінг»; 5 осіб (12,5%) – «підтримувати студентів-ВПО через наставництво» та лише 3 особи (7,5%) – що потрібно покращити комунікацію між студентами та викладачами.

На десяте запитання («Як зазвичай реагує адміністрація або викладачі на факти цькування?») 40% опитаних (16 осіб) зазначили, що їм важко відповісти; 35% (14 осіб) вибрали варіант «активно втручаються та допомагають»; 17,5% (7 осіб) – «намагаються вирішити, але безрезультатно»; 7,5% (3 особи) зазначили, що викладачі та адміністрація не звертають на такий булінг уваги.

На останнє, одинадцяте запитання («На вашу думку, чи достатньо уваги приділяє ваш заклад вищої освіти темі булінгу та підтримці здобувачів-ВПО?») третина респондентів (13 осіб, 32,5%) відповіли «частково»; ще майже третина (11 осіб, 27,5%) – «так»; по 20 % (по 8 осіб) обрали варіанти «ні» та «не цікавилась/не цікавився».

Результати опитування дають можливість констатувати, що загалом здобувачі вищої освіти ставляться до студентів-ВПО позитивно або нейтрально. Однак, випадки булінгу трапляються (часто у форматі позірно необразливих жартів, ігнорування чи розповсюдження чуток), особливо якщо у закладі мало уваги приділяється формуванню у студентської молоді толерантності, поваги до норм і правил соціального середовища.

Список використаних джерел:

1. Спіріна Т. П., Лях Т. Л., Дуля А. В. До питання профілактики булінгу в закладах вищої освіти Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2024 (2). с. 87–92. URL: <http://socped.luguniv.edu.ua/index.php/socped>
2. Невидимі наслідки війни. Як розпізнати? Як спілкуватись? Як допомогти подолати? Довідник для широкого кола фахівців. / Загальна редакція: К. Возніцина, Л. Литвиненко. Київ, 2020. 192 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Курбанов Георгій Олександрович,
доктор мистецтв,
старший викладач кафедри звукорежисури
Київський національний університет театру кіно і телебачення імені
Івана Карпенко-Карого
2722806@gmail.com

Історичний розвиток соціуму супроводжується перманентним прагненням до оптимізації суспільних процесів та підвищення їхньої дескриптивної доступності. У сфері освіти це проявилось в поступовій інституціоналізації досвіду попередніх поколінь, що зрештою призвело до зміни фундаментальних освітніх парадигм. Сучасний етап розвитку характеризується переходом від традиційної (ексклюзивної) системи до інклюзивної моделі, що зумовлено трансформацією соціально-політичних засад та гуманізацією суспільства.

Освіта в сучасному науковому дискурсі розглядається як фундаментальний механізм набуття теоретичних знань та практичних компетенцій. Вона є ключовим інструментом забезпечення соціальної мобільності, економічного добробуту та реалізації конституційного права громадян на рівний доступ до інтелектуальних ресурсів. Саме інклюзивний підхід виступає гарантом правової та практичної реалізації рівних можливостей для всіх категорій здобувачів освіти.

Дослідники ідентифікують інклюзивну освіту як системний чинник підвищення якості життя населення. Впровадження таких підходів в освітній простір України потребує багатоаспектного теоретичного обґрунтування та поетапної реалізації на різних рівнях державного управління. Необхідно враховувати, що перехід до інклюзії є довготривалим та ресурсомістким процесом, який вимагає системної адаптації освітнього середовища.

В основі інклюзивної концепції лежить антропоцентричний підхід до розвитку особистості. Процес навчання забезпечує дитині комплексний фізичний, моральний та комунікативний досвід, сприяючи її всебічній гармонізації. Соціальна інтеграція: Забезпечення рівних умов навчання дозволяє запобігти соціальному відчуженню (ексклюзії) та сприяє налагодженню стійких соціальних зв'язків незалежно від психофізіологічних особливостей індивіда. Принцип індивідуалізації:

методологія навчання ґрунтується на врахуванні унікальних когнітивних, ментальних та фізичних характеристик кожного здобувача, що дозволяє формувати індивідуальну освітню траєкторію.

Інклюзивне середовище стимулює розвиток високого рівня емпатії та комунікативної толерантності. У суб'єктів освітнього процесу формуються навички делікатної взаємодії, здатності до взаємодопомоги та розуміння потреб інших. Здатність до прийняття диверситивності (різноманіття) суспільства є критично важливою компетенцією, що

дозволяє деконструювати стигматизуючі стандарти та визнати самоцінність кожної особистості.

Інклюзивна освіта передбачає етап становлення загальної освіти, в якій можливість здобуття знань доступна всім, а особливо дітям з ООП. У закордонних країнах така освіта розвивається вже тривалий час і закріплена законодавчо. Сутність інклюзивної освіти становить система поглядів, яка не допускає жодної дискримінації дітей, а також допомагає реалізувати в освітньому середовищі ті необхідні умови, в яких потребують люди. З 1961 по 1980 рік у Данії та інших скандинавських країнах проводилася масштабна соціально-педагогічна робота з осмислення та освоєння педагогами численних окремих ініціатив, що не регламентувалися органами влади. Інтеграція тут поступово зростала «знизу», ініційована й підтримувана соціал-демократичним рухом, позитивним соціальним та економічним розвитком країни. І лише тоді, коли країна в цілому практично і морально освоїла феномен інтеграції (на що знадобилося близько 20 років), він був узаконений: у січні 1980 року прийнято Закон про реформу освіти, що передбачає впровадження принципу нормалізації відносин з особами, які мають обмежені можливості здоров'я. До кінця ХХ століття у багатьох країнах світу (США, Великобританії, Швеція, Німеччина, Італія, скандинавські країни) направлення дітей до спеціальних (корекційних) навчальних закладів вважається крайнім заходом, коли всі інші можливості вже використані і не дали бажаного результату. У практиці освіти цих країн реалізується принцип інтегрованого підходу — надання дітям з особливими потребами можливості навчання в загальноосвітній школі разом із звичайними дітьми. При цьому створюються додаткові умови спеціальної підтримки, що полегшують навчання.

Важливим етапом у процесі становлення інклюзивної освіти стало проведення Всесвітньої конференції з освіти осіб з особливими потребами у 1994 році в Іспанії. На ній була прийнята Декларація «Про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами». Головна мета цього документа — заклик країн до формування такого типу навчальних закладів, як «школа для всіх».

У спеціальній освіті під інклюзією розуміють процес збільшення ступеня участі всіх громадян у суспільстві, насамперед, тих, хто має труднощі у фізичному розвитку. Це передбачає розробку та застосування таких конкретних рішень, які дозволять кожній людині рівноправно брати участь у академічному та громадському житті. В основі трансформації системи спеціальної освіти у глобальному контексті та розвитку інклюзивних підходів в освіті лежать, перш за все, найважливіші міжнародно-правові акти — декларації та конвенції, укладені під егідою Організації Об'єднаних Націй (ООН) та Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), що стосуються прав людини та недопустимості дискримінації з будь-якої причини.

Для реалізації інклюзивної освіти потрібно звернути увагу на навчальні програми, підтримку та співпрацю працівників, вимірювання та оцінку, можливості та обладнання, і, зрештою, створення відповідних умов у суспільстві. Внаслідок цього зростає потреба у педагогах, які здатні створювати та впроваджувати інклюзивне навчальне середовище в освітніх організаціях, а також вміло та продуктивно працювати в цьому середовищі з різними групами учнів. Актуальним є й формування у керівників освітніх організацій компетентностей, що забезпечують їхню здатність створювати та розвивати корпоративну культуру гетерогенної організації, яка забезпечує процес інклюзії різних соціальних груп в єдину спільноту. Для роботи з різними групами учнів, без сумніву, потрібне створення специфічних умов та використання науково обґрунтованих методик, засобів і прийомів інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Lipsky D.K. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform. Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Eds. W. Stainback and S. Stainback. - Boston: Allyn & Bacon, 1991.
2. Marsha Forest & Jack Pearpoint. Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education. URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
3. Slee R. (2001) 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? Educational Review 53 (2): 113-123.
4. Stanovich P.J. & Jordan A. (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. The Elementary School Journal 98: 221-238.

СТОРИТЕЛІНГ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ООП

Літвінова Олена Олександрівна,
вчитель-логопед Ліцею № 50
міста Києва Святошинського району
litwinowa.alena1986@gmail.com

Сучасна логопедична практика потребує використання інтерактивних і мотиваційних методів роботи з дітьми. Одним із таких методів є сторітелінг (storytelling) — технологія навчання через створення та розповідання історій.

У дітей із мовленнєвими порушеннями часто спостерігаються труднощі у побудові зв'язного висловлювання, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, використанні граматичних конструкцій та логічному структуруванні тексту. Тому розвиток наративного мовлення є важливим напрямом логопедичної корекції.

У психолого-педагогічній літературі сторітелінг визначається як багатофункціональний інструмент освітнього процесу, який може розглядатися, зокрема, як мистецтво захопливої розповіді. У цьому контексті він виступає різновидом неформального навчання, що передбачає використання сюжетно пов'язаних історій з метою розвитку пізнавальних та комунікативних компетентностей слухачів [5].

Такий підхід передбачає залучення учнів до емоційно насиченого змістового контексту, що підвищує їхню зацікавленість і активність у навчальному процесі [6].

Усі підходи до трактування сторітелінгу поєднує ключова характеристика — використання історії, яка слугує засобом пізнання, комунікації та навчання, водночас забезпечуючи емоційне включення слухачів і краще розуміння поданої інформації.

На думку Н. Бондаренко, сторітелінг виступає ефективним засобом передавання інформації, який реалізується через розповідання історій різного змістового спрямування — емоційного, пізнавального або гумористичного [1].

У працях Г. Гич сторітелінг трактується як прийом побудови промовцем сюжетної розповіді з метою її представлення аудиторії [3].

Під час роботи з дітьми з ООП доцільно застосовувати три види педагогічного сторітелінгу:

- класичний;
- активний;
- цифровий.

Згідно з класичним підходом до сторітелінгу, педагог виконує роль оповідача, а учні виступають слухачами, які сприймають і засвоюють зміст представленої історії.

У методі активного сторітелінгу педагог окреслює основну подію, формує її проблематику, цілі та завдання, що забезпечує швидке включення учнів у процес конструювання власних історій.

Цифровий сторітелінг визначається як метод презентації історії, що поєднує вербальну розповідь із використанням візуальних елементів — ілюстрацій, відеопрезентацій, скрайбінгу та інфографіки, що підсилює сприйняття та залучення аудиторії [2; 3].

Згідно з Б. Робіном, цифрове оповідання — це метод розповіді та презентації історій за допомогою цифрових носіїв, що поєднують графіку, звук і музику. Здебільшого воно використовується для створення коротких особистих історій із застосуванням доступних та економічно ефективних цифрових медіатехнологій [9].

Для створення таких історій існує велика кількість різних цифрових сервісів та ресурсів, які роблять процес більш ефективним і доступним навіть для тих, хто має мінімальні цифрові навички.

Сучасний розвиток цифрових технологій зумовлює активне впровадження інструментів штучного інтелекту в освітній процес, зокрема у логопедичну практику. Використання штучного інтелекту значно розширює можливості сторітелінгу, роблячи його більш інтерактивним, доступним і ефективним для дітей з особливими освітніми потребами [7].

Одним із важливих напрямів є візуалізація сюжетів історій. За допомогою сучасних цифрових інструментів можна створювати ілюстрації до казок або окремих епізодів, що сприяє кращому розумінню змісту, розвитку словникового запасу та формуванню зв'язного мовлення. Візуальна підтримка допомагає дітям встановлювати послідовність подій і будувати логічні висловлювання.

Іншим напрямом є створення анімацій та мультфільмів, у процесі якого діти можуть ставати безпосередньо авторами. Вони описують персонажів, добирають репліки, прогнозують розвиток подій, що сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення, а також наративних умінь.

Окрім цього, ефективним є створення казок за допомогою штучного інтелекту. Педагог може задавати тему, персонажів або проблемну ситуацію, а діти — продовжувати історію, змінювати її сюжет або вигадувати власні варіанти розвитку подій. Така діяльність стимулює мовленнєву ініціативу, творче мислення та граматично правильне мовлення [8].

Використання штучного інтелекту у сторітелінгу сприяє:

- індивідуалізації навчання відповідно до мовленнєвих можливостей дітей;
- підвищенню мотивації до мовленнєвої діяльності;
- активізації пізнавальних процесів;
- створенню сучасного інтерактивного освітнього середовища.

Таким чином, інтеграція інструментів штучного інтелекту у цифровий сторітелінг є перспективним напрямом розвитку логопедичної

роботи та підвищує ефективність формування мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

Г. М. Гич у своїй праці визначає «історію» як сюжетно пов'язану розповідь, яка відображає індивідуальне осмислення людиною певних подій. Ефективне використання сторітелінгу передбачає формування в учнів умінь створювати змістовні та захопливі історії, здатні утримувати увагу аудиторії. Тому одним із завдань учителя є розвиток відповідних мовленнєвих умінь і навичок учнів [3]:

- умінь обирати доречну та змістовну історію;
- усвідомлення мети її розповіді;
- використання виразного та привертаючого увагу початку розповіді;
- послідовне й логічне структурування змісту розповіді;
- урахування особливостей аудиторії, для якої призначена історія;
- застосування прийомів, що сприяють виникненню інтересу слухачів до розповіді;

- здатність висловлювати власне ставлення до змісту історії.

Будь-яка історія має ключові структурні елементи:

- Експозиція – створення персонажа та опис його найближчого оточення;
- Зав'язка – визначення події або ситуації, яка вплинула на персонажа;
- Розвиток подій – послідовний опис подій, визначення емоційної реакції слухачів та показ трансформації персонажа протягом історії;
- Кульмінація – подія, що виступає вирішальним моментом для героя;
- Розв'язка – завершення історії, показ змін у персонажі та його усвідомлень;
- Висновок – мораль або урок, який може винести аудиторія [2].

Використання сторітелінгу на заняттях із логопедом дозволяє розвивати різні компоненти мовлення.

1. Розвиток зв'язного мовлення.

Сторітелінг формує вміння будувати послідовну розповідь, дотримуватися структури тексту та логіки подій.

2. Формування лексико-граматичних навичок.

У процесі створення історій діти активно використовують нові слова, різні граматичні конструкції та мовні засоби.

3. Розвиток когнітивних процесів.

Побудова історії потребує аналізу подій, планування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

4. Підвищення мотивації до мовленнєвої діяльності.

Ігровий характер сторітелінгу підвищує зацікавленість дітей у мовленнєвій діяльності та сприяє активній участі у занятті. Дослідження показують, що наративні методи позитивно впливають не лише на мовлення, а й на соціальну взаємодію та навчальну успішність дітей.

У практиці логопеда можна використовувати різні види сторітелінгу.

1. Переказ історії.

Дітям пропонують прослухати або прочитати коротку історію та відтворити її зміст.

2. Створення історії за серією сюжетних картинок.

3. Колективний сторітелінг.

Діти створюють історію разом із логопедом.

Кожен учасник додає одну подію до розповіді.

4. Креативний сторітелінг.

Діти вигадують власні історії за заданими словами, героями або ситуаціями.

Використання історій у корекційно-розвитковій роботі створює природне мовленнєве середовище, стимулює активність дітей та підвищує мотивацію до мовленнєвої діяльності. Таким чином, інтеграція сторітелінгу у логопедичні заняття є перспективним напрямом сучасної логопедичної практики.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. Молодь і ринок. № 7 (174). 2019. С. 130–135.
2. Гарбузова Н. Консультація «Сторітелінг як мистецтво красивої розповіді». Дошкільний навчальний заклад № 33 «Маринка».
3. URL: <http://sadiq-marinka.in.ua/2020/02/13/консультація-сторітелінг-як-мистец/> (дата звернення: 22.03.2026).
4. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ / Г. М. Гич. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 4. С. 188-191.
5. Горбач Н. В. Техніка сторітеллінгу у педагогічній практиці. Академічні студії. Серія : Педагогіка. 2021. Вип. 3(1). С. 187-191.
6. Кузьменко Ю. В., Рідкоус Л. В. Сторітеллінг: досвід В. О. Сухомлинського. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. № 171. С. 83–87.
7. Метод Storytelling: як зацікавити дітей, розповідаючи історії. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL:<https://naurok.com.ua/post/metod-storytelling-yak-zacikaviti-ditey-rozpovidayuchi-istori> (дата звернення: 22.03.2026).
8. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. London: Pearson. 2016. 60 p.
9. Mayer R. Multimedia Learning. Cambridge University Press, 2009.
10. Robin, B. R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice. Vol. 47 (3), 2008. pp. 220–228.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Лоб Ольга Василівна,
викладач кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології та фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Lobolya2020@gmail.com

Сучасна система освіти орієнтується на принципи інклюзивності та індивідуального підходу до навчання, що особливо важливо для дітей з порушеннями мовлення, такими як заїкання.

Заїкання являється складним комунікаційним розладом, який проявляється через порушення плавності мовлення, але має глибші психологічні та соціальні наслідки для розвитку дитини. Цей дефект не лише обмежує мовленнєву діяльність, а й може негативно впливати на емоційно-вольову сферу, самооцінку, соціальну адаптацію та навчальну мотивацію. Крім того, заїкання у дітей часто супроводжується тривожністю, страхом перед публічним виступом та соціальним відчуженням, що може призвести до психологічних труднощів у процесі навчання та соціалізації. Оскільки в умовах інклюзивної освіти важливо забезпечити рівні можливості для всіх дітей, особливо для тих, хто має мовленнєві порушення, необхідно розробити науково обґрунтовану і практично апробовану модель освітнього і корекційно-розвивального процесу, яка включатиме ефективні стратегії подолання заїкання.

У нинішній практиці освітніх установ відсутня єдина система організації цього процесу, що призводить до неповної реалізації потенціалу корекційних програм для таких дітей. Тому важливо знайти та обґрунтувати підходи, які дозволять забезпечити гармонійний розвиток особистості дітей з заїканням, враховуючи їхні індивідуальні потреби в рамках інклюзивної освіти.

Проблема заїкання в дітей привертає увагу дослідників у галузі спеціальної педагогіки, логопедії, психології та суміжних дисциплін. Найбільшу увагу дослідженням заїкання приділено в контексті психофізіології мовлення та корекційних методик. Згідно з науковими роботами, заїкання є багатофакторним розладом, що включає як фізіологічні, так і психологічні компоненти. Однак дослідження не завжди зосереджуються на інтегрованому підході до лікування цього порушення в рамках навчального процесу.

У роботах Ю. Рібцун [3] відзначено важливість логопсихосинергетичного підходу до корекції заїкання, з акцентом на організацію міждисциплінарної взаємодії фахівців у процесі корекції. Це важливо, оскільки ефективність корекції значною мірою залежить від спільної роботи вчителів, логопедів, психологів, а також лікарів. Однак ця робота не завжди дає достатньо уваги практичним аспектам реалізації таких підходів у різних освітніх середовищах.

Аналогічно, А. Кравченко [2] підкреслює важливість співпраці між логопедом, вихователями та батьками. За її дослідженнями, соціальне середовище має вирішальне значення для формування плавного мовлення у дітей з заїканням. Однак цей підхід потребує глибшого аналізу і розробки механізмів забезпечення тісної взаємодії фахівців та батьків у контексті сучасної інклюзивної освіти.

У дослідженні, проведеному під керівництвом Т. Зорочкиної [1], успішно інтегровано фізичний і мовленнєвий розвиток молодших школярів, що відображає сучасні тенденції інтеграції різних підходів до підтримки дітей з ООП. Однак це дослідження зосереджене переважно на молодшому шкільному віці, в той час як дошкільний етап, який є критичним для ранньої корекції заїкання, не розглядається.

Попри наявність окремих досліджень, наукова література не містить достатнього системного підходу до організації корекційного процесу у дітей із заїканням у контексті сучасних освітніх закладів. Залишаються невирішеними питання адаптаційних програм, міждисциплінарної взаємодії та індивідуалізованих стратегій для дітей із заїканням.

Враховуючи, що заїкання має складну природу і впливає на психоемоційний, фізіологічний та соціальний розвиток дитини, для його корекції потрібен комплексний підхід.

Одним із таких підходів є логопсихосинергетичний підхід, який поєднує психолого-педагогічну корекцію з нейромоторною терапією. Цей підхід дозволяє враховувати не лише мовленнєві дефекти, але й емоційний стан дитини, її стресові реакції та мотивацію.

Логопсихосинергетичний підхід передбачає активну взаємодію фахівців різних областей: логопедів, психологів, педагогів, соціальних працівників та батьків.

Основними характеристиками цього підходу є:

Індивідуалізація – розробка індивідуального плану підтримки, враховуючи особливості розвитку дитини.

Міждисциплінарна взаємодія – комунікація між фахівцями, які формують спільну стратегію допомоги.

Інклюзивність – участь дитини в повноцінному освітньому процесі на рівні з іншими дітьми.

Безперервність – постійна корекція і оновлення плану підтримки в залежності від розвитку дитини.

Для практичної реалізації цього підходу важливою є участь мультидисциплінарної команди (логопеда, психолога, педагога, лікаря, реабілітолога) і активне залучення батьків дитини, що дозволяє створити єдиний корекційний план та покращити динаміку мовленнєвого розвитку.

Отже, наліз наукових джерел свідчить про наявність різних методик і моделей корекції, але відсутність цілісної системи організації освітнього та корекційного процесу для дітей із заїканням в умовах інклюзивної освіти. Це створює нагальну потребу в розробці й впровадженні такої системи на практиці. У подальших дослідженнях необхідно зосередити

увагу на тестуванні моделі в різних освітніх середовищах, удосконаленні механізмів фахової.

Список використаних джерел:

1. Зорочкіна Т., Литвин І., Яцина С. вплив фізичних вправ на розвиток мовлення молодших школярів з особливими освітніми потребами. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2025. № 2. С. 185–193.

2. Кравченко А. І., Рева Т. В. Формування плавності мовлення у дітей із заїканням. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 81–84.

3. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Цибульська В.О., 2023. 272с.

ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ У ДІЯЛЬНОСТІ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ БІБЛІОТЕКИ ДЛЯ МОЛОДІ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУ

Оксана Малярчук.

заступник директора з науково-
методичної роботи та проєктної діяльності
Тернопільська обласна бібліотека для молоді
maliarchuk.oksana2@gmail.com

У сучасних умовах трансформації українського суспільства, зумовлених війною, внутрішньою міграцією та зростанням соціальної вразливості населення, особливої актуальності набуває створення інклюзивного культурного середовища. Бібліотеки як відкриті публічні інституції відіграють важливу роль у забезпеченні рівного доступу до інформації, неформальної освіти та культурних послуг для усіх категорій населення.

Сучасна бібліотека дедалі більше трансформується у мультифункціональний простір соціальної взаємодії, де інклюзія стає не окремим напрямом діяльності, а базовим принципом функціонування. Інклюзивні бібліотеки виступають агентами соціальних змін, сприяючи інтеграції різних груп населення та формуванню згуртованого суспільства [1].

Проблематика інклюзії в бібліотечній сфері активно досліджується українськими науковцями. Зокрема, у працях вітчизняних авторів бібліотека розглядається як інклюзивний простір, що забезпечує доступність культурних послуг та інформаційних ресурсів [2].

Окремі дослідження акцентують увагу на впровадженні інноваційних технологій для людей з інвалідністю, зокрема осіб із порушеннями зору, що значно розширює можливості доступу до інформації [3].

Практичний досвід регіональних книгозбірень України свідчить про ефективність інтеграції інклюзивних підходів у соціокультурну діяльність, зокрема через проведення освітніх та культурних заходів [4].

Метою статті є узагальнення досвіду впровадження інклюзивних практик у діяльності Тернопільської обласної бібліотеки для молоді на прикладі реалізації культурно-освітнього проєкту.

Інклюзивний підхід у роботі Тернопільської обласної бібліотеки для молоді базується на принципах безбар'єрності, рівного доступу до інформації, поваги до різноманіття та орієнтації на потреби користувачів. Особлива увага приділяється молоді як соціальній групі, що перебуває в процесі активного формування цінностей та ідентичності. Книгозбірня позиціонує себе як відкритий простір для всіх категорій молоді, зокрема внутрішньо переміщених осіб, молоді з інвалідністю, ветеранів та осіб, які пережили травматичний досвід.

Фундаментом інклюзивної діяльності бібліотеки стала реалізація цільової програми впродовж 2002-2008 років «Бібліотека – користувачам з інвалідністю». У межах програми в 2002 році було облаштовано перше автоматизоване робоче місце з доступом до Інтернету та безкоштовних програм екранного доступу для людей з інвалідністю, представників маломобільної групи населення. У рамках програми бібліотека започаткувала ряд послуг, апробувала різні форми та методи роботи з цією категорією користувачів, зокрема однією з важливих послуг, спрямованих на забезпечення доступності, стала послуга «Домашній абонемент» – доставка книг користувачам, які не мають можливості відвідувати бібліотеку особисто. Це люди з інвалідністю, люди похилого віку, маломобільні групи населення. Така послуга дозволяє підтримувати зв'язок читача з бібліотекою і робить читання доступним незалежно від життєвих обставин.

У 2008 році в бібліотеці було відкрито інформаційно-комп'ютерний центр для людей з порушеннями зору в рамках програми «Інтернет для читачів публічних бібліотек (LEAP)» за фінансової підтримки Посольства США в Україні. Центр був обладнаний спеціалізованою тифлотехнікою із програмним забезпеченням: трьома автоматизованими робочими місцями з доступом до Інтернету; дисплеєм Брайля «Focus 40 Blue»; портативним збільшувачем «Pearl»; тифлофлешплеєром Plectalk Linio; спеціальними програмами для роботи за комп'ютером: програмами екранного доступу JAWS, Magic professional, OPENbook. Першими користувачами Інтернет-центру стали учні та вчителі Тернопільського консультпункту Київської міжобласної заочної школи для незрячих і слабоворих [5].

З 2025 року на сайті бібліотеки встановлено віджет із налаштування доступності. Зокрема, є спеціальний значок, який відкриває панель адаптації інтерфейсу, що дозволяє змінювати розмір шрифту, контрастність, кольорову гаму та інші параметри для зручнішого користування сайтом особами з різними можливостями.

Впродовж вересня – листопада 2025 року Тернопільською обласною бібліотекою для молоді було реалізовано інклюзивний проект «Читай. Мрій. Дій: простір можливостей» у межах грантової програми «Згуртованість через культуру», яка впроваджується Українським культурним фондом та фінансується Швейцарсько-українським проектом «Згуртованість та регіональний розвиток України», UCORD, що втілюється за підтримки Швейцарії через Швейцарську агенцію розвитку та співробітництва компанією NIRAS Sweden AB. Важливими партнерами також стали Тернопільська обласна військова адміністрація та Департамент культури та туризму Тернопільської ОВА, які забезпечили співфінансування проекту.

Мета проекту: перетворити існуючий літературний простір бібліотеки на інклюзивний культурний хаб, відкритий для всіх категорій населення, зокрема, людей з інвалідністю, ВПО, молоді, людей поважного віку – шляхом створення доступного безбар'єрного

середовища, розвитку творчих здібностей, підтримки читання і забезпечення культурного діалогу в громаді та активного поширення інформації про нові інклюзивні послуги.

У межах проєкту створено три інклюзивні робочі місця з тифлокомплексами, столами з електрорегулюванням висоти та ергономічними кріслами; придбано 10 книг шрифтом Брайля, які поповнили полиці вітрини інклюзивного читання; встановлено пандус для безбар'єрного доступу до бібліотеки.

Загалом проведено 11 різнопланових заходів, до яких було залучено 319 осіб з числа людей з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, людей поважного віку (60+), представників молоді (14-35 років), інших мешканців громади, а саме:

- одну презентацію проєкту;
- два тренінги з цифрової («Бібліотека без бар'єрів: знайомство з тифлотехнікою») і три тренінги з медіаграмотності («Не вір – перевір! Як розпізнати фейк і залишатися медіаграмотним», «Штучний інтелект без ілюзій: як користуватися розумно», «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»). На постійній основі нашими спеціалістами надавались різнопланові консультації для користувачів, що дало можливість молоді, внутрішньо переміщеним особам, людям поважного віку та людям з інвалідністю здобувати нові знання й навички;
- дві творчі зустрічі (з незрячим поетом Романом Фещаком та поетом, журналістом Тарасом Бураком);
- два засідання літературного клубу (на теми «Ціна дому: тема вимушеної (е)міграції в сучасній українській літературі» та «Убите слово»), де учасники, зокрема з числа ВПО, обговорили тему вимушеного переселення в сучасній літературі та творчість сучасних письменників, чиї життя обірвала російсько-українська війна;
- один захід для молоді, людей з інвалідністю, ВПО, людей поважного віку у форматі «жива бібліотека» «Слова, що об'єднують», де «живими книгами» стали незламні жінки, чиї долі та слова надихають (Ганна Гайворонська – членкиня НСПУ, родом із Луганщини, нині мешкає в Тернополі. Її «книга» – «Коли Луганщина замріяна всміхнеться»; Іванна Гриців – письменниця, громадська активістка, волонтерка. Її «книга» – «З Україною в серці»; Ірина Скасків – ветеранка російсько-української війни, літераторка, громадська діячка. Її «книга» – «Голос душі: жити, вірити, любити»; Зоя Головатюк – військовослужбовиця ЗСУ, членкиня Асоціації письменників Західного регіону. Її «книга» – «#СталеваЛеді»).

Для поширення інформації про реалізацію проєкту використовувались різноманітні інструменти комунікації, що забезпечили широке інформаційне охоплення аудиторії: сайт бібліотеки, зокрема було створено окремий розділ про можливості та життя проєкту [6], а також сторінки бібліотеки у Facebook, Instagram, Youtube, Tik Tok, де системно публікувалися анонси, фотозвіти, дописи, відгуки учасників та

відеоматеріали. Інформацію про події поширювали також місцеві медіа, партнери, лідери думок та авторитетні особи зі сфери культури, освіти, місцевого самоврядування, соціального сектора. Тісно співпрацювали з закладами освіти м. Тернополя, а також з організаціями, що працюють з людьми з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами, молоддю та іншими вразливими групами. Було створено проморолик про можливості простору та нові послуги бібліотеки [7].

Наш простір і надалі залишається відкритим для різних соціальних груп, сприяючи культурному обміну, творчому розвитку та посиленню соціальної згуртованості. Досвід впровадження культурно-освітнього проєкту «Читай. Мрій. Дій: простір можливостей» засвідчив, що навіть локальні ініціативи можуть мати відчутний соціальний вплив і сприяти формуванню більш відкритого та інклюзивного суспільства.

Інклюзивні практики у діяльності Тернопільської обласної бібліотеки для молоді підтверджують високий потенціал бібліотек як центрів соціальної інтеграції та підтримки молоді. Реалізація таких проєктів сприяє не лише особистісному розвитку учасників, а й зміцненню соціальної стійкості громади. Водночас подальший розвиток інклюзивних ініціатив потребує системного підходу, міжсекторальної співпраці та впровадження інноваційних методів роботи з користувачами.

Список використаних джерел:

1. Тюркеджи, Н. С., Мар'їна, О. Ю. Інклюзивна бібліотека як агент змін у суспільстві // Вісник Харківської державної академії культури. Харків, 2023. № 64. С. 84-94.
2. Гуменчук В. В. Сучасні бібліотеки України як інклюзивний простір: промоція читання та популяризація книги // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія, 2022. № 3. С. 14-19.
3. Волкова А., Харахаш О., Сиволап О. Інклюзія в цифрову епоху: бібліотечні послуги для людей з порушенням зору // Бібліотеки і суспільство: рух у часі та просторі : матеріали наук.-практ. конф. Харків, 2025. С. 65-69.
4. Шатрова М. Інклюзивні практики в соціокультурній діяльності Рівненської обласної універсальної наукової бібліотеки // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку, 2025. № 50. С. 412-419.
5. Середа П. Інформаційна соціалізація користувачів із порушенням зору // Згадати все : знакові події та досягнення бібліотеки за 40 років діяльності : зб. ст. / Терноп. обл. б-ка для молоді ; редкол.: Л. Гук, І. Грицишин, Т. Федорович [та ін.]. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2020. С. 65-67.
6. Читай. Мрій. Дій: простір можливостей. URL: <https://tobm.org.ua/chytaj-mrij-dij-prostir-mozhlyvostej/> (дата звернення: 25.03.2026).
7. Проморолик проєкту. URL: https://www.youtube.com/watch?v=g-hV-cM_oxw (дата звернення: 25.03.2026).

СТРЕС-МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Галина Мешко,
доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача 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

Сьогодні особливе занепокоєння викликає стан здоров'я фахівців з інклюзивної освіти як представників стресогенної професії. Адже складні умови праці в умовах воєнного стану, постійне проникнення у труднощі дітей з особливими освітніми проблемами, не завжди конструктивна взаємодія з їх батьками, інформаційне та психоемоційне перевантаження і мультитаскінг є причинами погіршення їх професійного здоров'я, зниження працездатності, підвищення рівня тривожності, появи професійного вигорання. Результати проведеного нами експрес-опитування засвідчили недостатній рівень саморегуляції емоційних станів майбутніх фахівців з інклюзивної освіти, виявили невисокі показники їх стресостійкості. Тому в реаліях сьогодення надзвичайно актуальною є проблема управління професійними стресами, грамотного управління своїм станом і поведінкою під час сильної фізичної чи психологічної напруги в інклюзивному освітньому середовищі.

На вирішення означених питань орієнтований розроблений нами курс «Основи професійного здоров'я» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Інклюзивна освіта». Ознайомлення з основами стрес-менеджменту у професійній діяльності допомагає майбутнім фахівцям з інклюзивної освіти зберігати власне здоров'я та працездатність, залишатися ефективними під час здійснення нової або складної для себе діяльності в умовах високої невизначеності, небезпеки, багатозадачності або нестачі часу, перебування в нересурсних станах (втоми, дискомфорту, страху, «емоційної інтоксикації», апатії).

Під час вивчення курсу зосереджуємо увагу на можливості управління стресами на роботі різними способами: організаційний (зниження стресогенності робочого середовища та підвищення організаційної культури, оптимізація робочих навантажень, упровадження нових технологій роботи), медичний (лікування

професійних захворювань, спричинених тривалим переживанням стресу, надання терапевтичної допомоги тим, хто зазнав надмірного стресування), психологічний (психопрофілактика стресу, власне психологічна допомога) напрями [1, с. 101-102]. Шлях до оволодіння методами управління професійним стресом починається із наміру стати таким управлінцем стресу. Уміння перетворювати негатив на позитив у стресовій ситуації, «витягти» позитивні моменти з більшості стресових ситуацій є «кульмінацією» методів управління професійним стресом. Адже можна дозволити подіям взяти верх над собою або самим контролювати стресову ситуацію і зуміти сприйняти професійний стрес як вдалу можливість. Таке ставлення до професійного стресу є найважливішим принципом, що лежить в основі управління стресом.

Вивчення навчальної дисципліни передбачає опанування навичками діагностики стану професійного здоров'я і стресових ситуацій; прийомами пом'якшення стресових чинників з урахуванням власних «слабких місць»; способами максимально швидкої та ефективної нейтралізації професійних стресів [2], реакцій організму на стресори.

Знайомимо з основними стратегіями стрес-менеджменту: 1) відхід від стресових чинників – найшвидший і найпростіший варіант, але коли неможливо уникнути проблеми або нема бажання її уникати, він не підходить; 2) зміна стресових чинників (коли хочемо і здатні вплинути на проблему і готові витратити на це певні ресурси); 3) зміна ставлення до стресових чинників (потребує значних психологічних зусиль).

Управління професійним стресом передбачає сукупність стратегій, методів та прийомів, які дають змогу попередити негативний вплив стресорів або звести їх дію до мінімуму. Тому майбутні фахівці з інклюзивної освіти опановують способами управління стресом: до появи стресу основні зусилля необхідно зосередити на проблемах профілактики стресу; після появи стресу основну увагу приділити заходам активної протидії стресу; у разі загострення стресової ситуації необхідні заходи першочергової самопомоги.

Управління стресом у професійній діяльності охоплює два взаємопов'язані аспекти: стрес-менеджмент на рівні закладу освіти і стрес-менеджмент на рівні окремих працівників. Оскільки для протидії стресу дуже важливим є бажання самих педагогів навчитися справлятися зі стресовими ситуаціями, то у процесі вивчення курсу особливу увагу зосереджуємо на індивідуальному стрес-менеджменті, що передбачає основні напрями: релаксацію і модифікацію поведінки.

У координатах опанування стрес-менеджменту важливими є такі аспекти: управління стресогенністю професійної ситуації, управління власними психічними станами; відновлення у разі надмірного стресування і підвищення рівня стресостійкості. Ці аспекти стрес-менеджменту слугували векторами-орієнтирами нашої діяльності під час практичних занять з означеного курсу.

Особливу увагу для протидії професійним стресам зосереджуємо на розвитку стресостійкості. Підвищення рівня стресостійкості пов'язано

з пошуком ресурсів, що сприяють психологічній стійкості в стресогенній ситуації і допомагають у подоланні наслідків стресових ситуацій. Тому саме на пошук та активізацію ресурсів стресостійкості орієнтований розроблений нами антистрестренінг. Антистрестренінг спрямований на засвоєння поведінки, яка позбавляє від стресу (для оперативного реагування на стрес), і формування поведінки, яка сприяє уникненню появи стресу (для превентивного реагування на стресову ситуацію).

У координатах проблеми, що розглядається, актуальним є питання копінг-стратегій у професійній діяльності. Важливим є пошук способів, які допомагають фахівцю з інклюзивної освіти справлятися зі стресовими ситуаціями і зберігати внутрішню рівновагу. Конструктивні копінг-стратегії спрямовані на активне вирішення проблеми, управління емоціями та пошук розумних способів адаптації до стресових ситуацій (асертивна поведінка, пошук соціальної підтримки, когнітивне переосмислення, емоційна саморегуляція). Вони допомагають ефективно реагувати на труднощі, зберігати продуктивність та емоційну стабільність. Неконструктивні копінг-стратегії (уникнення, емоційні та агресивні дії, прокрастинація, маніпулювання, зловживання фізичними звичками) спрямовані на уникнення проблем або є негативними реакціями на стрес. Вони можуть тимчасово «пом'якшити» чи зменшити стрес, але в довгостроковій перспективі спричиняють погіршення емоційного стану і професійної ефективності. Тому важливим є вибір і формування у майбутніх фахівців конструктивних копінг-стратегій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні і впровадженні у професійну підготовку майбутніх фахівців з інклюзивної освіти навчальної дисципліни «Стрес-менеджмент у професійній діяльності».

Список використаних джерел:

1. 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.

2. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2024. 276 с.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Михайленко Оксана,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
omikhailienko87@gmail.com

Стурбованість світової спільноти проблемою інклюзії проявляється у розробці Стратегій, Програм, реалізації конкретних планів та дій, починаючи від створення архітектурного середовища та підготовки викладачів для роботи зі студентами (їх підготовки до діяльності в інклюзивному середовищі) та закінчуючи широкою просвітницькою роботою з населенням. Маніфестацією ідей інклюзивної освіти по праву вважається Саламанська декларація, прийнята в 1994 році [4]. Саме цей документ, який сформулював міжнародні засади, політику та основи практичної діяльності у сфері освіти осіб із особливими освітніми потребами, фактично закріпив поняття інклюзії як освіти для всіх та особливо для осіб з особливостями психофізичного розвитку.

До основних напрямів Стратегії ЮНЕСКО на 2022-2029 роки у питаннях підготовки кадрів до роботи в інклюзивному середовищі виділяють наступні: розвивати особистісні навички, для навчання, праці та життя; розвивати навички для інклюзивної сталої економіки; розвивати навички для інклюзивних та мирних спільнот [6].

Для закладів вищої освіти відповідь на соціальний виклик – перебудова, конструювання освітнього простору, з одного боку, для навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку, з іншого – наповнення освітніх програм та навчальних планів змістом щодо інклюзії та формування у здобувачів освіти компетентностей у цій сфері.

Інклюзія розуміється як реформування закладів освіти та перепланування навчальних аудиторій таким чином, щоб вони відповідали запитам та потребам усіх без винятку здобувачів освіти. Інклюзія є однією з умов, що сприяють покращенню якості життя, реалізації прав громадян на здобуття якісної та доступної освіти, їх соціальної адаптації та інтеграції до суспільства. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію здобувачів освіти, яка забезпечує рівне ставлення до всіх здобувачів освіти, але створює спеціальні умови для здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП). Основне завдання інклюзивної освіти – створення системи, що враховує індивідуальні освітні потреби здобувача освіти, що формує нові підходи до навчання дітей з ООП. Щоб створити таку систему не формальною, а дієвою, необхідні спеціально підготовлені педагогічні працівники, фахівці соціальної сфери. Фахівці,

які працюють з такою категорією дітей повинні володіти не лише знаннями з основ корекційної педагогіки та спеціальної психології, вміннями організувати роботу з різними категоріями здобувачів освіти, але й готовністю до гуманного ставлення та спілкування з особами з ООП [3].

Інклюзивна компетентність фахівця соціальної сфери – це складова професійної компетентності фахівця соціальної сфери і є інтегративним особистісним утворенням, яке зумовлює здатність фахівців соціальної сфери реалізовувати професійні функції у процесі впровадження інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби здобувачів освіти, забезпечуючи включення учнів до освітнього процесу і створення умов для їхнього самопрофесійного розвитку.

Інклюзивна компетентність розуміється як рівень знань і вмінь, необхідних для здійснення професійних обов'язків в умовах інклюзивного навчання [1]; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби дітей та молоді, які мають вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище закладу загальної освіти створюючи умови для розвитку й саморозвитку [6]; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [2].

Структура інклюзивної компетентності педагога містить ключові змістовні (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) та ключові операційні компетенції, які ми розглядатимемо як компоненти інклюзивної компетентності фахівця соціальної сфери [3].

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності фахівця соціальної сфери передбачає мотиваційну компетентність, яка характеризується глибокою особистісною зацікавленістю, позитивною спрямованістю на здійснення соціально-педагогічної діяльності в контексті інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в середовище нормотипових однолітків та сукупністю мотивацій (соціальних, когнітивних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, особистого благополуччя тощо). Мотиваційна компетентність визначається як здатність, спираючись на сукупність цінностей, потреб та мотивацій, адекватних цілям та завданням інклюзивної освіти, мотивувати себе на виконання заданих професійних дій.

Найважливішим фактором для цієї конкуренції є спрямованість особистості спеціаліста. Це передбачає, по-перше, загальногуманістичну спрямованість особистості та, по-друге, позитивну спрямованість на розвиток професійної діяльності в рамках інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, розуміння важливості інклюзивної освіти для успішної соціалізації даної категорії дітей та глибоке усвідомлення свого гуманістичного потенціалу.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності фахівця соціальної сфери передбачає когнітивну компетентність, яка розуміється

як здатність мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідної для реалізації інклюзивної освіти, здатність сприймати, обробляти в свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати важливу інформацію у визначений необхідний момент.

Когнітивна компетенція визначається науковими знаннями щодо інноваційних процесів у сфері спеціальної та загальної освіти; основ розвитку особистості; соціально-педагогічних та соціально-психологічних основ навчання та виховання дітей та молоді з ООП; анатомо-фізіологічних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей нормотипових здобувачів та здобувачів з ООП; основ соціально-педагогічного керування процесом саморозвитку вихованців з особливостями психофізичного розвитку.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності соціального працівника включає здатність рефлексувати діяльність у контексті підготовки та впровадження інклюзивної освіти; здатність самостійно аналізувати професійну соціально-педагогічну діяльність та її результати; а також здатність адаптувати цю діяльність до умов інклюзивної освіти.

Функціональний компонент інклюзивної компетентності соціального працівника включає функціональні компетенції, що визначаються як здатність виконувати конкретні професійні завдання в рамках соціально-педагогічного процесу. Ці компетенції представляють собою методи та досвід, набуті в соціально-педагогічній діяльності, необхідні для успішного впровадження інклюзивної освіти, вирішення виникаючих соціально-педагогічних ситуацій, а також автономного та гнучкого виконання соціально-педагогічних завдань.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності представлена системою функціональних компетенцій, і кожна функціональна компетенція включає повний цикл базових змістових компетенцій.

– діагностична – здатність постановки соціального діагнозу, визначення рівня розвитку особистості, освіченості та вихованості окремих здобувачів, стану соціально-педагогічного процесу загалом і окремих його етапах за умов інклюзивної освіти;

– прогностична – вміння моделювати результати тих чи інших соціально-педагогічних дій в умовах інклюзивної освіти;

– конструктивна – здатність до конструювання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти шляхом постановки адекватних даним діагностики цілей та обґрунтованого планування своєї соціально-педагогічної діяльності, з урахуванням різних освітніх потреб здобувачів;

– організаційна – здатність до організації соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, нестандартне використання у професійній діяльності індивідуального та диференційованого підходів;

– комунікативна – здатність встановлювати конструктивні відносини із суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивної освіти;

– технологічна – здатність до реалізації технологій соціально-педагогічної допомоги і підтримки здобувачів освіти з різними освітніми потребами та особливостями розвитку в умовах інклюзивної освіти;

– корекційна – здатність до коригування перебігу соціально-педагогічного процесу на будь-якому його етапі, враховуючи результати діагностики;

– дослідницька – здатність вивчати, аналізувати соціально-педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Ми вважаємо, що формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає послідовну роботу на наступних взаємозумовлених етапах: інформаційно-орієнтовному, квазіпрофесійному, діяльнісному.

Перший етап – інформаційно-орієнтовний – спрямований формування позитивної мотивації до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання та формування системи знань, умінь і навичок необхідних для здійснення інклюзивного навчання. На цьому етапі відбувається формування у майбутніх фахівців соціальної сфери мотиваційного та когнітивного компонентів інклюзивної компетентності.

Другий етап – квазіпрофесійний – спрямований на набуття досвіду практичної діяльності в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність у процесі інклюзивного навчання та аналізу власної навчальної та квазіпрофесійної діяльності. Цей етап характеризується формуванням переважно операційного та рефлексивного компонентів інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Третій етап – діяльнісний – спрямований на подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності.

Усі етапи передбачають використання інтерактивних методів навчання, таких, як ділові ігри, вирішення проблемних педагогічних завдань, тренінги, кейс-методи, дискусії та ін.

В якості педагогічних умов, що сприяють успішному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі професійної підготовки, ми вважаємо:

- застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального поєднання репродуктивних та інтерактивних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності;

- використання потенціалу змісту навчальних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань щодо особливостей розвитку, навчання та виховання різних категорій дітей з ООП та специфіку професійної діяльності фахівців соціальної сфери закладів загальної середньої світи та інших освітніх установ в умовах інклюзивного навчання;

- включення до змісту навчання майбутніх фахівців соціальної сфери спецкурсів, пов'язаних зі здійсненням соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей і молоді з ООП, що передбачає реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на освоєння способів та досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання;

- забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, розвиток та застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності здобувачів під час практики.

Ватро зазначити, що розвиток інклюзивної компетентності є однією з фундаментальних умов підготовки сучасного фахівця соціальної сфери для професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти. Впровадження процесу розвитку інклюзивної компетентності надасть можливість почуватися вільно та впевнено у сфері інклюзивної освіти, усуне невизначеність щодо власної компетентності фахівці у цій галузі та допоможе оптимізувати процес роботи з дітьми та молоддю з ООП.

Інклюзивна компетентність – вимога часу, те, без чого неможливо забезпечити ефективне інклюзивне навчання. Адже, незважаючи на впровадження інновацій та розвиток науково-технічного процесу, у центрі освітнього процесу завжди залишається особистість педагога, фахівця соціальної сфери. Саме від нього залежить значною мірою успіх чи провал інклюзивних процесів.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т.І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 7. С. 153-162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_7_20.
2. Добровицька О.О. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».2018. № (1) 15. С.73-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2018_1_18.
3. Клопота Є., Клопота О. Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. № 13. Т.1. С. 118-124. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.87>.
4. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.
5. Фіголь Н.А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. Вип. 77 С.199-202. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347>.
6. Medium-Term Strategy for 2022-2029 (41 C/4). UNESCO 2022 Printed in France. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252>.

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Мякушко Оксана Іванівна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
відділ освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

o.miakushko@uied.org.ua

Інклюзивне навчання, виступаючи спочатку як соціальне замовлення (що відображає природну потребу у спільному навчанні учнів з різними можливостями та прагнення батьків, щоб їхні діти відвідування освітніх закладів у кроковій доступності), сьогодні, за визнанням UNESCO і OECD виступає як глобальний принцип соціальної справедливості, ключ до соціальної згуртованості та економічного розвитку [8, 11]. OECD підкреслює, що інклюзивна освіта з її глобальними принципами (право кожної дитини на освіту, принцип «leave no learner behind», соціальна інтеграція) — це не лише педагогічна методика, а концептуальний підхід, який має бути інтегрований на усіх рівнях освітньої політики.

І він не забезпечується лише створенням безбар'єрного середовища. Для якісної інклюзивної освіти потрібні нові підходи до розуміння освітніх бар'єрів та їх усунення через організацію навчального процесу, адаптацію навчальних програм і матеріалів, створення умов, які дозволяють кожній дитині розкрити свій потенціал.

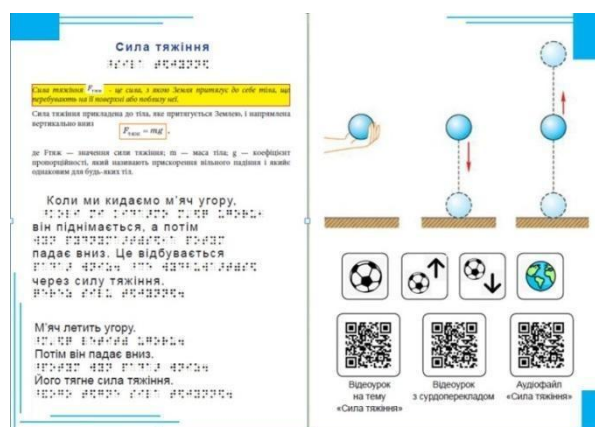
Сучасна концептуальна модель інклюзивної освіти, запропонована OECD [5], базується на багаторівневій підтримці й передбачає задіяння універсальних ресурсів для всіх учнів та додаткових індивідуальних інструментів для тих, хто цього потребує.

Тож на сьогодні одним із ключових викликів для педагогів є пошук універсальних інструментів, які допоможуть працювати з дітьми різних категорій. На сьогодні провідну роль у цьому процесі UNESCO [11] відводить концепції Універсального дизайну освіти (УДО), яка, була розроблена, ґрунтуючись на знаннях про функціонування трьох первинних нейрофізіологічних мереж (розпізнавання вхідної інформації, стратегічної мережі її обробки та афективної мережі, що регулює ставлення до інформації). Відповідно три ключові принципи УДО передбачають різні способи представлення учням інформації, демонстрації ними знань та мотивації/залучення дітей до навчання.

Також слід враховувати, що концепція УДО в англomовних країнах була підготовлена розвитком такої наукової дисципліни, як «педагогічний дизайн» (Instructional Design, Instructional Systems Design), що займається розробкою (на основі знань нейронаук, когнітивної психології про ефективне навчання) найбільш ефективних, раціональних, комфортних способів, методів та систем навчання.

Розробляючи навчальну програму/матеріали на основі УДО, вчитель має визначити, які бар'єри можуть виникнути в учнів на шляху освоєння ними знань та які їх потреби необхідно задовольнити: фізичні (через допоміжні технології); когнітивні, організаційні чи мотиваційні (через ефективне викладання). На відміну від диференційованого навчання (коли готова «єдина» програма модифікується постфактум під індивідуальні потреби учня), універсальний дизайн передбачає закладення альтернатив одразу у навчальний матеріал та методику його викладання, враховуючи різноманітність учнів [8, 11]. Це дозволяє учням з ООП навчатися у своєму темпі та у спосіб, який відповідає їхнім можливостям. Міжнародний досвід підтверджує ефективність впровадження УДО для вищого рівня залучення дітей з ООП до освітнього процесу у країнах [5, 6].

Останнім часом в Україні поширюється ідея створення «єдиних» підручників для всіх категорій дітей в друкованому форматі, де б «на одному розвороті» була б представлена навчальна інформація у різний спосіб. Така ідея виглядає привабливо, проте спроби її реалізувати виявили низку проблем: питання авторства, невідповідності рівнів складності освітніх програм і труднощі змістового характеру; технічної реалізації на всіх етапах та відповідності універсального підручника сучасній нормативній базі, стандартам Держспоживконагляду, санітарним нормам тощо.



Мал.1. Спроба реалізації ідеї «підручника для всіх», де «все на одному розвороті».

Враховуючи вищевикладене, уявляється неможливим створення «універсального підручника» у друкованому форматі як компромісу, оскільки він не задовольняє повною мірою жодну категорію дітей. Це змушує шукати інші підходи до реалізації УДО в Україні.

Єдиний вихід реалізації УДО – електронне освітнє середовище. Для інклюзії необхідне зовсім інше середовище – надлишкове, варіативне, сучасне, інноваційне та науково обгрунтоване. Міжнародний досвід свідчить, що ключовим інструментом реалізації УДО є цифрові технології, а єдиним реальним шляхом його реалізації – створення електронних освітніх середовищ, які забезпечують адаптивність і доступність [8, 11].

Зауважимо, що наголос на інклюзії у 21 столітті стався саме завдяки швидкому розвитку допоміжних технологій, що сприяють навчанню та спілкуванню людей з інвалідністю [10]. При цьому технології розглядаються не як допоміжний елемент, а як ключовий інструмент розвитку інклюзії. Адже вони забезпечують можливості для гнучкості у застосуванні всіх принципів УДО у новому цифровому навчальному

середовищі (Мейєр та ін. цит. за [4]), доступність та відповідність потребам усіх учнів технологічно розширених способів за рахунок багатоформатності (текст, аудіо, відео, інфографіка інтерактивні завдання та ігри, симуляції віртуальної реальності) [4], різних способів представлення та адаптації навчальних матеріалів (регульовані розміри шрифтів, налаштування контрастності кольорів та навігація за допомогою клавіатури для всіх; озвучення тексту для дітей з порушенням зору та з труднощами читання (програми читання з екрану JAWS и NVDA); персоналізовані субтитри та розшифрування відеороликів для учнів із порушеннями слуху; субтитри альтернативного тексту для зображень для учнів з порушеннями зору; інтерактивне реагування на потреби учня, надання глосаріїв, виділення ключових понять, щоб допомогти у розумінні) [3].

На сьогодні у світі сформувалися дві основні стратегії реалізації УДО у цифровому освітньому середовищі: 1) США та Британія роблять ставку на створення е-додатків (тобто, адаптацію вже існуючих освітніх систем за рахунок інтеграції в них цифрових інструментів: мобільних застосунків, плагінів для LMS, автоматичних субтитрів, інструментів для озвучення тексту, адаптованих тестів); 2) Європейські країни надають перевагу створенню цілісних е-середовищ (комплексних порталів, інтегрованих платформ, з багатоформатним контентом, у яких універсальний дизайн вбудований у самій архітектурі освітніх платформ: від дизайну інтерфейсу до інтегрованих модулів підтримки), активно інтегруючи цифрові технології у стандарти інклюзивної освіти.

Обидві стратегії мають свої переваги й недоліки: е-додатки – гнучкі, але фрагментовані і складні для педагогів; е-середовища – системні, але дорогі, їх важче адаптувати під індивідуальні потреби, а впровадження в освітню систему займає роки. Тож оптимальним є поєднання цих підходів (за умови надання живої підтримки учням, адаптації контенту та забезпечення емоційної чутливості).

Україна наразі йде шляхом створення е-додатків. Проте існуюча платформа «Всеукраїнська школа онлайн» має обмежені можливості. Проблеми посилює відсутність єдиного стандарту української жестової мови та недостатнє фінансування перекладу нею змісту підручників.

З нашої точки зору більш цікавим видається досвід Європейських країн зі створення цілісних е-середовищ, оскільки вони враховують одразу потреби різних груп учнів (візуальні, аудіальні, текстові формати, інтерактивні середовища). Також вони враховують педагогічну модель Д. Колба [7] про чотири етапи навчання через досвід: 1) усвідомлення (дізнатись про існування в конкретному досвіді), 2) дослідження (рефлексивне спостереження – осмислення досвіду, аналіз), 3) вивчення (абстрактне концептуалізування – формування понять, моделей, теорій), 4) застосування знань на практиці (активне експериментування). Саме цифрові технології дозволяють реалізувати ці етапи через інтерактивні завдання, мультимедійні матеріали та практичні вправи.

Роль друкованих підручників. Попри безперечні переваги е-середовищ, друковані підручники також залишаються важливими, адже вони не залежать від технічних умов (інтернету, гаджетів), формують навички роботи з текстом у традиційному форматі. Для окремих категорій учнів паперова книжка – не просто альтернатива, а цінний інструмент підтримки, особливо коли потрібна сенсорна стабільність і тактильний контакт (діти з аутизмом або сенсорною гіперчутливістю), візуальна чіткість (діти з порушення зору або дислексією), розвиток моторики (перегортання сторінок тощо), емоційний контакт і відчуття безпеки під час читання з дорослим (діти емоційно нестабільні або тривожні). Як показує практика країн ЄС, друковані матеріали особливо корисні для дітей, які мають труднощі з концентрацією уваги в цифровому середовищі (через рекламу, оновлення і зайві звуки) [5].

Змішане навчання. Тому на сьогодні UNESCO, OECD, UNICEF та Європейська Комісія сходяться на думці, що оптимальним шляхом для інклюзивної освіти є поєднання освітніх е-середовищ і друкованих навчальних матеріалів, тобто стратегія змішаного навчання (*blended learning*), адже дозволяє враховувати різні стилі навчання, рівень доступу до технологій і створити справді інклюзивне середовище [6, 8, 11, 12]. Цей підхід був інтегрований у концепцію УДО, а найновіші міжнародні джерела підтверджують його ефективність [2, 9, 10, 13].

Змішане навчання (ЗН) останнім часом набирає популярності як сучасна освітня модель, що поєднує найкраще від традиційного та онлайн-навчання та створює більш персоналізоване, інклюзивне та ефективне навчальне середовище завдяки гнучкості, адаптивності до різноманітних освітніх потреб учнів, включенню онлайн-матеріалів.

Для дітей з ООП ЗН визнається кориснішим (ніж традиційні підходи) і перспективним завдяки поєднанню гнучкості і доступності онлайн-ресурсів із підтримкою педагога у класі, можливості працювати у власному темпі [2, 13]. ЗН сприяє розвитку цифрових навичок учнів, підвищує їх мотивацію та академічну успішність, особливо за умови використання адаптивного контенту [4, 13]. Водночас успіх залежить від наявної технічної інфраструктури та спеціальної підготовки вчителів.

Найпопулярнішими технологіями ЗН для учнів з ООП є допоміжні технології, комп'ютерні технології та мережеві технології [13], зокрема, інтерактивні веб-сторінки, соціальні мережі та мультимодальні засоби [4]. Однак потенційні переваги ЗН для учнів з ООП часто недооцінюються [4], а більшість існуючих варіантів медіаосвіти недоступні для них [2]. Зауважимо, що мультимедійні матеріали з освітніми фільмами можуть з користю використовуватись в індивідуальній роботі з учнем, в малих та великих групах дітей. Вони можуть бути короткими, стосуючись одного поняття, або у вигляді більш вичерпних і глибоких презентацій того чи іншого поняття (E. Meyer, G.A. Vergason). В будь-якому разі вчителю зі своїм помічником слід завчасно їх підготувати під потреби дітей. На жаль, в е-додатку в Україні наводяться посилання на відео, яке може бути задовгим, замість

потрібних для показу дітям коротких його фрагментів. В цьому відношенні цікавим є європейський досвід зі створення електронних бібліотек світлин і зображень, онлайн-депозитаріїв графічних, відео- і аудіо-матеріалів та інших медіа-ресурсів з навчально-освітньою метою (в Ірландії – ImageBank, FIS Film Project; в Шотландії – Scran, iTunes, Twig on Glow та ін.) [1].

Таким чином, для інклюзивної освіти оптимальним є змішане навчання, що поєднує технологічно підтримані стратегії навчання з процедурою навчання, цифрові і друковані ресурси. Міжнародний досвід підтверджує, що саме завдяки синтезу різних форматів реалізується універсальний дизайн освіти і створюється максимально інклюзивне навчальне середовище. Друковані матеріали залишаються незамінними для окремих категорій дітей з ООП. Освітні е-середовища забезпечують універсальний доступ і адаптивність та здатні стати «єдиним для всіх» освітнім простором за умови адаптації контенту, опори на когнітивні моделі навчання та використання цифрових технологій, що забезпечують рівний доступ до освіти.

Перспективи розвитку е-навчання дітей з ООП пов'язане з розвитком інноваційних технологій та використання ШІ, підвищення кваліфікації педагогів щодо опанування цифровими інструментами інклюзії, розвитку державної підтримки (фінансування програм та створення нормативної бази), розвиток онлайн-спільнот для дітей з ООП для є соціальної інтеграції й сприяння їхньої комунікації та взаємопідтримки.

Список використаних джерел:

1. Чекан, О. І. Теоретико-методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.03. Одеса, 2026. 40 с.
2. Baiju, T. The efficacy of blended learning approach for students with special needs in inclusive classroom settings: a study. *International Journal of Education, Modern Management, Applied Science & Social Science (IJEMMASS)*. 2021. Vol.03, №03(I). P.105-110. URL: <https://www.inspirajournals.com/uploads/Issues/300813863.pdf> (Last accessed: 29.03.2026).
3. Best Practices for Supporting Learners with Disabilities in Blended Settings. Theflexedu: веб-сайт. URL: <https://theflexedu.com/supporting-learners-with-disabilities-in-blended-settings/> (Last accessed: 29.03.2026).
4. Blended Learning: Empowering Students with Special Needs. Alternative Amie: веб-сайт. URL: <https://alternativeamie.com/2023/10/22/blended-learning-empowering-students-with-special-needs/> (Last accessed: 29.03.2026).

5. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework / Cerna L., et al. OECD Education Working Paper No. 260. Париж: OECD, 2021. 45 p.
6. European Commission. Blended learning for inclusion: exploring challenges and enabling factors. Key messages and illustrative examples. Люксембург: Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/166bebc7-96e2-11ed-b508-01aa75ed71a1/language-en> (Last accessed: 29.03.2026).
7. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Vol. 1. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 383 p.
8. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Париж: OECD Publishing, 2023. 372 с. DOI: 10.1787/e9072e21-en.
9. Rose D., Meyer A., Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2013. 278 p.
10. Ruhela V. S. The impact of remote and blended learning on special education: Recent trends and implications. International Journal of Research in Special Education. 2023. Vol. 3, № 2. P. 29–35. URL: <https://www.rehabilitationjournals.com/special-education-journal/article/60/3-2-2-508.pdf> (Last accessed: 29.03.2026).
11. UNESCO. Inclusion in education. Париж: UNESCO, 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/education/inclusion> (Last accessed: 25.03.2026).
12. UNICEF. Practical Guide to Blended/Remote Learning and Children with Disabilities. Нью-Йорк: UNICEF, 2022. URL: <https://www.unicef.org> (Last accessed: 25.03.2026).
13. Zavaraki E., Schneider D. Blended Learning Approach for Students with Special Educational Needs: A Systematic Review. Женева: University of Geneva, 2021. URL: <https://jesp.thebrpi.org> (Last accessed: 25.03.2026).

ІНКЛЮЗИВНЕ СПІЛКУВАННЯ У КЛАСІ З РІЗНИМИ НАЦІОНАЛЬНОСТЯМИ ТА РЕЛІГІЙ (ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)

Нестайко Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
Імені Володимира Гнатюка
nestajko_irena@ukr.net

Сеньовська Надія Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
ipp56@tnpu.edu.ua

Останні роки Польща стала країною з дедалі більш різноманітним учнівським середовищем. У школах навчаються діти з різних країн (зокрема з України, Білорусі, В'єтнаму, країн Кавказу), а також представники різних релігій.

Навчання інклюзивному спілкуванню в класі з різними національностями та релігіями спирається насамперед на створення безпечного простору, розвиток емпатії та свідомої мови. Нижче наведено деякі перевірені підходи, які добре працюють у таких групах.

Це створює потребу розвитку інклюзивного спілкування, яке:

- враховує культурні відмінності;
- підтримує взаємну повагу;
- запобігає дискримінації;

У польських школах особливу увагу звертають на:

Повагу до різноманітності. Кожна культура, мова та релігія розглядається як цінність.

Мову без упереджень. Уникають стереотипів і узагальнень (наприклад: «всі мусульмани...», «усі поляки...»).

Активне слухання. Учні навчають слухати без перебивання та оцінювання.

Використання «я-повідомлень». Замість звинувачень – висловлення власних почуттів і думок.

Практики, що застосовуються в Польщі:

Правила спілкування у класі:

Учні разом із учителем створюють правила, наприклад:

- не висміюємо акцент чи зовнішність;
- поважаємо релігійні переконання;
- даємо кожному право висловитися.

Освітні заходи про культури.

У польських школах популярні:

- «дні культури»
- презентації учнів про свої країни
- спільні кулінарні або мистецькі проекти

Це допомагає зменшити дистанцію між учнями.

Міжкультурна освіта.

Використовуються елементи міжкультурної педагогіки, зокрема:

- обговорення відмінностей і подібностей культур;
- аналіз стереотипів;
- розвиток критичного мислення;

Підтримка мовної інтеграції.

Учні, які не володіють польською мовою:

- отримують додаткові заняття з мови
- можуть користуватися допомогою асистента міжкультурного

Реагування на дискримінацію.

Вчителі в Польщі:

- швидко реагують на образливі висловлювання;
- пояснюють, чому певні слова можуть ранили;
- формують культуру відповідальності за слова [1].

Учитель є ключовою фігурою у створенні інклюзивного середовища. Він – моделює поважну комунікацію, підтримує діалог між учнями, створює безпечний простір для висловлення думок

Попри позитивні практики польського досвіду, існують такі труднощі:

- мовний бар'єр;
- культурні непорозуміння;
- різний рівень толерантності серед учнів і батьків.

Тому важливою є постійна підготовка вчителів у сфері міжкультурної освіти.

Інклюзивне спілкування в шкільному середовищі ще ніколи не було таким важливим. Якщо ми хочемо ефективно спілкуватися в класі з представниками різних національностей та релігій, ми повинні залучати учнів, вчителів та батьків.

Мова – це потужний соціальний інструмент, який ми можемо використовувати, щоб залучати інших, запрошувати їх у наш світ і створювати їм приємні відчуття, але він також може виключати, відштовхувати та ранили. Якщо діти не спілкуються з повагою та емпатією, вони можуть змусити інших почуватися неповноцінними, втратити почуття безпеки та, отже, погіршити свої академічні результати. Мова може увічнювати та посилювати упередження, дискримінацію та насильство щодо людей з певними характеристиками. Водночас, емпатична мова дає дітям відчуття цінності, прийняття та більшої готовності до навчання. Ось чому вкрай важливо приділяти більше уваги мові та спілкуванню в класі[3].

Інклюзивна комунікація, тобто така, що включає всіх, незалежно від статі, кольору шкіри, культури, мови, національності, релігії чи інших аспектів ідентичності, зосереджена на благополуччі своїх одержувачів.

Це комунікація, яка нікого не виключає та враховує потреби всіх учасників. Така комунікація не завжди легка. Наша повсякденна невербальна поведінка сповнена жестів (наприклад, закривання очей, коли хтось інший говорить) та інших екстралінгвістичних моделей поведінки (наприклад, перебивання когось на півслові, недивлення комусь в очі), які принижують учасників комунікативного обміну. Сама польська мовна система містить граматичні правила (наприклад, андроцентризм, що означає домінування чоловічої статі) та стереотипні автоматизми (наприклад, дієслова «żydzić» або «cyganić»), які дискримінують.

Покажимо дітям, що мова має силу. Мова – це не просто слова, а, перш за все, дії з конкретними наслідками. Дослідження показують, що в мультикультурних та багатонаціональних командах, де люди спілкуються інклюзивно, спостерігається більша креативність та мотивація до роботи[1]. Якість виконуваних завдань та успішність учнів також покращуються. Комунікація є основоположною для інтеграції дітей у дошкільну освіту. Мова тут використовується не лише для ефективної передачі того, що ми хочемо сказати, але й для того, щоб дати дітям відчуття безпеки та приналежності до групи. Якщо вчитель не спілкується інклюзивно, це може перешкоджати навчанню вразливих дітей, обмежувати можливості для розвитку та знижувати якість стосунків цих дітей як з вчителями, так і з однолітками.

Крім того, інклюзивна мова в школах: підтримує групову співпрацю, дозволяючи дітям, які перебувають під загрозою виключення через національність чи релігію, вільно брати участь у заняттях та виконувати завдання, надавати відповіді та висловлювати свої погляди, не боячись експлуатації, переслідувань чи висміювання з боку вчителів чи однолітків; зменшує дистанцію між учнями та вчителями. Таким чином, вона сприяє створенню дружньої атмосфери, в якій учні та вчителі прагнуть взаємодіяти та спілкуватися один з одним. Використання мови поваги та прийняття зменшує напругу в класі та дає дітям відчуття бажаності; є ефективним педагогічним інструментом, який сприяє як навчанню, так і викладанню, а також служить мотиватором для дітей, які можуть мати труднощі з навчанням через свої відмінності та відсутність почуття приналежності.

Як навчати інклюзивному спілкуванню? Методи, інструменти та вправи, представлені нижче, мають на меті: донести до дітей розуміння того факту, що слова, дії та жести можуть завдати болю іншим, навіть якщо вони цього не мають наміру; заохотити дітей розмірковувати над образливими повідомленнями, які вони чують у школі, та ділитися ними з іншими; заохотити їх шукати позитивні повідомлення замість негативних; створити теплу та дружню атмосферу в класі; підтримати добрі стосунки в класі, особливо ті, що стосуються багатонаціональних та багатоконфесійних груп [4].

Основою для побудови інклюзивної комунікації в класі з різними національностями та релігіями є: розуміння того, що таке культурне

розмаїття та чому воно корисне – як учнями, так і вчителями, та батьками; виховання чутливості дітей один до одного та формування їхньої готовності та здатності до чуйного спілкування; мотивування їх використовувати позитивні, необразливі вербальні та невербальні повідомлення [3].

Польський досвід показує, що ефективне інклюзивне спілкування базується на: освіті про різноманітність; свідомому використанні мови; активній ролі вчителя; створенні атмосфери довіри.

Інклюзивне спілкування не виникає само по собі – його потрібно свідомо формувати через щоденну педагогічну практику.

Список використаних джерел:

1. Cieślukowska D., Branka M., Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski, Kraków 2010.
2. Chrapkowska, L. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. [http://www.45minut.pl/publikacje/19011/\(6.06.2017\)](http://www.45minut.pl/publikacje/19011/(6.06.2017)). 2009.
3. Sobecki, M. Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.2016.
4. Zacharuk T. Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. „Meritum”, 2011. nr 1 (20), s. 2-7.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Нікітін Олександр Олександрович.
здобувач вищої освіти Одеського національного
університету імені І. І. Мечникова

Варнава Уляна Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
факультету психології та соціальної роботи
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

Актуальність теми. Реалізація права на якісну освіту для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) постає фундаментальним вектором соціальної політики сучасних демократичних держав. Інклюзія, як стратегічна відповідь суспільства на виклики дискримінації та соціальної ексклюзії, передбачає комплекс заходів: від забезпечення фізичної доступності освітнього простору до створення інклюзивного середовища для всебічної самореалізації особистості.

У цьому процесі інституційне значення постаті соціального працівника є критичним. Він виконує функцію ключового медіатора та координатора взаємодії між здобувачем освіти, його сім'єю, педагогічним колективом і територіальною громадою. Діяльність соціального працівника забезпечує синергію зусиль усіх суб'єктів інклюзії, гарантуючи комплексний супровід та безперервність процесу соціальної інтеграції осіб з ООП.

В умовах реформування системи освіти та соціальної сфери в Україні, що здійснюється в тому числі в контексті євроінтеграційних прагнень держави, питання ефективного впровадження інклюзивних практик набуває особливого значення. Прийнятий у 2017 році Закон України «Про освіту» [9] закріпив право кожної дитини на навчання в умовах інклюзії, однак реалізація цього права на практиці пов'язана з численними труднощами організаційного, методичного та соціального характеру. Подолання цих труднощів значною мірою залежить від того, наскільки ефективно функціонує команда фахівців психолого-педагогічного супроводу, центральне місце в якій посідає соціальний працівник.

Мета статті полягає у розкритті сутності та функціонального змісту діяльності соціального працівника в межах інклюзивної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Досягнення цієї мети передбачає розв'язання низки завдань: обґрунтування ключових компетентностей фахівця, а також аналіз практичних механізмів його взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Теоретичні засади дослідження. Наукова розробка проблематики інклюзивної освіти та соціальної роботи в цій сфері здійснюється на перетині кількох дисциплінарних полів. Теоретико-методологічним

підґрунтям дослідження слугують концепція соціальної моделі інвалідності, розроблена М. Олівером [13], яка принципово відрізняється від медичної моделі тим, що розглядає інвалідність як наслідок соціальних бар'єрів та нерівності. Відповідно до цієї концепції, соціальна робота покликана змінювати умови існування особистості в соціальному просторі.

У вітчизняній науці питання соціального супроводу осіб з особливими потребами досліджували такі науковці, як І.М. Трубавіна [10], А.Й. Капська [4]. Зокрема, І. М. Трубавіна обґрунтувала модель соціального патронату сім'ї як базовий компонент комплексного супроводу дитини з ООП. Авторка акцентує на ролі соціального працівника як сполучної ланки, що забезпечує кореляцію між індивідуальними потребами особи та ресурсами соціального середовища. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити праці П. Мітлера [12] та який розглядали інклюзивну освіту як суспільний процес, що вимагає системної трансформації освітніх установ й усього соціокультурного середовища.

Концептуальне розуміння ролі соціального працівника в інклюзивній освіті ґрунтується також на принципах Саламанкської декларації (1994) та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006), ратифікованої Україною у 2010 році, які утвердили парадигму інклюзії як міжнародний стандарт у галузі освіти та соціального захисту [6].

Соціальний працівник у системі інклюзивної освіти виконує комплекс взаємопов'язаних функцій, що утворюють цілісну систему соціально-педагогічного супроводу. Дослідниця Н.М. Заверико [3] виокремлює такі основні функції: діагностичну, інформаційну, посередницьку, захисну, організаційну та профілактичну.

Діагностична функція передбачає вивчення соціального статусу дитини з особливими освітніми потребами, аналіз умов її сімейного виховання, мікросоціального оточення та ресурсного потенціалу найближчого середовища. Системний соціальний аналіз дозволяє сформулювати цілісне уявлення про потреби дитини, що є необхідною передумовою для розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР). Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 545, соціальний працівник постає обов'язковим членом команди психолого-педагогічного супроводу, яка розробляє та реалізує ІПР [8].

Посередницька функція визначається як найбільш специфічний складник діяльності соціального працівника в інклюзивному середовищі. Вона охоплює кілька рівнів медіації: між дитиною та педагогічним колективом, сім'єю та освітньою установою, закладом освіти та соціальними службами, а також родиною та громадою. Згідно з дослідженням Т. Лях та Т. Спіріної [7], саме застосування медіації як технології посередництва та розбудова мереж співпраці детермінує успішність процесу соціальної інтеграції в цілому.

Захисна функція реалізується через відстоювання прав та інтересів дитини з особливими освітніми потребами на всіх рівнях: від усунення

проявів дискримінації чи цькування у класному колективі до юридичного супроводу в питаннях отримання соціальних послуг та пільг. Правозахисний вектор діяльності соціального працівника набуває особливої ваги в контексті адвокаційних практик, що активно впроваджуються в сучасній системі соціальних послуг України.

Профілактична функція спрямована на запобігання соціальній ексклюзії, шкільному насильству та вторинній стигматизації. Дослідження свідчать, що діти з особливими освітніми потребами у 2–3 рази частіше за однолітків стають жертвами булінгу в загальноосвітньому середовищі [11]. Системна профілактична робота соціального працівника з класним колективом, педагогами та батьками здорових дітей є необхідною умовою формування інклюзивної культури в освітньому закладі.

Ефективна реалізація зазначених функцій вимагає від фахівця особливого набору професійних якостей. Дослідниця О. В. Безпалько [1] виокремлює три групи компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі: загальні, специфічні та трансверсальні. Загальний блок охоплює базові знання у сферах соціальної роботи, права та психології. Специфічний складник передбачає розуміння особливостей різних нозологій, володіння методами адаптивної педагогіки та технологіями соціального супроводу. Трансверсальні компетентності фокусуються на комунікативній гнучкості, здатності до міжпрофесійної взаємодії та рефлексивності фахівця.

Окремо слід наголосити на значущості міжпрофесійної взаємодії як ключової компетентності фахівця. Соціальний працівник в інклюзивному середовищі функціонує в межах міждисциплінарної команди, до складу якої входять педагог-дефектолог, психолог, логопед, асистент учителя та медичний працівник. Синергія зусиль цих спеціалістів досягається завдяки скоординованій діяльності, де соціальний працівник часто виконує роль модератора, забезпечуючи узгодженість дій та цілісність супроводу [5].

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дозволяє виокремити ключові механізми, через які соціальний працівник забезпечує ефективність інклюзивної інтеграції. Насамперед, це технологія ведення випадку, яка передбачає комплексний, скоординований та індивідуально орієнтований підхід до соціального супроводу. Ведення випадку включає оцінку потреб, планування втручань, координацію послуг, моніторинг результатів та ревізію планів [2].

Незважаючи на нормативно-правове закріплення інклюзивної освіти в Україні, практика її впровадження виявляє низку системних проблем. До них відносяться: недостатня кількість підготовлених фахівців інклюзивної освіти, дефіцит фінансування та матеріально-технічного забезпечення, опір частини педагогічного персоналу змінам, недостатня підтримка з боку місцевих громад та стигматизаційні установки в суспільстві.

Окремою проблемою є нечіткість посадових функцій та меж відповідальності соціального працівника в системі інклюзивної освіти, що

призводить до дублювання обов'язків із педагогом-дефектологом та психологом або до провалів у системі супроводу. Вирішення цієї суперечності вимагає чіткої нормативної регламентації міжпрофесійних ролей та розробки уніфікованих стандартів соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі

Висновки. Соціальний працівник займає унікальне місце в системі інклюзивної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами завдяки своїй здатності поєднувати мікрорівневу роботу з окремою дитиною та її сім'єю з мезорівневими і макрорівневими інтервенціями, спрямованими на трансформацію освітнього середовища та суспільних установок. Ефективна реалізація діагностичної, посередницької, захисної та профілактичної функцій вимагає від фахівця широкого спектру загальних, специфічних та трансверсальних компетентностей, серед яких особливо значущими є міжпрофесійна взаємодія, правозахисна діяльність та здатність до рефлексивної практики.

Подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні вимагає системного вдосконалення підготовки соціальних працівників для роботи в інклюзивному середовищі, чіткої нормативної регламентації їхніх функцій та повноважень, а також розбудови міжсекторального партнерства між освітніми установами, соціальними службами, органами місцевого самоврядування та громадянським суспільством. Лише комплексний підхід, заснований на партнерстві та поважному ставленні до прав і гідності кожної людини, здатний забезпечити справжню, а не формальну інклюзію.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : Логос, 2003. 134 с.
2. Ведення випадку : термін. Законодавство України : офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/66249> (дата звернення: 28.03.2026).
3. Заверико Н. В. Технології соціально-педагогічної підтримки сім'ї з дитиною. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8. С. 333–340. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_8_40(дата звернення: 25.03.2026).
4. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2016. 152 с.
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Міжнародний документ ООН від 13.12.2006. Законодавство України : офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71(дата звернення: 28.03.2026).

7. Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Медіація як соціальна технологія посередництва у конфліктних ситуаціях. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2015. № 2. С. 52–60.
8. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. Законодавство України : офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> (дата звернення: 28.03.2026).
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Законодавство України : офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.03.2026).
10. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика : монографія. Харків : ХДАК, 2007. 395 с.
11. Філіпенко О. Булінг у шкільному середовищі як психолого-педагогічний та соціальний феномен. Перспективи та інновації науки. 2024. № 5 (39). С. 538–550. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/11637> (дата звернення: 28.03.2026).
12. Mittler P. Working Towards Inclusive Education: Social Contexts. London : David Fulton Publishers, 2000. 208 p.
13. Oliver M. The Politics of Disablement. London : Macmillan, 1990. 136 p.

РОЛЬ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАМІРІВ У ДІТЕЙ ІЗ РАС

Руслан Новгородський,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя
novhorodskyi.rh@ndu.edu.ua

Проблема формування комунікативної сфери у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) посідає одне з центральних місць в сучасній спеціальній та інклюзивній освіті. На сьогодні можемо констатувати, що традиційні підходи до розвитку мовлення часто виявляються малоефективними, оскільки вони спрямовані на зовнішню форму комунікації (слово, жест), ігноруючи внутрішній механізм – комунікативний намір. Останній не є суто лінгвістичним феноменом; він є продуктом цілісного нейробіологічного розвитку, де сенсорна інтеграція відіграє фундаментальну роль. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю перегляду ієрархії корекційного впливу: від стабілізації сенсорних систем до появи соціальної ініціативи у дітей з особливими потребами.

Ключове положення теорії сенсорної інтеграції полягає в тому, що результативна обробка сенсорних сигналів, які надходять із різних аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної), є визначальним чинником формування адекватного сприйняття навколишньої дійсності, усвідомлення власного місця в ній і забезпечення ефективною взаємодією з середовищем.

Фундамент сенсорно-інтегративного підходу був закладений працями Е. Джин Айрес (A. Jean Ayres), яка вперше обґрунтувала, що мозок дитини з порушеннями розвитку часто неспроможний адекватно організувати вхідні стимули. У своїй роботі «Sensory Integration and the Child» Дж.Айрес висуває гіпотезу, згідно з якою ефективна взаємодія із середовищем можлива лише за умови «адаптивної відповіді». Для дитини з РАС навколишній світ часто постає як хаотичний набір сенсорних сигналів, що викликає стан перманентного стресу або сенсорного «захисту» [1].

Аналізуючи погляди Джин Айрес, можна стверджувати, що комунікативний намір блокується саме через цей сенсорний дискомфорт. Якщо нервова система дитини витрачає всі ресурси на модуляцію вестибулярного чи тактильного стимулу (наприклад, боротьбу з відчуттям падіння або нестерпністю дотику одягу), енергії на соціальне розпізнавання обличчя чи голосу дорослого просто не залишається. Таким чином, сенсорна інтеграція є не додатковим методом, а необхідною передумовою соціального розвитку дітей з РАС.

Сучасні дослідження Роузенн Шааф (Roseann Schaaf) та Терези Мей-Бенсон (Teresa May-Benson) значно розширили розуміння

нейропластичності в контексті сенсорної терапії. Вони доводять, що цілеспрямований вплив на пропріоцептивну та вестибулярну системи змінює рівень кортикального збудження. Серед українських дослідників цього питання щодо дітей з порушенням психофізичного розвитку займалися А. Заплатинська, Т. Скрипник, О. Кіпаренко та ін.. Сучасні дослідження підтверджують, що сенсорні порушення є однією з базових характеристик РАС.

З погляду академічного аналізу, комунікативний намір (або комунікативна інтенція) – це мовленнєвий задум, бажання вступити в спілкування з іншою особою. Однак спільна увага вимагає від дитини здатності інтегрувати зорову, слухову та вестибулярну інформацію одночасно. У структурі мовної інтенції провідну роль відіграють потреби, мотиви та цілі, тобто чинники, що зумовлюють виникнення мовленнєвої діяльності, а також денотативний компонент значення висловлювання. Саме вони визначають характер мовленнєвої поведінки учасників комунікації. Мовні інтенції класифікуються за такими критеріями:

Реплікоутворюючі, що забезпечують досягнення комунікативного результату в межах одного висловлювання (подяка, обіцянка, вибачення, згода);

Текстоутворюючі, реалізація яких відбувається через сукупність висловлювань: у діалогічному мовленні (спонукання, аргументація, наполягання, докір тощо) або в монологічному мовленні (визначення, міркування тощо) [5]. Дослідниця Люсі Джейн Міллер (Lucy Jane Miller) зазначає, що при порушеннях сенсорної модуляції дитина уникає контакту не через відсутність соціального інтересу як такого, а через неспроможність виділити соціально значущий сигнал на тлі фонового шуму.

Аналізуючи науковий доробок Стенлі Грінспена (Stanley Greenspan), автора концепції DIR/Floortime, можна стверджувати, що емоційна залученість дитини прямо залежить від її сенсорного профілю. Грінспен наголошує на тому, що комунікація починається з «кола взаємодії». Проте, щоб дитина «замкнула коло», вона має відчувати фізичну безпеку та комфорт у власному тілі. Тут сенсорно-інтегративний підхід виступає як інструмент створення «вікна можливостей» для першого комунікативного акту. Варто сказати, що діти раннього віку, які мають мовленнєві порушення нерідко демонструють знижену мовленнєву ініціативу через обмежену сенсорну насиченість взаємодії [4].

Практичне впровадження теорії методу сенсорної інтеграції Ayres Sensory Integration (ASI) передбачає використання спеціально обладнаного середовища, яке стимулює дитину до активних рухів. Аналіз практичного досвіду дослідницею показує, що інтенсивна пропріоцептивна стимуляція (наприклад, стиснення, глибокий тиск) призводить до зниження гіперактивності та покращення зорового контакту [1].

Особливу увагу варто приділити розвитку праксису (моторного планування). Більшість дітей з РАС мають дефіцит праксису, що ускладнює не лише рух, а й артикуляцію та жестикуляцію. Відповідно до теорії сенсорної інтеграції, розвиваючи складні моторні навички через подолання перешкод, дитина вчиться планувати свою дію. Відповідно комунікативний намір – це також форма складного планування, де дитина має продумати, як привернути увагу іншого для досягнення мети спілкування.

Сучасні дослідження А. Ben-Sasson, G. Baranek підтверджують, що сенсорні порушення виступають як базові характеристики дітей з РАС. Зокрема, сенсорна гіпер- та гіпочутливість спостерігається у більшості дітей із аутизмом і впливає на їхню поведінку та взаємодію. Вони доводять ефективність сенсомоторних втручань у корекції поведінкових порушень [2]. Ми підтримуємо дану позицію, але варто наголосити, що у зазначених дослідженнях недостатньо уваги приділено саме комунікативному аспекту, зокрема формуванню комунікативної ініціативи дітей з РАС.

Важливим є також внесок R. Schaaf та співавторів, які обґрунтували ефективність сенсорно-інтегративної терапії (ASI) як доказового методу втручання [3]. Вони доводять, що сенсорна інтеграція сприяє підвищенню рівня участі дитини у діяльності та соціальній взаємодії. На нашу думку, також необхідно конкретизувати їх у площині розвитку комунікативних намірів, оскільки саме комунікативна активність є кінцевим результатом соціальної участі дитини.

Підсумовуючи викладене, можемо констатувати, що роль сенсорно-інтегративного підходу в розвитку комунікативних намірів у дітей із РАС є фундаментальною. Використання цього методу дозволяє знизити поріг сенсорної чутливості, що робить соціальні стимули доступними для сприйняття; сформувати відчуття «схеми тіла», що є основою для появи жестів та міміки у дітей; створити нейробіологічні умови для переходу від пасивного перебування в середовищі до активної соціальної ініціативи.

Серед перспективних подальших наукових досліджень можемо виділити питання щодо розробок інтегрованих корекційно-розвиткових програм, де сенсорна дієта поєднуватиметься з методами альтернативної комунікації (PECS) та емоційного розвитку, що дозволить забезпечити комплексний вплив на особистість дитини з РАС.

Список використаних джерел:

1. Ayres, A. J. Sensory Integration and Learning Disorders. Western Psychological Services. Los Angeles, Calif. 1972. URL: <https://archive.org/details/sensoryintegrati00ayre/page/n7/mode/2up> (дата звернення 19.03.2026).
2. Baranek G. T. Efficacy of sensory interventions. Journal Autism Dev Disord. 2002 Oct;32(5):397-422. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12463517/> doi: 10.1023/a:1020541906063 (дата звернення 19.03.2026).

3. Roseann C Schaaf. et al. Occupational therapy using sensory integration to improve participation of a child with autism: a case report. 2012 Sep-Oct;66(5): 547-55. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22917121/>. doi: 10.5014/ajot.2012.004473 (дата звернення 19.03.2026).
4. Климус Т. М., Герус О. І., Козак М. Я. Методика FLOORTIME у роботі педагога з дітьми з особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи Випуск 78'2020. С.96-101. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/78/23.pdf> DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.78.21> (дата звернення 19.03.2026).
5. Шабат-Савка С.Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові. Монографія. Чернівці «Букрек». URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3582?locale-attribute=en> (дата звернення 19.03.2026)

ІНКЛЮЗИВНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА АДАПТИВНИЙ СПОРТ: ВІД ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДО ПРАКТИК ОСВІТНЬОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Андрій Огнистий,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичного виховання та реабілітації
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка
ognystyy@tnpu.edu.ua

Катерина Огниста,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичного виховання та реабілітації
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка
ognysta@tnpu.edu.ua

У контексті глобальних освітніх трансформацій інклюзія постає індикатором інституційної зрілості системи освіти та її спроможності забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від індивідуальних, психофізіологічних чи соціальних особливостей [2]. Інклюзивна модель розвитку закладу освіти передбачає не фрагментарні, а системні зміни в управлінні, організації безпечного й доброзичливого освітнього середовища, змісті навчання, методиках викладання та виховання, а також у професійній підготовці педагогічних кадрів [1; 8]. Особливе місце в цій архітектоніці належить фізичній культурі та спорту як універсальним засобам зміцнення здоров'я, соціалізації та набуття життєвих компетентностей, релевантних для повноцінної участі в суспільному житті [5; 6].

Ключові принципи інклюзивного фізичного виховання – доступність, рівні можливості та людиноцентричність – конкретизуються через адаптацію вправ, правил, простору, обладнання й навантажень відповідно до функціональних можливостей кожного учасника освітнього процесу [4; 9]. Важливо наголосити, що принцип рівних можливостей спирається на ідею справедливості, а не лише формальної рівності. Отже, пріоритет надається індивідуальному прогресу, особистим досягненням і позитивній динаміці фізичного та психоемоційного стану здобувачів, а не уніфікованим нормативам [4; 9]. У такій логіці інклюзія функціонує як ціннісна основа освітнього процесу: вона сприяє сформованості толерантності, емпатії, навичок співпраці та соціальної відповідальності, що втілюється у фізичному вихованні через командну і парну роботу, спільну участь у спортивних і рекреаційних активностях, культуру взаємопідтримки та взаємоповаги [1; 8].

Фізична культура і спорт у системі підтримки здоров'я та якості життя здобувачів освіти виконують не лише роль засобів фізичного

розвитку, а й чинника психоемоційної підтримки, особливо в умовах підвищеного стресу та соціальних викликів [5; 6]. Регулярна, педагогічно організована рухова активність сприяє формуванню життєстійкості, навичок саморегуляції й здорового способу життя, як органічної складової загальної культури особистості [5; 6]. Відповідно, освітній потенціал інклюзивного фізичного виховання полягає у його здатності синхронно впливати на фізичний стан, психоемоційне благополуччя та соціальну включеність, що створює основу для набуття ключових компетентностей, потрібних для конкурентоспроможної й етично відповідальної участі в академічній та громадянській спільнотах [1; 8; 9].

У міжрівневому освітньому контексті (від дошкільної освіти до загальної середньої, фахової передвищої та вищої) інклюзивне фізичне виховання забезпечує наступність і безперервність розвитку рухової активності, формування внутрішньої мотивації до занять та стійкої орієнтації на здоровий спосіб життя [2; 9]. При цьому зміст і форми реалізації варіюються залежно від вікових, психофізіологічних та соціальних особливостей цільових груп. На всіх рівні освіти пріоритетами постають формування базових рухових умінь, розвиток координації й витривалості, а також соціальних навичок у безпечних і адаптованих умовах, що створює фундамент для подальшого життєвого успіху [2; 9].

Завдання фізичного виховання для здобувачів із різними освітніми потребами логічно структуруються навколо декількох векторів [4; 9]. По-перше, це оптимізація рухової активності з урахуванням індивідуальних можливостей і обмежень та розвиток основних фізичних якостей (сили, витривалості, гнучкості, координації, швидкості) у безпечному, адаптованому режимі. По-друге, корекція порушень рухової сфери і профілактика вторинних ускладнень як складник превентивної й підтримувальної стратегії здоров'я [4; 9]. По-третє, формування позитивного емоційного ставлення до фізичної активності, розвиток навичок самоконтролю, саморегуляції та відповідальності за власне здоров'я, що відображає суб'єктну позицію здобувача й підсилює його автономність.

У такому полі діяльності адаптивний спорт постає не як сукупність змінених правил або використання спеціального інвентарю, а як педагогічно організована діяльність, спрямована на залучення, успіх і поступ кожного здобувача через спортивні практики, чутливі до різноманіття функціональних можливостей [3; 7]. Його стратегічне місце в інституційній екосистемі закладу освіти передбачає інтеграцію на навчальному рівні (уроки (заняття), практичні модулі, вибірккові компоненти), у позанавчальній сфері (гуртки, секції, клуби, події), в оздоровчо-профілактичному вимірі (активні перерви та рекреації, «тихі» зони активності), а також у представницько-ціннісному просторі (дні інклюзії, фестивалі, внутрішні ліги, параспортивні ініціативи) [3; 7]. Відповідно, функціонал адаптивного спорту охоплює складові інклюзивного процесу, а саме оздоровчу (оптимізація рухового режиму, підтримка кардіореспіраторної витривалості, профілактика гіподинамії та

вторинних ускладнень), освітню (формування компетентностей саморегуляції, командної взаємодії та безпечної рухової практики; розвиток життєвих навичок, зокрема самоадвокації як здатності відстоювати власні інтереси, права й потреби та ухвалювати обґрунтовані рішення), соціальну (розширення кола спілкування, інклюзивна взаємодія у змішаних командах, зниження стигми через інформування, психоосвіту, прямі соціальні контакти та розширення прав і можливостей – empowerment), виховну (утвердження рівності гідності через практику «успіху для кожного», розвиток витривалості духу, відповідальності та взаємоповаги), реабілітаційно-компенсаторну (цілеспрямований добір вправ для зменшення функціональних обмежень, підвищення автономності та полегшення діяльності повсякденного життя – ADL), а також інституційну (посилення іміджу закладу як відкритого й сучасного, розбудова партнерств із спортивними федераціями, громадськими організаціями, НОК та Паралімпійським комітетом, участь у грантових програмах) [3; 7].

З огляду на сучасні освітні та професійні стандарти, компетентнісний підхід у межах інклюзивної освіти передбачає перехід від засвоєння ізольованих рухових умінь і формальних нормативів до формування інтегрованих компетентностей, що забезпечують здатність здобувачі освіти ефективно піклуватися про здоров'я, продуктивно взаємодіяти з іншими та адаптуватися до різних життєвих ситуацій [9]. У такому вимірі фізична культура й адаптивний спорт виступають освітнім простором набуття ключових компетентностей [4; 9]. Здоров'язбережувальна компетентність проявляється у здатності свідомо підтримувати та зміцнювати фізичне і психічне здоров'я, знати принципи безпечної рухової активності, володіти навичками самоконтролю стану, дозування навантажень і адекватного добору видів рухової діяльності відповідно до індивідуальних можливостей [4; 9]. Рухова компетентність охоплює сукупність рухових умінь та координаційних навичок із фокусом на індивідуальному прогресі, що враховує стартові можливості та особисті досягнення здобувачів без апеляції до уніфікованих нормативів як єдиної міри успіху. Соціальна компетентність формується через участь у спільних формах рухової діяльності, командних видах спорту та інклюзивних подіях, де розвиваються комунікативні вміння, взаємодопомога, відповідальність і здатність діяти в колективі – чинники, критично важливі для соціальної інтеграції осіб з різними освітніми потребами [2; 9]. Особистісна компетентність відображається в адекватній самооцінці, зростанні впевненості у власних силах, мотивації до саморозвитку та готовності долати труднощі; досвід успіху в адаптивному спорті зазвичай корелює з формуванням позитивного «Я-образу» та зниженням тривожності [3; 7]. Нарешті, вміння вчитися впродовж життя реалізується через рефлексивні практики самооцінювання, аналізу власних досягнень і планування подальшого розвитку, що посилює відповідальність за прийняті рішення і здатність коригувати власну діяльність.

Сутнісним результатом впровадження інклюзивного фізичного виховання та адаптивного спорту є прийняття індивідуальних відмінностей як норми та суспільної цінності [1; 3; 7; 8]. Спільна фізкультурно-спортивна діяльність у змішаних групах створює умови для подолання стереотипів і зниження стигматизації, утвердження толерантності та поваги до різноманіття. Комплексний ефект таких практик – поєднання фізичного, психоемоційного й соціального компонентів – дозволяє розглядати інклюзивне фізичне виховання як системоутворювальний елемент освітнього середовища, здатний продукувати сталий позитивний вплив на якість життя здобувачів та інституційну спроможність закладів освіти [5; 6; 8].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що інклюзивне фізичне виховання та адаптивний спорт є невід’ємними компонентами сучасного освітнього середовища, яке орієнтується на принципи доступності, рівних можливостей та людиноцентричності. Їх впровадження забезпечує системний вплив на фізичний стан, психоемоційне благополуччя та соціальну інтеграцію здобувачів освіти, створюючи умови для формування ключових компетентностей, визначених сучасними стандартами освіти та професійної діяльності. У міжрівневому контексті – від дошкільної до вищої освіти. Ці практики сприяють наступності розвитку рухової активності, формуванню внутрішньої мотивації до здорового способу життя та розвитку якостей, необхідних для автономності й соціальної участі.

Адаптивний спорт у структурі закладу освіти розглядається як комплексний інструмент, що поєднує освітні, оздоровчі, соціальні, виховні, реабілітаційно-компенсаторні та інституційні функції, забезпечуючи широкі можливості для включення кожного здобувача незалежно від його стартових можливостей. Саме через педагогічно організовану рухову діяльність створюється середовище, в якому індивідуальні відмінності набувають статусу норми та соціальної цінності, а процес взаємодії стає майданчиком для подолання стереотипів, розвитку толерантності та утвердження культури інклюзивності.

Компетентнісний підхід слугує методологічною основою для осмислення та реалізації інклюзивного фізичного виховання. Він забезпечує перехід від акценту на стандартизовані нормативи до підтримки індивідуального прогресу, саморегуляції, рефлексії, відповідального ставлення до власного здоров’я та здатності до навчання впродовж життя. Така трансформація узгоджується із сучасними тенденціями розвитку освіти, які підкреслюють необхідність формування автономної, соціально відповідальної, стійкої та адаптивної особистості.

Отже, інклюзивне фізичне виховання та адаптивний спорт виступають не лише специфічними формами рухової діяльності, а й системоутворювальними чинниками освітнього середовища, що посилюють його інституційну спроможність і сприяють загальному

підвищенню якості освіти. Їх комплексна реалізація є необхідною умовою формування відкритої, безпечної й ефективної освітньої екосистеми, здатної забезпечити успіх кожного здобувача освіти.

Список використаних джерел:

1. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ). WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. Geneva: WHO, 2020. ISBN 978-92-4-001512-8. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128> (дата звернення: 19.02.2026).
2. Кабінет Міністрів України. Постанова від 30.09.2020 № 898 «Державний стандарт базової середньої освіти». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 19.02.2026).
3. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 14.12.2016 № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ministriv-kabineta-rozporjadjennya/rozporjadjennya-vid-grudnya-2016-988-pro-2016-47352.html> (дата звернення: 19.02.2026).
4. Міжнародний паролімпійський комітет (IPC) I'mPOSSIBLE: глобальний освітній інструментарій про параспорт для шкіл (6–18 років). 2-ге вид., 2020. URL: https://media.paralympic.org.au/wp-content/uploads/sites/3/2021/07/Teacher_Handbook_8a_AW.pdf (дата звернення: 19.02.2026).
5. Міністерство освіти і науки України. Додаток 12 до листа МОН від 12.09.2023 № 1/13749 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році. Освітня галузь «Фізична культура»». Київ, 2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2023/09/12/IMR-2023-2024-Fizychna.kultura.12.09.2023.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).
6. Bull F. C., Al-Ansari S. S., Biddle S., та ін. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. British Journal of Sports Medicine. 2020. Vol. 54, No. 24. P. 1451–1462. URL: <https://bjsm.bmj.com/content/bjsports/54/24/1451.full.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).
7. International Paralympic Committee (IPC). I'mPOSSIBLE (офіц. сторінка програми). 2017–2026. URL: <https://www.paralympic.org/im-possible> (дата звернення: 19.02.2026).
8. UNESCO. Making the Case for Inclusive Quality Physical Education Policy Development: A Policy Brief. Paris, 2021. ISBN 978-92-3-100431-5. URL: <https://www.icsspe.org/system/files/Making%20the%20case%20for%20in>

clusive%20quality%20physical%20education%20policy%20development%20a%20policy%20brief.pdf (дата звернення: 19.02.2026).

9. UNESCO. Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers. Paris, 2015. ISBN 978-92-3-100059-1. URL: <http://sport-for-development.com/imglib/downloads/Guidelines/unesco2015-en-quality-physical-education-guidelines-for-policy-makers.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).

ВАСИЛЬ ЄРОШЕНКО ЯК РОЛЬОВА МОДЕЛЬ НЕЗРЯЧОЇ ЛЮДИНИ З ВИСОКИМ РІВНЕМ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ТА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ НЕЗРЯЧИХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Юлія Патлань,

провідна наукова співробітниця Національного
центру народної культури «Музей Івана Гончара»,
історикиня тифлопедагогіки, фахівчиня з доступності
patlan_yu@ukr.net

Я вже писала про важливість імітаційного моделювання та рольових моделей для освіти та реабілітації незрячих, спираючись на статтю О. Тільної (див. [1], [2]).

Василь Якович Єрошенко (1890 – 1952) закономірно більш відомий як есперантист та мандрівник, ніж як письменник-символіст. Тут і досі заважає мовний бар'єр, бо він писав японською мовою та мовою есперанто.

Водночас увагу на себе відтягають численні поїздки В.Я. Єрошенка – до Великої Британії, Японії, Таїланду, Британської Бірми та Індії, Китаю, Західної Європи тощо, його подорожі на Чукотку, Кавказ, праця у Туркменії та Узбекистані, поїздка до Якутії. І це захоплення цілком зрозуміло у разі незрячої людини. Незрячі належать до маломобільних груп населення, які потребують значної, чи не найбільшої, підтримки у щоденному житті та пересуванні.

Але парадокс полягає в тому, що історично саме сліпі кобзарі були мандрівними співцями та музикантами ліро-епічної традиції в Україні, а якщо брати Японію, то й там існували окремі соціальні групи незрячих мандрівних масажистів та музикантів, виконавців традиційної музики. Отже, рівень індивідуальної мобільності незрячої людини може бути надзвичайно високим, включаючи орієнтування у просторі та пересування як із постійним супроводом, з ситуативним супроводом, так і самостійно з допомогою тростини.

Саме таким чином, поєднуючи ситуативний супровід есперантистів з самостійним пересуванням пішки із тростиною та різними видами доступного для нього транспорту, мандрував, як можна зрозуміти, і Василь Єрошенко.

Зацікавлення його життєвим шляхом та творчістю в СРСР виникло через десять років по його смерті, і тривалий час журналісти та дослідники залишали питання про те, навіщо (та як саме) він мандрував, як відкрите. Мовляв, це одна із загадок «дивовижного сліпого» Василя Єрошенка.

Насправді в цьому немає жодної загадки, якщо розуміти глибинні причини мандрів Василя Єрошенка. Вони пов'язані зі станом розбудови системи освіти та подальшого працевлаштування незрячих у кожній країні, тобто можливостей для незрячого працювати й утримувати себе з

результатів власної праці. Важливо відзначити, що карта подорожей Василя Єрошенка значною мірою збігається з місцями розташування шкіл для сліпих практично в усіх країнах, де він бував (крім Китаю; система китайської освіти сліпих будувалася китайською мовою і Єрошенко, знаючи англійську, есперанто та японську мови, не міг безпосереднього порозумітися, не відомо нічого про його контакти з китайськими незрячими). Школи для сліпих відігравали роль освітніх та профорієнтаційних центрів для своїх випускників навіть у їхньому дорослому житті і їхній вплив був значним.

Причини та мета поїздок Василя Єрошенка:

Пошук успішних незрячих, знайомство з ними («рольові моделі»);

Пошук доступного навчання;

Пошук доступної роботи;

Виступи у школах та інших осередках для незрячих – власний приклад самостійного незрячого-мандрівника;

Участь у Всесвітніх конгресах незрячих есперантистів та Всесвітніх конгресах есперантистів;

Поїздки до родини;

Заснування школи для сліпих у с. Моргуновка під Кушкою (незрячий директор, незрячі вчителі та учні).

Робота серед незрячих у Загорську, Москві, Ташкенті та ін. [3].

Вже перша зарубіжна поїздка Василя Єрошенка у лютому 1912 року до Великої Британії не лише мала навчальну мету, а й передбачала ознайомлення з закладами для незрячих у Варшаві, Берліні, Лондоні тощо. Поїздки до 25-річчя нової міжнародної мови есперанто організували есперантисти декількох країн і вона мала як пропагандистський, так і профорієнтаційний характер. Анна Шарапова всюди підкреслювала, що В.Я. Єрошенко подорожує сам, без поводиря.

Після недовгого навчання у Королівському коледжі для незрячих в Лондоні (RNIB) Василь Єрошенко став відомим серед незрячих активістів та тифлопедагогів у Росії, Великій Британії, Британській Індії, США, Японії та інших країнах. Особливістю Королівського коледжу для незрячих було те, що його очільники самі були незрячими, так що вони й були рольовою моделлю успішних незрячих для учнів закладу, у ньому велике значення надавали самостійному рухові та фізичному загартовуванню, а закінчення коледжу давало право викладати іншим незрячим. На жаль, В.Я. Єрошенко був тут лише два місяці з 20 травня до 23 липня 1912 року, що документально підтверджено книгами реєстрації студентів.

На той момент у Росії не було незрячих очільників закладів для сліпих і не існувало такої практики. В Росії на початку ХХ ст. були відомими менше 10 незрячих людей, найчастіше – осліплених у старшому віці, які мали вищу освіту, а отже – фах. Серед них – незрячий з 2-х років перший приват-доцент, з 1918 року професор Олександр Щербина [4].

Василь Єрошенко вже після першої поїздки сам став «рольовою моделлю» активного незрячого, який може пересуватися самостійно без

постійного супровідника. Ми знаємо, що до нього звертався «батько одного сліпого в Харківській губернії», який просив побути місяць у них, щоб навчити есперанто його незрячого сина. При цьому самі поїздки незрячих із супроводом не були чимось аж надто незвичайним, згадаймо фінського есперантиста Ф. Берга (якого супроводжувала сестра) та англійця В. П. Мерріка.

Другою великою поїздкою Василя Єрошенка стала поїздка до Токійської школи сліпих на навчання. Тут він був прийнятий вільнослухачем та навчався у 1914-1916 роках масажу та голковколювання. Японські друзі В.Я. Єрошенка підкреслювали, що він любив ходити пішки, гарно орієнтувався у кварталах тодішнього Токіо.

Зі спогадів японців 1914-1921 років можна виділити таке. Єрошенко ходив один, що привертало увагу як зрячих японців, які це бачили, так і незрячих учнів Токійської школи сліпих. Єрошенко намагався навчати незрячих самостійно ходити, але у них так не виходило або вони були навчені інакше. Зі спогадів про Єрошенка в Токійській школі сліпих відомо, що жили учні в пансіоні неподалік школи і ходили парами – хто краще знав дорогу, той і приводив іншого, або ж у провідника міг бути якийсь залишковий зір.

Потрібно зазначити, що у японських незрячих, як це видно за зображеннями на листівках, був дуже довгий дерев'яний або бамбуковий посох, і ходили вони на високих підставках-гета, щоб не в'язнути у мокрому від частих дощів ґрунті.

Відповідно до спогадів японців-свідків, Єрошенко ходив, тримаючи тростину у висячому положенні. 1963 року Хасіура Ясуо згадував: «Єрошенко був надміру наділений гостротою відчуття... Я нерідко зустрічав його біля кута Оцука. Далі вулиця сильно звужувалася і йшла вздовж стрімкої річки Когава, нескінченно петляючи і звиваючись, Єрошенко ішов, тримаючи тростину у руці, але не вдаряв нею об землю. Коли він чув, що їде повозка, давав їй наблизитися і в останній момент поступався дорогою.

Я також часто бачив його в Канда синкатай та інших місцях. Він завжди йшов, не торкаючись ціпком землі, точно повертав у провулок, що біля шпиталю Сано, і йшов далі. Коли ж вуличний рух посилювався, він зупинявся, перечікував і потім, перейшовши на інший бік, входив у провулок, ніби був зрячий. Я запитав його якимось: «Як вам вдається правильно знаходити дорогу?» Він відповів: «Допомагають звуки, коливання повітря, я відчуваю їх обличчям»».

Через два роки він вирушив пароплавом до Південно-Східної Азії, де у Таїланді працював масажистом при одному з ресторанів, намагався якимось сприяти створенню місцевої школи для сліпих.

Звертають на себе увагу постійні спроби В.Я. Єрошенка влаштуватися вільнослухачем до навчальних закладів, зокрема, Токійського університету. З різних причин, в тому числі політичних, навчання тривало недовго.

В той же час В.Я. Єрошенко їздив виступати з лекціями у місцеві школи сліпих як у Японії, так і в інших країнах. Японською мовою у 1921 році він написав, серед інших, казки «Вузька клітка» [5] та «Орлині душі» [6], які в алегоричній формі відкривають його надії поділитися з кимось власним досвідом волі у великому світі (брати Орлині Душі, Тигр). З текстів видно жаль автора, що мало хто з незрячих був готовий повторити його досвід (слабкі, не готові до свободи люди та тварини гинуть).

Сам вихованець школи сліпих, В.Я. Єрошенко мріяв про відокремлену спільноту незрячих, яка б могла жити з результатів власної праці за мінімальної допомоги зрячих людей. З іншого боку, він не був єдиним незрячим мандрівником-есперантистом у ті роки. Наведемо статистику перших міжнародних конгресів незрячих есперантистів:

1921 – Перший конгрес (Прага) – 58 незрячих та 13 зрячих учасників з 11 країн світу; 1922 – Другий конгрес (Гельсінкі) – 37 незрячих та 16 зрячих учасників з 12 країн; 1923 – Третій конгрес (Нюрнберг) – 93 незрячих та 27 зрячих з 13 країн; 1924 – Четвертий конгрес (Відень), 96 незрячих зі зрячими супровідниками з 13 країн.

Назвемо найвідоміші поїздки В.Я. Єрошенка після закінчення навчання:

До Британської Індії та Бірми – з метою пошуку роботи і з відвіданням усіх значних шкіл для сліпих (викладав у Британській Бірмі у місіонерській школі для незрячих хлопчиків у 1917-1918 роках).

До Китаю (Шанхай, пізніше – Пекін) після висилки з Японії, заробляв викладанням есперанто, концертами та масажем (1921).

До Фінляндії на 2-й конгрес незрячих есперантистів (на базі Інституту сліпих у Гельсінкі) та 14-й Всесвітній конгрес есперантистів (1922).

До Німеччини на 3-й конгрес незрячих есперантистів (на базі Інституту сліпих) та 15-й Всесвітній конгрес есперантистів у Нюрнберзі (1923).

До Австрії на 4-й конгрес незрячих есперантистів (на базі Інституту сліпих) та 15-й Всесвітній конгрес есперантистів у Відні (1924).

До Дрездена, Лейпцига та Парижу (знайомство з осередками підтримки незрячих, бібліотекою, друкарнею тощо).

З Німеччини до СРСР (восени 1924 року).

На Чукотку влітку 1929 року (до брата).

На Кавказ 1933 року (до брата).

До Туркменської РСР – на роботу у створюваній школі сліпих (1934 – 1942 – директор, до 1945 – вчитель).

До Узбекистану (на з'їзд Узбецького товариства сліпих 1948 року, потім – робота у Ташкенті (1949–1951 рр)).

До Якутії у липні 1951 року (пошук роботи).

Ще до повернення до СРСР про В.Я. Єрошенка розповідав у школі сліпих відомий есперантист В. Жаворонков, незрячі учні знали про нього та про його досвід мандрів. Отже В.Я. Єрошенко сам поступово ставав

тією рольовою моделлю для інших, яку він шукав для себе у молодості. Орієнтирами на життєвому шляху для нього стали Анна Шарапова, есперантистка і викладач англійської мови, Агнес Александер, місіонерка віри Бахаї, яка працювала з незрячими, засновник школи сліпих у Калькутті, незрячий християнський місіонер Лал Біхарі Шах та інші.

Після свого повернення до СРСР, В.Я. Єрошенко викладав як зрячим, так і незрячим учням, але жодного разу не виїздив за його межі. Одразу після свого приїзду у вересні 1924 року, Єрошенко виступив в артелі «Осліплений воїн», а після Другої світової війни недовго викладав у Загорській музичній школі для військовоосліплених. Слід відзначити також його постійні пошуки роботи та роботу у різних школах та училищах для незрячих, участь у громадському русі незрячих та в есперанто-русі, публікації у журналі «Жизнь слепых» тощо.

Як я намагалася показати, усі поїздки В.Я. Єрошенка були обумовлені життєвою необхідністю та його зацікавленнями. У всіх своїх подорожах він вдало поєднував самостійне пересування з тростиною із ситуативним супроводом або есперантистів, або просто друзів та знайомих (яскравий приклад – поїздка до Шантінікетану до Рабіндраната Тагора) [7]. Досить рано, уже під час навчання у Японії в 1914-1916 роках він намагався навчати інших незрячих пересуватися так само вільно, «як зрячі» та як він сам.

Якщо власною технікою пересування з тростиною він дивував японських студентів школи сліпих, можна припустити, що це була європейська (британська) манера пересування із тростиною. Підтвердження цього знаходимо у книзі відомого французького офтальмолога Еміля Жавалья, який був до того ж і есперантистом, а наприкінці життя осліпнув від глаукоми. Він у 1902 р. написав докладний нарис «Серед сліпих. Практичні поради для осіб, які втратили зір», який вже в 1903 був перекладений англійською і опублікований окремим виданням у Лондоні (1904). Еміль Жаваль писав: «Тростину сліпого цілком можна розглядати як продовження його тактильних органів чуття. Це дотик на відстані, набагато делікатніший, якщо палицю замінити легкою тростиною. Терновий прут /.../ діє як своєрідний щуп і позбавляє необхідності витягувати руки під час ходьби. /.../ Коли я беру під руку недосвідченого друга на прогулянку на вулиці, /.../ мені набагато комфортніше, якщо я тримаю тростину в руці, щоб намацати перешкоди. Я також думаю, що її використання заважає перехожим наблизитися до сліпого і спонукає їх відійти з дороги» [8, р. 14-15]. Жаваль наводить великий фрагмент з В. Генкса Леві з «правилами щодо використання «дороговказної тростини», які не лише відповідають тому, як японці описували манеру пересування В. Єрошенка, а й виглядають досить сучасно. Так, порада «тростину завжди слід тримати приблизно на 15-20 сантиметрів від ніг, (таким чином) земля завжди буде оглянута, перш ніж на неї фактично наступити» [8, р. 16], відповідає сучасній практиці «де не була тростина – нога не ступає».

Отже, можна зробити висновок, що Василь Єрошенко, маючи надзвичайно високий рівень індивідуальної мобільності, знав та використовував саме європейську – англійську техніку пересування з тростиною і досить рано не лише відчув себе, а й реально став рольовою моделлю незрячого мандрівника для інших незрячих.

Список використаних джерел:

1. Тільна О. А. Імітаційне моделювання як засіб формування життєвої компетентності незрячих учнів. Педагогічні науки : Збірник наукових праць «». Т. 3. № 74 (2016). С. 156–160.
2. Патлань Ю. Унікальність індивідуальної траєкторії життєвого та фахового шляху тифлопедагога О.М. Щербини (1874–1934): історія та актуальність у ХХІ столітті // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали V Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 22-23 травня 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 288–301.
3. Очі сліпих. Збірка. Літературно-художнє видання, надруковане з використанням універсального дизайну / Укладач, автор біографічного нарису та наукового коментаря до текстів – Юлія Патлань. У 3-х кн. – Харків: Право вибору, ПОГ «Соцінтел», «Типографія «Мадрид»», 2018. – 215 арк.
4. Патлань Ю.В. Особистий досвід та погляди професора О.М. Щербини (1874-1934) на спільне навчання сліпих зі зрячими: спроба аналізу. 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. 148–153.
5. Єрошенко Василь. Казки. Орлині душі. Харків, 2016. Переклад з японської, післямова – Юлія Патлань. – 38 с.
6. Єрошенко Василь. Казки. Тісна клітка (у блоці – «Вузька клітка»). Харків, 2016. Переклад з японської, передмова, примітки перекладача, післямова – Юлія Патлань. – 70 с.
7. Патлань Юлія. Орлине серце і душа орлина // <https://surl.lujwcqku>
8. The blind man's world an English version of Entre aveugles : advice to people who have recently lost their sight / by Emile Javal ; translated by W. Ernest Thomson, 1904.

ВПЛИВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Пенцак Вікторія Володимирівна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимири Гнатюка
viktoriapenzak0309@gmail.com

Науковий керівник:
Медвідь Лілія Олександрівна,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Розвиток комунікативної компетентності дітей із затримкою мовленнєвого розвитку залишається важливим напрямком сучасної педагогіки, логопедичної практики та корекційно-розвивального супроводу осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Значимість цієї теми пов'язана з тим, що раннє оволодіння мовними моделлями та соціальними навичками визначає подальшу здатність дитини до адаптації в освітньому середовищі, її соціальну взаємодію, рівень успішності навчання та загальний розвиток.

Сучасна інклюзивна освіта орієнтована на формування умов, які гарантують однакові можливості до навчальної діяльності для всіх дітей, а також на підтримку розвитку комунікативного потенціалу дітей із затримкою мовлення. Науковці України, зокрема Л. Стахова та Н. Пахомова, підкреслюють, що порушення сенсорної інтеграції можуть виступати однією з провідних причин затримки мовлення, а своєчасне впровадження сенсорної стимуляції сприяє істотному підвищенню ефективності комунікативного процесу та забезпечує гармонійний соціально-емоційний розвиток [1].

Сенсорна інтеграція визначається як процес обробки мозком сигналів від різних сенсорних систем та формування узгоджених поведінкових реакцій. У дітей, котрі мають затримку мовленнєвого розвитку ці процеси часто порушені, що проявляється у труднощах сприйняття звукових сигналів, нерівномірній моторній активності, нестійкій концентрації уваги та емоційній лабільності. Сенсорна стимуляція в цьому контексті виступає ключовим засобом формування передумов для розвитку мовних навичок, стабілізації уваги, підвищення рівня психофізіологічної готовності до навчання та корекційно-розвивальної діяльності в інклюзивному середовищі [2].

Практичне застосування сенсорної інтеграції передбачає комплекс вправ, що стимулюють різні сенсорні канали: зоровий, слуховий, тактильний, вестибулярний та пропріоцептивний. Ці вправи не лише активізують артикуляційний апарат і фонематичний слух, а й сприяють розвитку здатності розпізнавати соціальні сигнали, утримувати контакт і взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими. Заняття проводяться у формі інтерактивних ігор, де сенсорні вправи поєднуються з мовленнєвими та соціально-комунікативними завданнями. Таке поєднання дозволяє дітям засвоювати нові мовні форми та застосовувати їх у природних ситуаціях спілкування, що підвищує ефективність соціальної адаптації [3].

Особливе значення має систематичне планування та структуризація занять. Корекційна робота включає оцінку сенсорного профілю кожної дитини, визначення її сильних сторін і труднощів, а також адаптацію навчальних матеріалів до індивідуальних особливостей. Науково обґрунтовані напрямки організації сенсорної інтеграції можна окреслити так:

- вправи на тактильне сприйняття: маніпуляції з різними текстурами, робота з піском, водою, крупами, пластиліном;
- слухові вправи: диференціація звуків, відтворення словесних моделей, імітація ритмів та мелодій;
- вестибулярні та пропріоцептивні вправи: балансування, рухи на м'ячах, обертальні та нахилі вправи, ходьба по нерівній поверхні;
- інтеграція сенсорної стимуляції з мовними та соціальними завданнями: рольові ігри, сюжетні вправи, завдання у парах та групах;
- залучення батьків до домашньої практики для підтримки послідовності та ефективності корекційного процесу.

Застосування сенсорної інтеграції у педагогічній практиці інклюзивних закладів демонструє суттєве підвищення ефективності комунікації, формування соціальної поведінки та емоційного контролю. У наукових публікаціях відзначається, що діти, які беруть участь у систематичних програмах сенсорної стимуляції, демонструють кращу здатність підтримувати контакт, реагувати на вербальні та невербальні сигнали, ініціювати спілкування та ефективно брати участь у групових завданнях [4].

Суттєвим компонентом є індивідуальний підхід до організації навчання, що передбачає ґрунтовне оцінювання сенсорного та мовленнєвого профілю, визначення сильних сторін та труднощів, а також адаптацію завдань і навчальних матеріалів. Інтеграція сенсорної стимуляції з мовленнєвими вправами та соціально-комунікативними завданнями створює оптимальні умови для ефективного засвоєння комунікативних моделей та їх використання у реальних життєвих ситуаціях.

Сенсорна інтеграція також забезпечує психофізіологічну підготовку до навчальної діяльності, стабілізуючи увагу та моторику, підвищуючи готовність до сприйняття й обробки інформації. Це сприяє покращенню якості взаємодії дитини з педагогом і однолітками, зменшенню рівня

тривожності та розвитку самостійності в навчанні, що особливо актуально в інклюзивних групах та при корекційно-розвивальному супроводі дітей із затримкою мовлення.

Міждисциплінарна співпраця педагогів, логопедів, психологів та сім'ї є ключовою для успішного впровадження сенсорної інтеграції. Спільна робота дозволяє оцінювати прогрес, коригувати план занять, впроваджувати нові методики та забезпечувати ефективне використання сенсорних вправ у домашніх умовах. Подібна педагогічна стратегія забезпечує формування навичок ефективного спілкування, соціальної компетентності та емоційної регуляції.

Одним із ключових напрямів сенсорної інтеграції є підтримка емоційного та соціального розвитку дітей. Через різноманітні сенсорні переживання дитина вчиться усвідомлювати власні відчуття, контролювати емоції та реагувати на зміни у навколишньому середовищі. Сенсорне стимулювання сприяє формуванню здатності до концентрації та саморегуляції, зменшує рівень тривожності та допомагає більш упевнено адаптуватися до змінених умов. Додатково групові сенсорні активності створюють умови для розвитку комунікації, оскільки діти навчаються контактувати та взаємодіяти один з одним, обмінюватися емоціями та співпрацювати у групі [5]. Через активне сенсорне сприйняття формується основа для емпатії та розуміння поведінки інших, що особливо важливо для раннього віку та для дітей, що мають особливості розвитку та потребують підтримки у навчанні.

Систематичне використання таких вправ дозволяє підвищити ефективність комунікації та соціальної взаємодії, покращує засвоєння мовних форм і сприяє розвитку когнітивних та емоційних навичок. Таким чином, сенсорна інтеграція виступає комплексним інструментом розвитку комунікативної діяльності у дітей із труднощами мовленнєвого розвитку, одночасно забезпечуючи формування мовного потенціалу, соціальної взаємодії, емоційної регуляції, стабілізацію уваги та моторики. Це відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти та державної політики стосовно організації навчання на засадах рівних можливостей для всіх учасників освітньої взаємодії. Ефективна реалізація цього підходу вимагає системної та міждисциплінарної роботи педагогів, логопедів, психологів і сім'ї, планування та індивідуалізації завдань, а також інтеграції сенсорних ігор у навчальну діяльність та домашнє середовище.

Список використаних джерел:

1. Стахова Л., Мороз Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta pedagogica Volynienses*. 2021. Вип. 4. С. 152 – 154. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.23>

2. Яковлева Т. М. Взаємозв'язок рухового та сенсорного розвитку у вихованні дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали X Всеукр. заоч. наук.-практ. конф., м. Суми, 18 лист. 2021 р. С. 196 – 198.

3. Рібцун Ю. В. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. Дошкільне виховання. 2024. №1. С. 3 – 9.

4. Божкова Ю. О. Активізація мовлення дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку при використанні методу сенсорної інтеграції. Синергетичний потенціал міждисциплінарного підходу у супроводі осіб з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів Всеукраїнського круглого столу, м. Харків, 20 лист. 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т. Харків, 2025. С. 17 – 22.

5. Трофименко В. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню засобами сенсорної інтеграції. Особлива дитина: навчання і виховання. 2023. 111(3). С. 131–150.

ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Валерія Петрик,
здобувачка першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультет педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Email: valeriia.petryk@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна Удич,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
керівниця інклюзивно-ресурсного центру,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У сучасних умовах інклюзивне навчання є важливим напрямом розвитку освіти в Україні, що забезпечує рівний доступ до освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями, які часто мають труднощі не лише у мовленні, а й у соціальній та емоційній адаптації. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості таких дітей у школах України та необхідністю створення не лише корекційної підтримки, а й сприятливого психоемоційного середовища. Метою статті є аналіз емоційного благополуччя дітей із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному навчанні, визначення чинників впливу та напрямів психолого-педагогічної підтримки.

Мовленнєві труднощі — це порушення формування або функціонування мовленнєвої діяльності, які ускладнюють процес комунікації дитини та впливають на її навчальну діяльність і соціальну взаємодію.

До найбільш поширених мовленнєвих порушень у дітей належать:

- загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) — це системне порушення, за якого у дітей із нормальним слухом та інтелектом спостерігається недостатній розвиток усіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної та граматичної. Це проявляється у порушеннях звуковимови, обмеженому словнику та труднощах побудови зв'язного мовлення.
- фонетико-фонематичні порушення характеризуються неправильною вимовою звуків і недостатнім розвитком фонематичного сприймання.
- дизартрія пов'язана з порушенням координації мовленнєвих м'язів, що ускладнює артикуляцію. Заїкання проявляється порушенням плавності мовлення через повтори або затримки.

- специфічні порушення мовлення (СПМ) — це труднощі засвоєння мови без зв'язку з інтелектом чи слухом.

Мовленнєві порушення впливають не лише на процес комунікації дитини, але й на її емоційний розвиток, самооцінку та особливості соціальної взаємодії. Ускладнення у вираженні власних думок, потреб і переживань часто зумовлюють виникнення внутрішньої невпевненості, підвищеної тривожності, сором'язливості та труднощів у налагодженні контактів з однолітками. У зв'язку з цим особливого значення набуває створення комплексної системи психолого-педагогічної підтримки дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища, яка має бути спрямована не лише на подолання мовленнєвих труднощів, але й на забезпечення її емоційного благополуччя та соціальної адаптації.

Важливим аспектом розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями є формування позитивної самооцінки. Оскільки мовлення виступає провідним засобом взаємодії з навколишнім середовищем, труднощі у спілкуванні можуть негативно впливати на впевненість у власних можливостях, знижувати активність та ініціативність дитини у колективі. Натомість підтримка з боку дорослих, створення ситуацій успіху, доброзичлива атмосфера та врахування індивідуальних можливостей дитини сприяють розвитку впевненості у собі та позитивного ставлення до власних досягнень.

Не менш важливою є потреба дитини у прийнятті та відчутті належності до колективу. За наявності мовленнєвих труднощів у дітей можуть виникати замкненість, уникання спілкування або страх бути незрозумілими. Негативний досвід взаємодії з однолітками чи дорослими здатний посилювати емоційне напруження та формувати почуття ізольованості. Саме тому особливого значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища, у якому забезпечуються підтримка, толерантне ставлення та позитивна комунікативна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу.

Емоційний стан дитини значною мірою залежить від досвіду успіху або неуспіху у навчанні та спілкуванні. Позитивний досвід взаємодії підвищує мотивацію до комунікації, сприяє розвитку соціальної активності та формуванню адекватної самооцінки. Водночас часті труднощі чи невдачі можуть викликати тривожність, невпевненість, уникання мовленнєвих ситуацій та зниження пізнавальної активності. У зв'язку з цим важливо забезпечувати дитині посильні завдання, педагогічну підтримку та емоційне схвалення її зусиль і досягнень.

Мовлення є основою соціальної взаємодії та важливим засобом емоційного самовираження. Порушення мовлення ускладнюють процес передачі власних емоцій, думок і переживань, що може негативно впливати на соціалізацію дитини та її психологічний комфорт. Підтримка розвитку комунікативних навичок, організація позитивного досвіду спілкування та створення безпечного емоційного середовища сприяють розвитку впевненості, формуванню позитивного ставлення до себе та гармонійному емоційному розвитку дитини.

У межах дослідження впродовж лютого-березня 2026 р. нами проведено опитування 27 фахівців різних регіонів України щодо особливостей емоційного стану дітей із мовленнєвими труднощами. Більшість респондентів (51,9%) зазначили, що емоційний стан таких дітей є нестійким і потребує постійної підтримки. Майже третина опитаних (29,6%) оцінили його як загалом задовільний, хоча й з окремими труднощами. Лише 3,7% фахівців вважають емоційний стан дітей переважно стабільним і позитивним. Крім того, 7,4% респондентів охарактеризували його як напружений або тривожний, а ще 7,4% зазначили, що їм складно надати однозначну оцінку.

Відповідаючи на запитання про емоційні та поведінкові прояви дітей із мовленнєвими порушеннями, більшість фахівців найчастіше відзначали емоційну нестійкість (63%). Досить поширеними також є тривожність і невпевненість у спілкуванні (по 51,9%), уникання усних відповідей та швидка втомлюваність (по 48,1%), а також сором'язливість (44,4%) (рис. 1).

Як Ви загалом оцінюєте емоційний стан дітей з мовленнєвими труднощами?

27 відповідей



Рис. 1. Результати опитування щодо емоційного стану дітей із мовленнєвими труднощами

Частина респондентів звернула увагу на труднощі соціальної взаємодії, зокрема соціальну ізоляцію та страх помилки (по 29,6%), дратівливість (33,3%), занижену самооцінку й агресивні реакції (по 25,9%).

Разом із тим фахівці відзначили і позитивні зміни у поведінці деяких дітей: поступове підвищення впевненості у собі (25,9%), прагнення до спілкування (18,5%), позитивне ставлення до навчання (14,8%) та відкритість до взаємодії (11,1%). Водночас такі характеристики, як емоційна стійкість та ініціативність у комунікації, респонденти не зазначали (рис. 2).

Які емоційні та поведінкові прояви Ви найчастіше спостерігаєте у дітей із мовленнєвими порушеннями? (можна обрати декілька варіантів)

27 відповідей

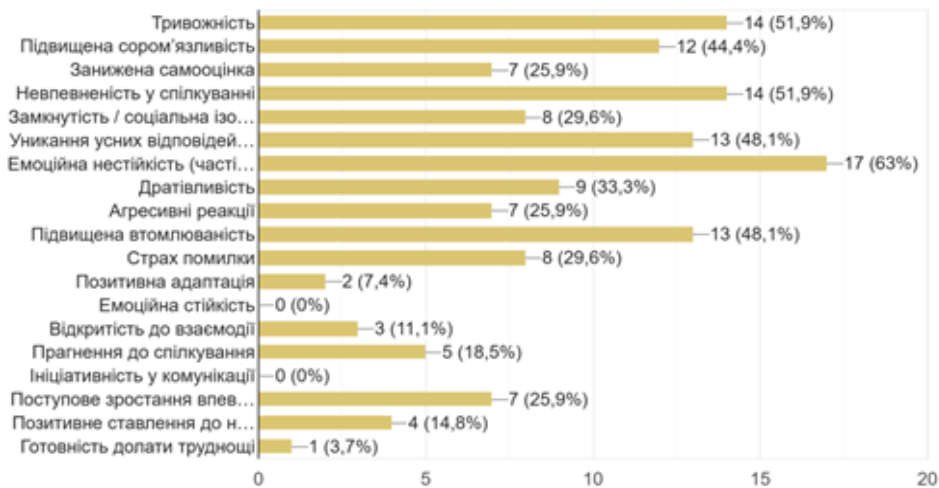


Рис. 2. Результати опитування щодо емоційних та поведінкових проявів дітей із мовленнєвими труднощами

Відповідаючи на запитання про чинники, що впливають на емоційний стан дітей із мовленнєвими порушеннями, респонденти найчастіше відзначали підтримку педагогів і залученість батьків (по 74,1%). Важливим фактором також є індивідуальна підтримка (ІПР, асистент тощо) — 63%. Значний вплив мають ставлення однолітків і психологічний клімат у колективі (по 55,6%), а також особливості мовленнєвого порушення (44,4%).

Серед додаткових чинників називали самооцінку дитини (33,3%), успішність у навчанні (18,5%) та вплив психоемоційних наслідків воєнних подій (14,8%).

Оцінюючи вплив інклюзивного освітнього середовища на емоційний стан дітей із мовленнєвими труднощами, більшість респондентів (74,1%) відзначили його значне покращення. Ще 22,2% вважають, що вплив є частковим. Лише 3,7% опитаних зазначили відсутність суттєвих змін, тоді як погіршення емоційного стану не відзначив жоден із респондентів (рис. 3).

Які чинники, на Вашу думку, найбільше впливають на емоційний стан дітей із мовленнєвими порушеннями?(можна обрати декілька варіантів)

27 відповідей

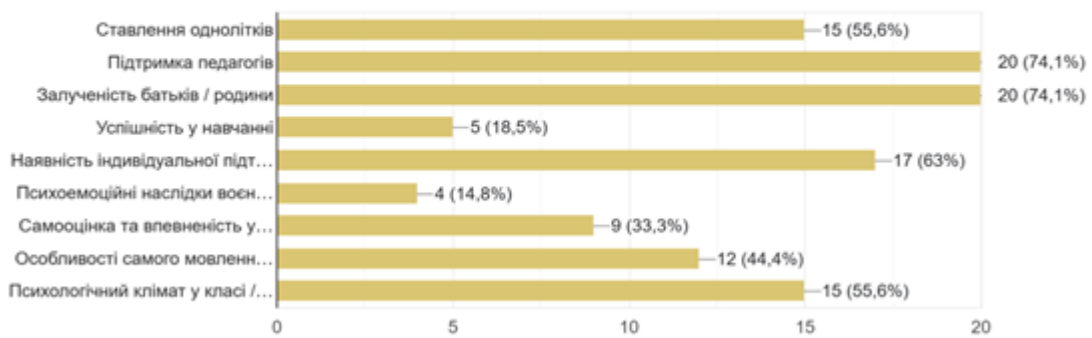
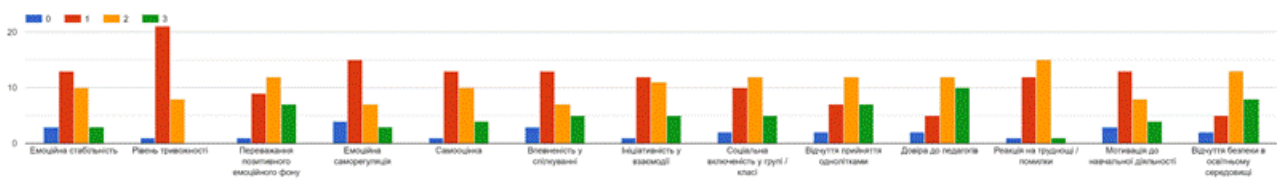


Рис. 3. Результати опитування щодо чинників впливу на емоційний стан дітей із мовленнєвими труднощами

Відповідаючи на запитання про випадки соціальної ізоляції або булінгу щодо дітей із мовленнєвими порушеннями, 51,9% респондентів зазначили, що не стикалися з такими ситуаціями у своїй практиці. Поодинокі випадки відзначили 29,6% опитаних, а 7,4% повідомили про їх повторюваний характер. Ще 3,7% фахівців вказали на негативне ставлення з боку батьків інших учнів, тоді як 7,4% не змогли дати чітку оцінку.

Оцініть рівень прояву наведених показників емоційного благополуччя дітей із мовленнєвими порушеннями: Шкала оцінювання: 0 – не проявляється / виражена проблема 1 – проявляється епізодично 2 – проявляється стабільно на задовільному рівні 3 – проявляється стабільно та виражено позитивно



Результати дослідження емоційного благополуччя дітей із мовленнєвими порушеннями свідчать про неоднорідний рівень сформованості його показників. Переважання оцінок 1–2 бали вказує на епізодичний або відносно стабільний, але недостатньо виражений рівень емоційного розвитку (рис. 4).

Найбільш нестійкими є показники емоційної стабільності, саморегуляції, самооцінки, впевненості у спілкуванні та навчальної мотивації. Водночас відносно позитивно проявляються соціальна включеність, відчуття прийняття з боку однолітків і довіра до педагогів, що підкреслює важливість підтримувального освітнього середовища.

Узагальнюючи результати дослідження, зазначимо, що мовленнєві порушення мають комплексний вплив на розвиток дитини, охоплюючи не лише сферу комунікації, але й емоційне благополуччя, самооцінку, соціальну активність та особливості взаємодії з оточенням. Труднощі у вираженні власних думок і переживань часто зумовлюють підвищену тривожність, невпевненість у собі, замкненість, страх помилки та уникання комунікації, що негативно позначається на процесі соціалізації та навчальної діяльності дитини. Водночас результати проведеного опитування засвідчили, що за умов належної психолого-педагогічної

підтримки, позитивного ставлення педагогів, залученості батьків і створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища спостерігаються позитивні зміни в емоційному стані дітей, зростання їхньої впевненості у собі, мотивації до спілкування та соціальної активності.

Дослідження підтвердило важливість системного підходу до організації інклюзивного навчання, який передбачає не лише корекцію мовленнєвих труднощів, але й забезпечення емоційного комфорту дитини, формування атмосфери прийняття, підтримки та психологічної безпеки. Особливого значення набуває діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, співпраця педагогів із батьками, використання адаптацій і модифікацій навчального матеріалу, а також формування толерантного ставлення в учнівському колективі. Саме підтримувальне освітнє середовище сприяє розвитку позитивної самооцінки, емоційної стійкості та успішної соціальної інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що емоційне благополуччя дітей із мовленнєвими труднощами є важливою умовою їхнього гармонійного розвитку та ефективного навчання в умовах інклюзії. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробці та апробації комплексних програм психолого-педагогічної підтримки, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, комунікативної впевненості та соціальної адаптації дітей із мовленнєвими порушеннями в сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Линдіна Є. Ю. Від історичних передумов до сучасних практик: інтеграція дітей з порушеннями мовлення у загальноосвітнє середовище. *Inclusion and Diversity*. 2024. № 3. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/206> (дата звернення: 23.03.2026).
2. Горбатюк О. Експериментальне вивчення соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 24. С. 62–77. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/232> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Молодий вчений: науковий журнал. URL: <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5350> (дата звернення: 23.03.2026).
4. Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/339897> (дата звернення: 23.03.2026).
5. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Інклюзивно-ресурсний центр Пулинської селищної ради. URL: <https://pulyny.irc.org.ua/news/12-53-06-27-11-2020/> (дата звернення: 23.03.2026).

6. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *VECTOR – інформаційна система управління освітою*. URL: <https://vector.ued.gov.ua/uk/mpk/2031/detail/> (дата звернення: 23.03.2026).
7. Інклюзивний освітній простір як метод соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Оболонська районна в місті Києві державна адміністрація*. URL: <https://obolon.kyivcity.gov.ua/news/inklyuzivniy-osvitniy-prostir-yak-metod-sotsialnoi-adaptatsii-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami> (дата звернення: 23.03.2026).
8. Удич З. І. Ресурсна складова інклюзивної компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього закладу // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон : ХДУ : Гельветика, 2019. Випуск LXXXVIII. С. 137-143. (дата звернення: 23.03.2026).
<http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13493>

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ЛІТЕРАТУРНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Пришляк Світлана Богданівна.

вчитель вищої категорії
української мови та літератури
Великобerezовицького ліцею
pryshliakschool@gmail.com

Розвиток комунікативних навичок дітей є ключовою умовою їхнього соціального та освітнього розвитку. Для учнів з особливими освітніми потребами мовні навички та здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем є особливо важливими, оскільки ці навички допомагають їм інтегруватися в суспільство та підвищувати їхню самооцінку [1].

Деякі відомі вчені та методисти вважають, що інклюзивна освіта може створити умови, які дозволять усім дітям, незалежно від рівня їхнього розвитку, активно брати участь в освітньому процесі. У цьому контексті літературна діяльність є ефективним інструментом розвитку комунікативних навичок [2]. Завдяки читанню та обговоренню літературних текстів, рольовим іграм та творчій діяльності учні з особливими освітніми потребами мають можливість практикувати усне мовлення, висловлювати свої думки, слухати та розуміти інших, тим самим забезпечуючи цілісний розвиток їхніх соціальних та когнітивних здібностей [3].

Ця стаття має на меті представити деякі методи навчання, які можуть ефективно розвивати комунікативні навички у дітей з особливими освітніми потребами через літературну діяльність, а також поділитися досвідом застосування цих методів в інклюзивних класах.

Комунікативні навички – це сукупність навичок та здібностей, які дозволяють людині ефективно обмінюватися інформацією, висловлювати власні ідеї, а також розуміти та враховувати точки зору інших. У навчальному процесі комунікативні навички включають вербальне та невербальне спілкування, активне слухання, постановку запитань, формулювання власних поглядів та участь у групових дискусіях [1, 3].

Розвиток комунікативних навичок має вирішальне значення для учнів з особливими освітніми потребами. Це не лише забезпечує академічний успіх, але й допомагає їм краще адаптуватися в суспільстві та розвивати взаємоповагу та співпрацю з однолітками [4]. Наукові дослідження підкреслюють, що систематичне застосування інтерактивних методів навчання допомагає покращити комунікацію учнів та мотивацію до активного навчання [5].

Літературна діяльність у педагогічній практиці охоплює широкий спектр, включаючи читання художніх текстів, аналіз та обговорення

прочитаних матеріалів, постановку драматичних постановок та створення творчих робіт. Ці методи не лише допомагають учням зрозуміти текст, але й розвивають їхнє критичне мислення, емоційний інтелект та виразні здібності.

Читання та обговорення літературних творів сприяє збагаченню словникового запасу, допомагає учням розвивати структуроване висловлювання, а також розвиває здатність аналізувати та порівнювати різні точки зору. Творчі завдання, такі як створення казок, віршів, написання щоденників персонажів або постановка драматичних постановок, допомагають розвивати навички активного висловлювання учнів та здібності до емоційної саморегуляції [6]. У контексті інклюзивної освіти ці методи інтегрують учнів з різними потребами у спільний навчальний процес, забезпечуючи їхню активну участь та соціальну взаємодію.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами характеризується необхідністю враховувати їхні індивідуальні відмінності в когнітивних функціях, сенсорних функціях та соціальних навичках. Когнітивні аспекти включають відмінності у швидкості засвоєння інформації, рівні уваги, пам'яті та розумінні абстрактних понять. Вчителям необхідно коригувати навчальні матеріали, розбивати зміст на структуровані модулі та використовувати візуальні та мультимедійні засоби. Сенсорні аспекти вимагають врахування таких факторів, як слух, зір, моторика або порушення сенсорної інтеграції. У цьому контексті читацькі заняття можуть включати аудіокниги, тактильні матеріали, інтерактивні ігри та візуальні посібники, що допомагають зрозуміти текст. Соціальні аспекти тісно пов'язані з розвитком комунікативних навичок, емоційної взаємодії та здібностей до роботи в команді.

Інклюзивне середовище сприяє емпатії, толерантності та взаємоповазі, а літературні дискусії та спільні проекти можуть стимулювати соціальну інтеграцію учнів [6, 7]. З огляду на ці характеристики, вчителі можуть організувати навчання таким чином, щоб кожен учень, незалежно від рівня його розвитку, активно брав участь у літературній діяльності та розвивав свої виразні та комунікативні здібності.

Розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими потребами через літературну діяльність вимагає інтерактивних, креативних та диференційованих методів навчання [3]. Ці методи дозволяють кожному учню активно брати участь у навчальному процесі та розвивати свої мовні та соціальні навички.

Читання художніх творів є фундаментальним інструментом для розвитку мовних та розумових здібностей. Для учнів з особливими потребами важливо адаптувати текст до його складності та довжини, використовуючи спрощені або адаптовані версії; ставити запитання, які спонукають їх висловлювати свої думки усно (наприклад, «Що відчував головний герой?», «Якби ви були на його місці, що б ви зробили?»); використовувати наочні посібники — ілюстрації, схеми, картки з

ключовими словами; та заохочувати їх переказувати текст власними словами, тим самим тренуючи їхні навички структурованого та зв'язного мовного висловлювання.

Театральні вистави та рольові ігри дозволяють учням практикувати розмовну мову в природних комунікативних контекстах. З цією метою ми використовуємо відповідні методи, такі як репетиції уривків з казок, п'єс або драм; проведення ігор «Персонажі та їхній внутрішній світ», щоб дозволити учням висловити емоції та мотивацію головного героя; об'єднання учнів у пари або невеликі групи для інтерактивних діалогів між персонажами; та створення коротких драматичних творів для підвищення впевненості учнів у спілкуванні.

Творчі завдання можуть стимулювати активні здібності учнів до вираження та сприяти розвитку їхніх виразних навичок. Наприклад, учні можуть створювати власні казки, вірші або щоденники персонажів; вони можуть співпрацювати над проектами (такими як збірка казок або збірка оповідань для класу); вони можуть використовувати образотворче мистецтво для інтерпретації сюжетів, що допомагає інтегрувати вербальне та невербальне вираження; а учні можуть презентувати свої роботи всьому класу, щоб підвищити свою впевненість та навички публічних виступів.

Застосування сучасних технологій дозволяє дітям з різними потребами легко та із задоволенням брати участь у літературній діяльності. Аудіокниги та подкасти можуть допомогти учням з вадами зору або труднощами читання розуміти тексти. Інтерактивні презентації та онлайн-платформи можна використовувати для групового вивчення текстів. Створення відео- або аудіопроектів на основі літературних творів допомагає розвивати усне мовлення учнів та навички командної роботи [4].

Усі методи повинні бути адаптовані до індивідуальних особливостей учнів:

Ставити завдання різної складності на основі мовних та когнітивних здібностей учнів.

Використовувати сильні сторони учнів для підвищення їхньої мотивації до навчання.

Поєднувати індивідуальну, групову та командну співпрацю, щоб забезпечити ефективну взаємодію для всіх учнів.

Інтегроване використання цих методів не лише допомагає учням розвивати мовні навички, але й підвищує їхню комунікативну впевненість, соціальні навички та вміння працювати в команді.

У педагогічній практиці на уроках інклюзивної освіти активно застосовується низка методів літературної діяльності для розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Ці методи базуються на поєднанні читання художніх текстів, дискусій, творчої діяльності та рольових ігор, що дозволяє адаптувати навчання до індивідуальних здібностей кожного учня. Наприклад, на курсі української літератури учні вивчають короткі оповідання та казки. Для

учнів з труднощами читання надаються адаптовані тексти або аудіоматеріали для заохочення активної участі в обговореннях сюжетів. На уроці ставляться запитання для стимулювання усного висловлювання («Як ти гадаєш, чому герой вчинив саме так?»), а також організуються короткі сценарії рольових ігор для учнів, щоб вони могли переказувати діалоги. Творча діяльність включає створення власних оповідань, казок чи віршів, складання класних збірок та демонстрацію своїх робіт усім класом.

Такі заняття підвищують впевненість дітей у спілкуванні, розвивають навички конструктивної взаємодії та розширюють їхній словниковий запас. Інтеграція мультимедійних ресурсів (аудіо- та відеоматеріалів, інтерактивних презентацій [4]) забезпечує додаткову підтримку для учнів із сенсорними або когнітивними порушеннями. Практика показує, що систематичне використання цих методів підвищує спонтанність мовлення учнів, посилює їхню участь у групових завданнях та зміцнює їхню мотивацію до навчання.

Досвід показує, що літературна діяльність є ефективним інструментом розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Читання, дискусії, рольові ігри та творча діяльність допомагають розвивати навички усного висловлювання учнів, навички структурованого мислення, емоційний інтелект та навички соціальної взаємодії. Поєднання інклюзивних методів навчання з диференційованим навчанням гарантує, що кожен учень може активно брати участь, покращуючи свої здібності до самовираження та соціальної адаптації. Практичний досвід підтверджує, що регулярно використання літературної діяльності сприяє активній участі школярів у колективних проєктах, розвиває емпатію, толерантність і впевненість у власних комунікативних можливостях.

Таким чином, літературна діяльність у інклюзивному класі виступає ключовим засобом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та ефективного розвитку їхніх комунікативних компетенцій.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : зб. наук. праць / гол. ред. П. М. Таланчука та ін. – № 6(8). – Київ : Університет «Україна», 2009. – 484 с.
2. Дмитренко К. А., Коновалова М., Семиволос О. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. – Харків : ВГ «Основа», 2018. – 120 с.
3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. – Харків : Вид-во «Ранок», 2019. – 304 с.
4. Кравець Н. П. Сторітеллінг як технологія творчого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках літератури в умовах спеціального та інклюзивного навчання / Н. П. Кравець // *Topical issues of pedagogy : collective monograph*. – Editoria di Modena, Roma, Italy, 2019. – С. 80–102.

5. Уманець Г. М., Кобзар О. В., Кулеш В. О. Інклюзивна освіта: особливій дитині – особлива увага. – Донецьк : Витоки, 2010. – 135 с.
6. Правда Н. М. Спільне викладання на уроках української літератури в інклюзивних класах із застосуванням схем-розробок для дітей із особливими освітніми потребами / Н. М. Правда // Українська література: проблеми і перспективи. Матеріали I Всеукраїнської заочної наук.-практ. Інтернет-конференції / укл. О. А. Огульчанська та ін. – Мелітополь : Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2020. – 201 с.
7. Шуляр В. І. Планувальна діяльність суб'єктів літературної освіти нової української школи: особливості конструювання співпраці : практико-оріент. моногр. у 3-х ч. – 1 ч. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 278 с.

ДИДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНА КОМПОНЕНТА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Пюрко Владислав Євгенович,
магістр фізичної терапії та ерготерапії, асистент вчителя
Мелітопольської гімназії № 22
Мелітопольської міської ради Запорізької області
vlad.1994ak@gmail.com

Христовой Дмитро Юрійович,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
khristovoy.dima06@gmail.com

Стрімкий розвиток цифрових технологій у XXI столітті трансформував усі сфери суспільного життя, проте чи не найбільшого впливу зазнала освітня галузь [1]. В умовах глобальних викликів - від пандемій до геополітичних конфліктів - диджиталізація перестала бути лише додатковим інструментом і перетворилася на фундаментальну умову виживання та розвитку освітніх систем [2]. Особливого значення це набуває в контексті створення безпечного та інклюзивного середовища, де технології виступають містком, що нівелює фізичні, сенсорні чи соціальні бар'єри. У сучасному світі процеси цифрової трансформації охоплюють усі сфери суспільного життя, зокрема освіту.

Диджиталізація освіти виступає не лише як інструмент модернізації освітнього процесу, але й як важливий чинник забезпечення доступності, безпеки та інклюзивності освітнього середовища [3]. В умовах глобалізації, розвитку інформаційних технологій та соціальних викликів (зокрема, воєнних дій, пандемій, міграційних процесів) цифрові рішення стають ключовими для гарантування рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів [4].

Метою даного дослідження є аналіз ролі диджиталізації освіти у формуванні безпечного інклюзивного середовища, визначення її переваг, викликів та перспектив розвитку.

Диджиталізація освіти - це процес інтеграції цифрових технологій у всі аспекти освітньої діяльності, включаючи навчання, управління, комунікацію та оцінювання, яка передбачає використання онлайн-платформ, електронних ресурсів, дистанційних форм навчання, штучного інтелекту та інших інноваційних інструментів [5].

Інклюзивне освітнє середовище, у свою чергу, визначається як система умов, що забезпечує рівний доступ до освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних чи культурних особливостей. Безпечне інклюзивне середовище також передбачає психологічний комфорт, відсутність дискримінації, підтримку різноманітності та врахування індивідуальних потреб. У цьому контексті

диджиталізація виступає як інструмент, що дозволяє подолати бар'єри, які раніше обмежували доступ до освіти, зокрема географічні, фізичні та соціальні.

Однією з ключових переваг диджиталізації є розширення доступу до освітніх ресурсів. Онлайн-курси, електронні підручники, відеолекції та інтерактивні платформи дозволяють здобувачам освіти навчатися у зручний для них час і в будь-якому місці [6]. Для осіб з інвалідністю цифрові технології відкривають нові можливості. Наприклад: використання програм екранного озвучення для людей із порушеннями зору, субтитри та переклад жестовою мовою для осіб із порушеннями слуху, адаптивні інтерфейси для користувачів із моторними обмеженнями [7].

Крім того, дистанційне навчання є критично важливим у ситуаціях, коли фізичний доступ до освітніх закладів обмежений (наприклад, під час воєнних конфліктів або надзвичайних ситуацій) [8]. Отже, диджиталізація сприяє реалізації принципу рівності освітніх можливостей.

Безпека в освітньому середовищі має кілька вимірів: фізичний, психологічний та інформаційний. Диджиталізація освіти дозволяє посилити кожен із них. По-перше, цифрові платформи зменшують потребу у фізичній присутності, що є важливим у небезпечних умовах. По-друге, онлайн-середовище може бути налаштоване таким чином, щоб мінімізувати прояви булінгу та дискримінації завдяки модерації, анонімності та контролю взаємодій. Водночас важливим аспектом є кібербезпека. Освітні установи повинні забезпечувати захист персональних даних, запобігати кібербулінгу та формувати цифрову грамотність у здобувачів освіти. Це включає навчання безпечній поведінці в Інтернеті, критичному мисленню та відповідальному використанню інформаційних ресурсів.

Цифрові технології дозволяють реалізувати індивідуальний підхід до навчання. Завдяки адаптивним системам навчання можна враховувати темп засвоєння матеріалу, рівень підготовки та особливі освітні потреби кожного здобувача. Персоналізація навчання є особливо важливою для інклюзивного середовища, оскільки вона дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії, адаптувати освітній контент, використовувати різні формати подачі інформації (текст, відео, аудіо), що сприяє підвищенню мотивації, залученості та ефективності навчання, а також забезпечує більш комфортні умови для всіх учасників освітнього процесу.

Попри значні переваги, диджиталізація освіти супроводжується низкою викликів. Одним із основних є цифрова нерівність, яка проявляється у різному рівні доступу до технічних засобів та Інтернету, що може призводити до поглиблення соціальної нерівності. Іншим викликом є недостатній рівень цифрової компетентності як у здобувачів освіти, так і у педагогів. Ефективне використання цифрових технологій потребує відповідної підготовки та постійного професійного розвитку. Також існують ризики, пов'язані з надмірною цифровізацією, зокрема

зниженням рівня соціальної взаємодії, перевантаженням інформацією та залежністю від технологій. Майбутнє диджиталізації освіти пов'язане з подальшим розвитком інноваційних технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, аналітика великих даних. Такі інструменти можуть значно покращити якість освіти та розширити можливості інклюзивного навчання.

Інклюзивна освіта передбачає створення рівного доступу до якісних знань для всіх здобувачів, незалежно від їхніх фізичних можливостей, психологічного стану чи місця перебування. Цифровізація в цьому аспекті розглядається через призму Універсального дизайну в навчанні (Universal Design for Learning), який передбачає створення освітніх матеріалів, доступних для максимально широкого кола користувачів. Основні принципи інклюзивної диджиталізації включають гнучкість (можливість вибору темпу, формату та часу навчання), доступність (accessibility), зокрема адаптація контенту для осіб з порушеннями зору, слуху чи моторики, персоналізацію (використання адаптивних алгоритмів для підбору матеріалів відповідно до когнітивних особливостей дитини). Крім того, необхідно забезпечити системну підтримку диджиталізації на державному рівні, включаючи фінансування, нормативно-правове забезпечення та розвиток цифрової інфраструктури.

Таким чином, диджиталізація освіти є невід'ємною складовою формування безпечного інклюзивного середовища, що відкриває нові можливості для забезпечення доступності, персоналізації та безпеки освітнього процесу та яка створює адаптивний простір, де кожна дитина відчувається захищеною, почутою та залученою до соціуму. Разом з тим, ефективна реалізація цифрової трансформації потребує подолання існуючих викликів, зокрема цифрової нерівності та недостатнього рівня цифрової грамотності. Отже, інтеграція цифрових технологій в освіту має здійснюватися комплексно, з урахуванням потреб усіх учасників освітнього процесу, що дозволить створити справді інклюзивне та безпечне освітнє середовище в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [Електронний ресурс]. URL: <https://mindev.gov.ua/storage/app/sites/1/uploaded-files/554-vooz-katalog-24-stor-0611.pdf>
2. Халілі Ф.А. Диджиталізація освітнього простору: сутність, виклики та перспективи. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 4(32). С. 1195-1206. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4\(32\)-1195-1206](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4(32)-1195-1206)
3. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. 296 с.
4. Tuning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Elektronik resource]. 2008. 126 p. URL: <http://tuning.unideusto.org>.
5. Захарченко О.М. Використання онлайн-сервісів під час дистанційного навчання. Діджиталізація науки як виклик сьогодення: матеріали II Міжнар. студ. наук. конф. (м. Одеса, 17 грудня 2021 р.). Одеса: ГО

- «Молодіжна наукова ліга»; Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2021. Т. 3. С. 17-20.
6. What you need to know about digital learning and transformation of education. [Elektronik resourse]. Last update: 17 September 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know>
 7. Pyurko, V.E., Khrystova, T.E., Pyurko, O.E., Kazakova, S.M. Information concept of the human health phenomenon as a guarantee of bioecosystem stability. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science. 2022. 1049(1), 012070. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1049/1/012070>
 8. Пюрко В.Є., Христова Т.Є., Пюрко О.Є., Христовой Д.Ю. Соціально-педагогічні виміри інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу та Україні. Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи: збірник тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 29 жовтня 2025 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С. 302-304.

ІТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Пюрко Ольга Євгенівна,
кандидат біологічних наук, доцент,
факультет природничих наук,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
diser0303@gmail.com

Арабаджи-Тіпенко Людмила Іванівна,
кандидат біологічних наук, старший викладач,
кафедра біології та фізичної реабілітації,
факультет природничих наук,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
luidmila105@gmail.com

У сучасному світі інформаційні технології (ІТ) відіграють визначальну роль у трансформації суспільства, економіки та освіти, які в епоху глобальної цифровізації перестали бути просто інструментом автоматизації бізнес-процесів. Сьогодні вони є важливим чинником формування безпечного та інклюзивного середовища для різних соціальних груп, компонентом оптимізації процесів та фундаментом для побудови суспільства, де безпека та рівні можливості (інклюзія) стають базовими стандартами [1]. Використання ІТ для створення безбар'єрного простору та захищеного середовища є пріоритетним напрямом сталого розвитку сучасних держав. Під безпечним середовищем розуміється система умов, що мінімізують ризики фізичних, інформаційних та психологічних загроз, тоді як інклюзивність передбачає рівний доступ до ресурсів і можливостей незалежно від віку, статі, фізичних можливостей чи соціального статусу [2]. У цьому контексті ІТ-технології виступають каталізатором змін, що сприяють підвищенню рівня безпеки та забезпеченню рівноправної участі кожної людини в суспільному житті.

Одним із ключових аспектів застосування ІТ є підвищення рівня безпеки в різних сферах життя. Сучасні цифрові системи дозволяють ефективно запобігати загрозам, швидко реагувати на надзвичайні ситуації та забезпечувати захист інформації [3]. Важливу роль відіграють системи кібербезпеки. З розвитком цифровізації зростає кількість кіберзагроз, таких як хакерські атаки, витоки даних і фішинг. Використання сучасних технологій шифрування, багатофакторної автентифікації та штучного інтелекту дозволяє значно знизити ризики несанкціонованого доступу до інформації. ІТ активно застосовуються у сфері громадської безпеки. Системи відеоспостереження з елементами штучного інтелекту, аналітика великих даних і технології розпізнавання облич допомагають правоохоронним органам ефективніше запобігати

злочинам та розслідувати їх. Наприклад, інтегровані міські платформи (Smart City) дозволяють координувати роботу служб екстреного реагування, що значно скорочує час реагування на інциденти. ІТ-технології сприяють підвищенню безпеки в освітньому середовищі. Онлайн-платформи забезпечують безпечний доступ до навчальних матеріалів, а системи моніторингу допомагають запобігати булінгу та іншим формам насильства. Також важливу роль відіграють цифрові інструменти для психологічної підтримки, які дозволяють здобувачам освіти отримати допомогу в разі потреби.

ІТ-технології відкривають нові можливості для створення інклюзивного середовища, що забезпечує рівні умови для всіх членів суспільства. Особливо важливою є їх роль у підтримці людей з інвалідністю та інших вразливих груп. Сучасні програмні рішення включають адаптивні інтерфейси, що враховують потреби користувачів з порушеннями зору, слуху чи моторики [4]. Наприклад, технології синтезу мовлення, екранні читачі, субтитрування та голосове управління дозволяють значно розширити доступ до інформації, що сприяє інтеграції людей з особливими потребами у професійне та соціальне життя.

У сфері освіти ІТ забезпечують можливість дистанційного навчання, що особливо актуально для осіб, які не можуть відвідувати освітні заклади фізично. Онлайн-курси, віртуальні класи та інтерактивні платформи дозволяють отримувати якісну освіту незалежно від географічного розташування або фізичних обмежень. Крім того, цифрові технології сприяють подоланню соціальної ізоляції. Соціальні мережі, онлайн-спільноти та платформи для комунікації дозволяють людям підтримувати зв'язок, обмінюватися досвідом і отримувати підтримку, що особливо важливо для людей похилого віку та тих, хто перебуває в складних життєвих обставинах [5].

Освіта є однією з ключових сфер, де поєднання безпеки та інклюзивності має особливе значення. ІТ-технології забезпечують створення середовища, яке відповідає потребам різних категорій здобувачів освіти. Цифрові платформи дозволяють персоналізувати освітній процес. Використання адаптивних систем навчання дає можливість враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній темп засвоєння матеріалу та рівень підготовки, що сприяє більш ефективному навчанню та знижує ризик відставання. ІТ сприяють формуванню безпечного психологічного клімату. Інструменти анонімного зворотного зв'язку, онлайн-консультації з психологами та системи виявлення ризикованої поведінки допомагають вчасно реагувати на проблеми та запобігати конфліктам. Важливим є використання технологій для розвитку цифрової грамотності. Навчання основам кібербезпеки, критичного мислення та відповідального використання інформації дозволяє здобувачам освіти краще орієнтуватися в цифровому середовищі та уникати потенційних загроз [6].

Безпека в сучасному розумінні охоплює як фізичний захист громадян, так і кібербезпеку. Технологічні рішення дозволяють мінімізувати ризики та оперативно реагувати на загрози, зокрема системи інтелектуального відеоспостереження (використання алгоритмів комп'ютерного зору та штучного інтелекту (ШІ) дозволяє автоматично виявляти підозрілу поведінку, залишені предмети або розпізнавати обличчя в розшуку, що є критично важливим для «Safe City» (Безпечного міста), інтернет речей (IoT) у цивільному захисті (датчики моніторингу навколишнього середовища здатні миттєво фіксувати витoki газу, підвищення рівня радіації або перші ознаки лісових пожеж), кіберзахист персональних даних (в інклюзивному середовищі, де багато людей покладаються на цифрові асистенти, надійне шифрування та протоколи безпеки захищають приватність вразливих груп населення).

Інклюзія в контексті ІТ - створення умов, за яких кожна людина, незалежно від фізичних особливостей, віку чи соціального статусу, може повноцінно взаємодіяти з навколишнім світом. Для людей з порушеннями зору, слуху або опорно-рухового апарату ІТ пропонують рішення, які нівелюють фізичні обмеження: екранні диктори (screen readers) - програмне забезпечення, що перетворює текст на екрані у мовлення або шрифт Брайля; системи керування поглядом (eye-tracking) дозволяють людям з паралічем взаємодіяти з комп'ютером за допомогою руху очей; AI-перекладачі жестової мови (AI-sign language translators) - програми, що в реальному часі конвертують жестову мову в текст або голос, і навпаки. Відповідно до міжнародних стандартів (наприклад, WCAG 2.1), веб-ресурси мають бути сприйнятими, керованими, зрозумілими та надійними, що включає наявність альтернативного тексту для зображень, високу контрастність та можливість навігації за допомогою клавіатури.

Створення інклюзивного середовища неможливе без реформи державних та муніципальних послуг, зокрема електронне урядування (E-government) - можливість отримати довідку, субсидію або записатися до лікаря онлайн усуває потребу фізичного відвідування установ, що є критичним для маломобільних груп; дистанційна освіта та телемедицина (distance education and telemedicine) - технології стирають географічні та фізичні кордони, надаючи доступ до якісних знань та медичної допомоги мешканцям віддалених районів або людям, які перебувають на тривалому лікуванні.

Незважаючи на значні переваги, інтеграція ІТ-технологій у створення безпечного та інклюзивного середовища супроводжується чималими викликами. Одним із ключових питань залишається цифровий розрив — нерівномірний доступ до технологій та інтернету, що здатний посилювати соціальну нерівність. Масштабний збір і обробка інформації вимагають створення чітких регуляцій і дотримання етичних стандартів. Крім того, не можна нехтувати потенційними ризиками надмірної залежності від технологій, що може негативно позначатися на соціальних уміннях і психологічному стані користувачів. Необхідно знаходити

збалансований підхід між застосуванням ІТ-рішень та традиційними способами взаємодії.

В цілому, ІТ-технології є невід'ємною складовою сучасного суспільства та ключовим інструментом створення безпечного й інклюзивного середовища, що забезпечують ефективний захист інформації, сприяють підвищенню рівня громадської безпеки та відкривають нові можливості для інтеграції різних соціальних груп, дозволяють трансформувати фізичний простір у цифровий, де обмеження можливостей здоров'я компенсуються інтелектуальними рішеннями. Особливого значення ІТ набувають у галузі освіти, де їх використання сприяє створенню адаптивного, доступного та безпечного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби здобувачів освіти та забезпечує гнучкі умови для ефективного навчання. Водночас для максимального використання потенціалу цифрових технологій необхідно вирішувати проблеми цифрової нерівності й формувати відповідальне ставлення до використання ІТ. Подальший розвиток у цьому напрямку потребує синергії між державою, розробниками та громадянським суспільством для впровадження принципів «універсального дизайну» в кожен цифрову систему, має бути спрямований на інновації й на забезпечення рівних можливостей і безпеки для кожної людини, що є основою сталого розвитку сучасного суспільства. Створення середовища, де безпека гарантована алгоритмами, а доступність - стандартами коду, є ключовим кроком до справедливого майбутнього.

Список використаних джерел:

1. Гета А.В., Заїка В.М., Коваленко В.В. та ін. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник /за заг. ред. Ю.Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
2. Потюк С.В. Проблеми формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи засобами інноваційних технологій (кінець ХХ — початок ХХІ століття). Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, 2024. 312 с. Посилання: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28979.34086>
3. Stukalenko N.M., Zhakhina B.B., Kukubaeva A.K., Smagulova N.K., Kazhibaeva G.K. Studying innovation technologies in modern education. *International journal of environmental and science education*, 2016. Vol. 11, № 15. P. 7297-7308.
4. Bilohur V., Pyurko V., Khrystova T., Pyurko O., Moskalyk H. Impacto social de las políticas educativas para la enseñanza del deporte en contextos de crisis: Vision general. *Interaccion y Perspectiva*, 2024. Vol. 14. № 2. P. 534-546. Посилання: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10929047>
5. Kourkoutas E., Toth A.N., Vitalaki E. Limits and Perspectives for the Promotion of the Inclusive Culture and Paradigm within School Context:

Theoretical Considerations and Empirical Findings from Greece and Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2015. Mode of access: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss3/5>

6. Пюрко О.Є., Арабаджи-Тіпенко Л.І., Пюрко В.Є. Цифрові технології як необхідний інструмент при викладанні природничих наук. Харківський природничий форум : сьома міжнародна конференція молодих учених (16-17 травня 2024 р., м. Харків, 2024). Харків, 2024. С.63-65.

ВІД НЕВИДИМОГО ПОЛЯ ДО НЕВИДИМИХ ГАЛАКТИК: ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ ДО ПОЯСНЕННЯ СКЛАДНИХ АСТРОНОМІЧНИХ ЯВИЩ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА МОДЕЛЮВАННЯ

Рапінда Наталія Михайлівна,

викладач фізики та астрономії

Галицького фахового коледжу ім. В. Чорновола

м. Тернопіль

natalja.rapinda.1992@gmail.com

Розвиток інклюзивної освіти є однією з важливих ліній модернізації сучасної освітньої системи. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, у якому всі здобувачі освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, мають нагоду отримувати якісні знання та брати активну участь у навчальній роботі [5].

Особливістю астрономії є те, що значна частина її об'єктів і процесів належить до «невидимого» рівня пізнання — від гравітаційних полів до великомасштабних структур Всесвіту. Це ускладнює пояснення багатьох явищ у навчальному процесі. Одним із ефективних способів подолання таких труднощів є використання цифрових моделей, симуляцій та візуалізацій, які дозволяють подати складні астрономічні процеси у наочній формі.

Метою статті є обґрунтування можливостей використання цифрової візуалізації та комп'ютерного моделювання як інструментів реалізації інклюзивного підходу у викладанні астрономії.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

проаналізувати педагогічний потенціал цифрової візуалізації та комп'ютерного моделювання у викладанні астрономії;

узагальнити можливості використання цифрових моделей для пояснення складних астрономічних явищ та забезпечення доступності навчального матеріалу в умовах інклюзивної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у педагогічній систематизації цифрових інструментів для пояснення складних астрономічних явищ у контексті інклюзивного навчання та визначенні їхнього дидактичного потенціалу.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих підходів під час викладання астрономії та фізики у закладах загальної середньої освіти. Використання цифрових моделей і симуляцій сприяє наочному поясненню складних астрономічних явищ, підвищує рівень розуміння навчального матеріалу та створює умови для організації інклюзивного освітнього середовища.

У дослідженні використано аналіз наукової та методичної літератури, узагальнення і систематизацію педагогічного досвіду, а також

порівняльний аналіз цифрових освітніх ресурсів з метою визначення їхнього потенціалу для створення інклюзивного освітнього середовища.

Актуальність використання цифрових технологій у навчанні підтверджується як педагогічними дослідженнями, так і нормативно-правовими документами, що регламентують цифрову трансформацію освіти.

Цифровізація освіти регламентується низкою нормативних документів, зокрема Законом України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти, Концепцією цифрової трансформації та Національною стратегією створення безбар'єрного простору [1–3].

Інклюзивна освіта передбачає забезпечення доступності навчального матеріалу для всіх здобувачів освіти через використання різних способів подання інформації та сучасних педагогічних технологій. Це особливо важливо під час вивчення астрономії, де значна частина явищ має абстрактний характер і не може бути безпосередньо продемонстрована.

Одним із ефективних способів подолання зазначених труднощів є використання цифрових технологій. Цифрові технології дозволяють реалізувати принцип мультимодального навчання, який передбачає поєднання різних способів подання інформації: тексту, зображень, анімацій, відео та інтерактивних моделей. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню матеріалу учнями з різними освітніми потребами [5].

За результатами педагогічних досліджень використання цифрових симуляцій сприяє підвищенню рівня розуміння складних природничих процесів та формуванню наукового мислення учнів. Попри це, у процесі вивчення астрономії здобувачі освіти можуть стикатися з різними типами навчальних бар'єрів, що особливо важливо враховувати в умовах інклюзивного навчання:

Для учнів із порушеннями зору складність становить сприйняття дрібних зображень та графічних моделей космічних процесів.

Учні з порушеннями слуху можуть мати труднощі під час сприйняття усних пояснень складних абстрактних явищ.

Для здобувачів освіти з особливостями когнітивного розвитку проблемою є високий рівень абстракції астрономічних понять.

У такій ситуації використання цифрових візуалізацій та інтерактивних моделей дозволяє адаптувати подання навчального матеріалу відповідно до індивідуальних освітніх потреб.

У сучасній педагогічній практиці для візуалізації астрономічних процесів використовуються різні цифрові освітні ресурси, зокрема Stellarium, PhET Interactive Simulations, Universe Sandbox та SolarSystemScope, які дозволяють моделювати рух небесних тіл, гравітаційні взаємодії та структуру космічних систем [4], досліджувати видимий рух небесних світил та орієнтування на зоряному небі, використовуючи онлайн-планісфери, які дозволяють моделювати положення сузір'їв залежно від дати та часу спостереження (див. рис. 1).

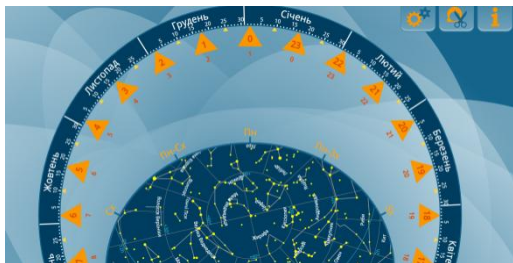


Рис. 1. Інтерфейс онлайн-планісфери для дослідження руху небесних світил на небесній сфері.

О.В. Слободяник проаналізував педагогічну практику з упровадження комп'ютерних моделей та візуалізації астрономічних понять, наголосив, що учні краще сприймають та осягають відомості, якщо їхнє подання посилене наочним зображенням [4].

Такі інструменти дозволяють учням не лише спостерігати за моделями, але й активно взаємодіяти з ними, змінювати параметри моделі і досліджувати отримані результати.

Подібні підходи можуть бути використані для пояснення різних складних астрономічних явищ. Розглянемо кілька прикладів їх застосування у навчальному процесі. Гравітаційні поля визначають рух небесних тіл та структуру космічних систем. Однак вони не можуть бути безпосередньо спостережені, що ускладнює їх пояснення у навчальному процесі.

Цифрові моделі дозволяють відобразити гравітаційні взаємодії у вигляді візуальних схем або тривимірних симуляцій (див. рис. 2). Такі моделі допомагають учням зрозуміти, як масивні об'єкти впливають на рух інших тіл і формують орбіти планет.

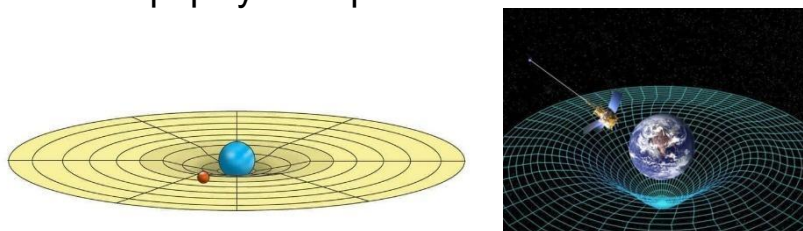


Рис. 2. Приклади гравітаційних полів

Можливості цифрових моделей при вивченні цих понять є особливо важливими в умовах інклюзивного навчання. Наприклад:

для учнів із порушеннями зору застосовуються висококонтрастні кольорові схеми, збільшення масштабу моделі та повільні анімації руху;

для учнів із труднощами концентрації уваги використовується покрокове відтворення процесів;

для учнів із когнітивними труднощами складні процеси подаються у вигляді спрощених моделей із мінімальною кількістю параметрів.

Це робить складні астрономічні явища більш доступними для різних груп учнів.

Те ж саме стосується гравітаційних хвиль. Вони виникають у результаті потужних космічних подій, таких як, наприклад, злиття чорних дір або нейтронних зір. Їх існування було експериментально підтверджено у 2015 році детекторами колаборації LIGO Scientific Collaboration.

Пояснення цього явища без використання візуалізації є складним навіть для студентів природничих спеціальностей. Тому застосування анімацій та комп'ютерних моделей є важливим інструментом для доступного пояснення процесів викривлення простору-часу.

Темна матерія є одним із найзагадковіших явищ сучасної космології, що не випромінює світло і може бути виявлена лише за гравітаційним впливом на видиму речовину. Цифрові симуляції дозволяють моделювати її розподіл у Всесвіті та демонструвати формування великомасштабної структури космосу.

Екзопланети відкриваються непрямими методами, зокрема транзитним методом або методом радіальних швидкостей. Для пояснення цих способів використовуються графіки світлових кривих та комп'ютерні моделі.

Такі візуалізації дозволяють учням зрозуміти, як на основі непрямих даних астрономи роблять висновки про існування планет біля далеких зір.

Окрім демонстрації явищ, цифрові моделі можуть використовуватися і як інструмент організації навчальної діяльності учнів. Запропонуємо приклад навчального завдання.

Під час вивчення теми «Екзопланети» учням пропонується інтерактивна модель транзитного методу. Здобувачі освіти можуть змінювати параметри орбіти планети та спостерігати зміну світлової кривої зорі.

У процесі роботи учні:

- аналізують графік зміни яскравості зорі;
- роблять висновки про наявність планети;
- обговорюють результати у групах.

Такий підхід дозволяє поєднати візуальне сприйняття, аналітичну діяльність та дослідницьку роботу, що відповідає принципам інклюзивного навчання.

Застосування цифрових моделей може бути інтегроване у структуру навчального заняття. Можливу структуру фрагмента інклюзивного уроку астрономії з використанням цифрових моделей можна представити у вигляді таких етапів:

- Візуалізація явища (відео або симуляція)
- Робота з інтерактивною моделлю
- Обговорення результатів у малих групах
- Формулювання висновків

Використання цифрових технологій у навчанні астрономії сприяє реалізації принципів інклюзивної освіти. Таким чином, інтерактивні моделі дозволяють адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних особливостей учнів.

Використання цифрових моделей у навчанні астрономії забезпечує наочність складних процесів, розвитку дослідницьких навичок та підвищенню мотивації до навчання.

Наведені приклади демонструють можливості цифрових моделей у поясненні різних астрономічних процесів та подоланні навчальних бар'єрів. Для узагальнення представлених підходів і систематизації педагогічних можливостей цифрових інструментів подамо їх у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

Приклади використання цифрових моделей для подолання навчальних бар'єрів у вивченні астрономії

<i>Астрономічне явище</i>	<i>Цифровий інструмент</i>	<i>Тип візуалізації</i>	<i>Педагогічний ефект для інклюзивного навчання</i>
Гравітаційні поля	Universe Sandbox	3D-моделі орбіт	Полегшує розуміння абстрактних понять
Гравітаційні хвилі	анімації LIGO	анімація викривлення простору	Робить складні процеси наочними
Темна матерія	симуляції NASA	3D-карта «космічної павутини»	Дозволяє візуалізувати невидимі структури
Екзопланети	симуляції транзиту	графіки світлових кривих	Розвиває аналіз астрономічних даних
Рух небесних тіл	Stellarium	інтерактивна карта неба	Дає можливість індивідуального темпу навчання

Як видно з таблиці, цифрові моделі дозволяють не лише пояснювати складні астрономічні явища, але й адаптувати подання навчального матеріалу до різних освітніх потреб. Це сприяє підвищенню доступності природничої освіти та реалізації принципів інклюзивного навчання.

Використання цифрових моделей у навчанні астрономії має важливе педагогічне значення для організації інклюзивного освітнього середовища. Інтерактивні симуляції дозволяють змінювати параметри моделей, спостерігати результати та працювати у власному темпі, що сприяє розвитку дослідницьких умінь і формуванню просторового мислення учнів.

Узагальнюючи роль цифрової візуалізації у процесі інклюзивного навчання астрономії, доцільно представити узагальнену модель взаємозв'язку між освітнім бар'єром, використанням цифрового інструменту та навчальним результатом (див. рис. 3).



Рис. 3. Узагальнена модель використання цифрових інструментів для подолання навчальних бар'єрів у вивченні астрономії.

Проведений аналіз можливостей цифрових освітніх ресурсів дозволяє визначити їх значний педагогічний потенціал у контексті інклюзивного навчання астрономії. Інклюзивна освіта передбачає використання методів навчання, які забезпечують доступність складного навчального матеріалу для всіх учнів. У викладанні астрономії це особливо важливо, оскільки значна частина космічних явищ має абстрактний характер.

Цифрова візуалізація та комп'ютерне моделювання дозволяють зробити невидимі астрономічні процеси наочними та зрозумілими. Інтерактивні симуляції сприяють розвитку дослідницьких компетентностей, формуванню наукового світогляду та підвищенню інтересу до природничих наук. Такий підхід узгоджується з компетентною моделлю сучасної природничої освіти, оскільки сприяє формуванню дослідницьких, аналітичних та цифрових компетентностей учнів.

Отримані результати підтверджують, що використання цифрової візуалізації та комп'ютерного моделювання є ефективним засобом пояснення складних астрономічних явищ в умовах інклюзивної освіти та сприяє формуванню дослідницьких компетентностей учнів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методики інтеграції цифрових симуляцій, інтерактивних карт зоряного неба та 3D-моделей космічних процесів у систему інклюзивного навчання астрономії та оцінюванні їхнього впливу на формування дослідницьких компетентностей учнів.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2457-20#Text> (дата звернення: 01.03.2024).
2. Концепція «Цифрової трансформації» URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-monzaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 01.03.2024).
3. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні <https://mtu.gov.ua/content/nacionalna-strategiya-zi-stvorennya-bezbarernogoprosto> (дата звернення: 01.03.2024).
4. Слободяник О.В. Використання комп'ютерних моделей під час індивідуальної роботи учнів з фізики. Фізико-математична освіта : науковий журнал; Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Фізико-математичний факультет ; [редкол.: М.П. Вовк, М. Гр. Воскоглу, Т.Г. Дереза та ін.]. Суми : [СумДПУ імені А.С. Макаренка], 2019. Вип. 4 (22). С. 116–123.
5. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія \ Ганна Давиденко. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.

ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОРСЬКОГО ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

Юлія Рібцун,

кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця,
старша наукова співробітниця відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
logojulia@ukr.net

Глибинність, інтегративність і міждисциплінарність є основними характеристиками сучасної наукової картини світу. Перебуваючи на межі різноманітних наук, синергетика знайшла своє відображення у педагогіці в кінці ХХ ст. у вигляді нелінійної самоорганізації системи освіти через взаємодію педагога та учня будь-якого віку, з дотриманням принципу навчання упродовж життя [1]. Визначення поняття «синергетика» було запропоновано нами в одній із публікацій [4], тому тут не зупинятимемось на ньому. Лише зазначимо, що погоджуємось із описом синергетики як «науки про взаємодію».

Синергетичні підходи у своїх роботах, присвячених різноманітним аспектам педагогічної діяльності, розкривали ряд вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема: В. Аршинов, М. Богуславський, В. Буданов, В. Виненко, Ф. Власенко, О. Вознюк, Л. Войнаровська, А. Ворожбитова, С. Гончаренко, Е. Данілавичюте, А. Євдотюк, В. Жилін, Е. Зеєр, Л. Зоріна, В. Ігнатова, М. Ілляхова, В. Ільїн, О. Іонова, В. Камишин, О. Князева, В. Кремень, І. Кудрявцев, С. Кульневич, С. Курдюмов, С. Лебедев, М. Левківський, М. Липин, В. Лук'янець, М. Набок, Т. Назарова, О. Нестеренко, Л. Новикова, Ж. Португаль, С. Пролеєв, Ю. Рібцун, І. Родигіна, В. Синьов, М. Соколовський, Л. Сурчанов, Ю. Талагаєв, О. Твердовська, О. Тесленко, Л. Ткаченко, К. Трушковський, М. Федорова, Г. Хакен, О. Чалий, Т. Челнокова, В. Шамрай, В. Шаповаленко, Г. Шатковська, О. Шморгун та ін. [2, 7].

Засновник синергетики Г. Хакен визначає її три основні категорії, як-от: а) параметри порядку – правила, які задають структуру змінних систем; б) принцип підпорядкування – дотримання внутрішньої узгодженості системи; в) колова (циклічна) причинність – врахування змін, трансформація, нова система, самоорганізація [8].

У логопедичній науці нами започаткований логопсихосинергетичний підхід (Рібцун, 2021) [3], практичне застосування якого вже здійснюється у корекційно-розвивальній (відновлювальній) роботі з дорослими з афазіями та заїканням, молодшими школярами та дошкільниками з особливими мовленнєвими потребами. Продемонструємо, яким чином може відбуватися реалізація логопсихосинергетичного підходу в умовах Нової української школи при застосуванні інклюзивних практик.

Логопсихосинергетичними новинками (адже логопсихосинергетичний підхід передбачає, що фахівець, який його використовує, має логопедичну та психологічну освіту) останніх років є три електронні видання, рекомендовані рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол №11 від 16 грудня 2024 р.; протокол №8 від 26 червня 2025 р.): програма з корекційно-розвивальної роботи [6], навчальний посібник [5] і методичний посібник до нього «Методичні орієнтири щодо використання навчального посібника «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами».

Слід зазначити, що це справді видання, адже мають реального видавця, ISBN-и, відповідні штрих-коди. Авторська ідея створення методичного посібника, розроблення саме навчального комплексу вперше була оприлюднена у розділі колективної зарубіжної монографії «Створення навчальних посібників для роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами: актуальні питання» (<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746317>), але звісно виникли ці ідеї значно раніше.

Авторський навчальний посібник на 160 сторінках містить навчальний, розвивальний, корекційний, виховний, ігровий, мовленнєвий, інтерактивний матеріал, розрахований на увесь навчальний рік. Кожна сторінка максимально заповнена насиченим матеріалом циклічного характеру, що дає змогу педагогам (учителям-логопедам, корекційним педагогам, учителям початкових класів) і практичним психологам кількаразово упродовж навчального року повертатися до вже опрацьованих сторінок.

Як у корекційній програмі у кожному класі («Подорож до Країни Знань» – 1 клас, «Хочемо, можемо, будемо» – 2 клас, «Думаємо, міркуємо, розуміємо» – 3 клас, «Вчимося доводити свої думки» – 4 клас), так і в навчальному посібнику представлена реалізація 11 напрямів корекційно-розвивальної роботи:

- нейрофізіологічно-мовленнєвий напрям;
- діяльнісно-мовленнєвий напрям:
 - загальнодуховна сфера;
 - п'ястково-пальцевий складник;
 - мімічний складник;
 - артикуляційний складник;
- емоційно-ціннісний напрям:
 - емоційно-почуттєвий складник;
 - емоційно-регулятивний і поведінковий складники;
 - креативний складник потенціалу;
- когнітивно-мовленнєвий напрям:
 - гностичний складник;
 - функціональний складник уваги;
 - мнемічний складник;
 - аналітико-синтетична діяльність;

- інтелектуальний складник на базі основних мисленнєвих операцій;
- інтелектуальний складник на базі різних видів ймовірного прогнозування;
- інтелектуальний складник на базі різних рівнів контролю;
- мотиваційно-активізуючий напрям;
- просодичний напрям:
 - голосовий складник;
 - дихально-мовленнєвий складник;
 - складово-структурний складник;
 - мелодико-інтонаційний складник на рівні темпу;
 - мелодико-інтонаційний складник на рівні ритму;
 - мелодико-інтонаційний складник на рівні інтонації;
 - мелодико-інтонаційний складник на рівні паузації;
 - мелодико-інтонаційний складник на рівні наголосу;
- фонологічно-фонетичний напрям:
 - фонематичний складник;
 - фонетичний складник;
- лексико-граматичний напрям:
 - граматичний складник;
 - морфологічний складник;
 - лексичний складник;
 - лексично-морфологічний складник;
- синтаксично-інформативний напрям:
 - синтаксичний складник на рівні словосполучення;
 - синтаксичний складник на рівні речення;
 - синтаксичний складник на рівні тексту;
- рецептивно-орфографічний напрям:
 - рівень читання;
 - рівень письма;
- соціально-комунікативний напрям:
 - соціально-невербальна взаємодія;
 - соціально-вербальна взаємодія.

Кожен напрям корекційно-розвивальної роботи не є окремим, відмежованим від інших, вони тісно взаємодіють і переплітаються. У цьому і є суть авторського логопсихосинергетичного підходу – саме в циклічності, коловому взаємозв'язку виокремлених напрямів, маршрутних точок корекції (компенсації).

Реалізація інклюзивних практик полягає у продуманому, структурованому змісті пропонованих у навчальному посібнику різноманітних багатоваріативних завдань. Для кожного учня з особливими мовленнєвими потребами з будь-яким рівнем функціонально- чи навчально-мовленнєвих труднощів (від легкого до найтяжчого) педагоги знайдуть у навчальному посібнику відповідні пізнавально-мовленнєві завдання, які будуть цікавими, змістовними, корисними, доповненими тим матеріалом, який посторінково розміщений

у методичному посібнику «Методичні орієнтири щодо використання навчального посібника «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами».

Авторський навчальний посібник є науково обґрунтованим і практико зорієнтованим, адже його рецензування та апробація відбувалась на базі комунального закладу «Мізоцька спеціальна школа I-II ступенів» Рівненської обласної ради (сmt. Мізоч). Якісними результатами впровадження навчального комплекту є статистичні звіти Електронної бібліотеки НАПН України. Так, станом на листопад 2025 року завантаження програми з корекційно-розвивальної роботи становила 935, а навчального посібника «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами» – 1974 завантаження.

Отже, розроблений нами авторський навчальний комплект є вагомим інструментарієм для побудови новітніх стратегій логопсиходіагностичної та логопсихокорекційної роботи педагогів закладів інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : моногр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
2. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ : Пед. думка, 2012. 368 с.
3. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. №1(8). 2022. С. 164-175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>
4. Рібцун Ю. В. Логопсихосинергетичний підхід: синергетика науки та практики. *Грааль науки : міжнар. наук. журнал*. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа»; НУ «Інститут науково-технічної інтеграції та співпраці», 2026. №64 (березень 2026). С. 1213-1236. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748694>
5. Рібцун Ю. В. Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами : навч. посіб. Київ : Видавець Цибульська В. О., 2025. 160 с. : іл. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746230>
6. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. Київ : Видавець Цибульська В. О., 2024. 198 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743608/>
7. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти і науки. Київ, 2000. 253 с.
8. Haken H., Portugali J. Information and self-organization. *Entropy*. 2016. Т. 19. №1. С. 18.

ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ПРАКТИКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сакаль Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
E-mail: sakalnasta@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна Удич,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Актуальність цифрових технологій істотно трансформує всі сфери суспільного життя, зокрема й освіту. За таких умов особливої уваги набуває інклюзивне навчання, спрямоване на забезпечення рівних освітніх можливостей для кожного здобувача освіти незалежно від його фізичних, сенсорних чи когнітивних особливостей. Використання цифрових технологій розширює доступ до освітніх ресурсів, дає змогу інтерпретувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб та формувати відкрите і доступне освітнє середовище.

Разом із тим інтеграція цифрових рішень в інклюзивну освіту пов'язана з певними труднощами. Серед яких: недостатній рівень технічного та практичного забезпечення, низький рівень підготовки педагогічних працівників до роботи з новітніми технологіями та дефіцит спеціально адаптованого контенту. Подолання цих перешкод можливе лише за умови спільної роботи закладів освіти, розробників технологій, педагогічних працівників і представників громадського сектору.

Дослідження впливу цифрових технологій на інклюзивне навчання є необхідним для визначення найбільш результативних підходів і засобів, що сприятимуть забезпеченню рівних можливостей. Науковці наголошують, що інклюзія не обмежується фізичною присутністю в освітньому просторі — вона передбачає повноцінну участь, право на самовираження та активну взаємодію. Особливого значення набуває розвиток м'яких навичок і мета когнітивних умінь, які допомагають людині ефективно комунікувати, співпрацювати та усвідомлено керувати власним навчанням.

Водночас зростає роль емоційного інтелекту та соціально-емоційного навчання, що сприяють формуванню емпатії, самосвідомості й відповідального прийняття рішень. Саме ці якості є підґрунтям для розбудови справді інклюзивного суспільства, яке поважає різноманітність і підтримує соціальну справедливість. Сучасні підходи до інклюзивного навчання ґрунтуються на визнанні цінності унікальності кожної

особистості, її сильних сторін і неповторного досвіду. Таке освітнє й соціальне середовище створює атмосферу безпеки та прийняття, у якій кожен може реалізувати себе й зробити власний внесок у спільний розвиток.

У період глобалізаційних освітніх процесів і становлення інформаційного суспільства ця проблема набуває особливої актуальності, адже система освіти має оперативно реагувати на сучасні виклики й забезпечувати відкритість і доступність для кожного здобувача освіти. Протягом останніх років помітно активізувалися наукові розвідки, присвячені цифровим технологіям та їх ролі в розвитку інклюзивного навчання. Дослідники й освітні інституції зосереджують увагу на пошуку ефективних шляхів упровадження цифрових інструментів для підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Зокрема, у праці Вільямса та його колег (2021) проаналізовано вплив адаптивного програмного забезпечення на навчальні результати здобувачів освіти з інвалідністю. Отримані дані свідчать, що використання таких рішень позитивно позначається на рівні засвоєння матеріалу та посилює навчальну мотивацію. Дослідники акцентують увагу на значенні індивідуалізації освітнього процесу за допомогою цифрових засобів [8].

У роботі Лі та співавторів розглянуто можливості застосування доповненої реальності в навчанні осіб із сенсорними порушеннями. Результати підтвердили, що такі технології сприяють кращому розумінню навчального матеріалу та активнішій участі здобувачів освіти у заняттях [5]. Автори наголошують на доцільності подальшого вдосконалення й ширшого впровадження відповідних рішень у навчальні програми.

Водночас дослідження Сміта та його команди (2022) присвячене труднощам, які виникають у закладів освіти під час інтеграції цифрових інструментів в інклюзивне середовище. Серед ключових перешкод визначено технічні проблеми, недостатній рівень цифрової компетентності педагогів і нестачу спеціально адаптованих матеріалів [2]. Як шлях подолання цих викликів автори пропонують системний підхід, що передбачає підвищення професійної підготовки педагогічних працівників і створення відповідних освітніх ресурсів.

Узагальнюючи, можна зазначити, що результати новітніх наукових розвідок засвідчують вагомі можливості цифрових технологій у вдосконаленні інклюзивного навчання. Водночас для досягнення високих результатів їх застосування необхідно зважати на наявні труднощі та цілеспрямовано працювати над їх усуненням.

Із початку XXI століття в освітній сфері активно використовуються такі інструменти, як штучний інтелект, технології доповненої та віртуальної реальності [4]. Вони розширюють можливості індивідуалізації навчання та створюють додаткові умови підтримки здобувачів освіти з особливими потребами. Загалом цифрові рішення стали органічною складовою сучасного суспільства, впливаючи не лише на доступ до

інформації, а й на форми організації освітнього процесу та взаємодію між викладачем і здобувачем освіти.

Інклюзивне навчання передбачає формування такого освітнього простору, у якому кожен здобувач освіти, незалежно від стану здоров'я чи особливостей розвитку, має рівні можливості для здобуття якісної освіти. У цьому контексті цифрові інструменти відкривають значний ресурс для підтримки різноманітності в освіті: вони дають змогу адаптувати матеріали до індивідуальних потреб, застосовувати інтерактивні методи та створювати більш гнучкі освітні програми. Використання штучного інтелекту, своєю чергою, дає змогу відстежувати навчальні результати в режимі реального часу та своєчасно коригувати освітню траєкторію.

Крім того, актуалізуються етичні аспекти, зокрема питання захисту персональних даних здобувачів освіти та безпечного застосування цифрових ресурсів. Важливо не обмежуватися аналізом переваг і недоліків технологічних рішень, а й розробляти дієві механізми подолання існуючих перешкод. Лише за такої умови можна сформувати відкрите й підтримувальне освітнє середовище, що сприятиме гармонійному розвитку та самореалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Найактуальнішими цифровими технологіями в системі інклюзивної освіти в Україні є онлайн-платформи, які мають допоміжні технології та сервіси для дистанційної комунікації з різними опціями доступності. Особливо активно використовується PocketBraille, що забезпечує можливість роботи з шрифтом Брайля на смартфоні, та BeMyEyes, який активно використовується здобувачами освіти з порушеннями зору. Також важливу роль відіграють програми для організації навчального процесу. Широко застосовуються Zoom, Microsoft Teams та GoogleMeet, що підтримують автоматичні субтитри та інші інструменти цифрової доступності. Більше про цифрові технології у таблиці 1.

Таблиця 1.

Цифрові технології в інклюзивній освіті: основні види

№	Категорія цифрових технологій	Основні інструменти та приклади
1	Технології альтернативної та додаткової комунікації (AAC)	Комунікатори Піктограмні додатки Синтезатори мовлення Додатки для побудови фраз
2	Асистивні технології	Екранні диктори Програми розпізнавання мовлення Електронні лупи Брайлівські дисплеї Адаптивні клавіатури та миші
3	Освітні цифрові платформи	Інтерактивні навчальні середовища Онлайн-курси Віртуальні класи Адаптивні системи навчання

4	Корекційно-розвиткові програми	Логопедичні тренажери Програми для розвитку фонематичного слуху Ігрові додатки для розвитку мовлення Платформи для дистанційної логопедичної роботи
5	Технології для дітей із РАС	Візуальні розклади Соціальні історії в цифровому форматі Програми для розвитку соціальних навичок
6	Інструменти моніторингу та оцінювання	Електронні ІПР Онлайн-щоденники спостережень Діагностичні цифрові тести
7	VR та AR-технології	Віртуальні середовища для соціалізації Симуляції комунікативних ситуацій

Отже, інклюзивне навчання як складова цифрової соціальної інтеграції передбачає зміну акцентів — від сприйняття обмежень до визнання унікального потенціалу кожної особистості. Сьогодні активно обговорюється значення освіти у впровадженні технологічної інклюзії: стратегічним завданням є модернізація національних і місцевих освітніх систем для формування компетентностей, необхідних для повноцінної участі в цифровій економіці.

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД. 2015.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : СаммітКнига. 2009.
3. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ. 2015.
4. Бородкіна І., Бородкін Г. Шляхи забезпечення доступності веб-ресурсів для людей з обмеженими можливостями. Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження : зб. матеріалів конф. УАДО 2019. 2019. С. 25–28.
5. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. Педагогічний альманах. 2018. № 37. С. 236–240.
6. Костюк О. Адаптивні інформаційно-комунікаційні технології для інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2018. Vol. 13, No. 4. P. 4–17.
7. Криклій О. А. Концепція цифрової інклюзії: сутність, фактори, елементи. Економічні горизонти. 2022. № 3 (21). С. 62–71.
8. Удич З.І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. Особлива дитина: навчання і виховання (Exceptional child: teaching and upbringing). 2018. № 1 (85). С. 85-96. URL: http://194.44.132.109/bitstream/123456789/17178/1/6_Udych.pdf

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андрій Семенець,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

E-mail: sodf23.semenets@kpnpu.edu.ua

На шляху до формування демократичного суспільства Україна стикається з викликами, які в значній мірі поглибились з початком повномасштабного воєнного вторгнення. При цьому пріоритетом залишається необхідність формування громадянського суспільства, що забезпечує рівні можливості, а не тільки права, для усіх його членів. Тобто створення такого середовища в суспільстві, в якому б були відсутні штучні перепони (бар'єри) для комфортного існування усіх громадян, не зважаючи на можливі наявні у них особливі потреби, пов'язані з фізичними обмеженнями, психологічним станом, комунікативними, соціальними труднощами, толерантністю та інше. Іншими словами – формування безбар'єрного середовища.

Тривалий час поняття безбар'єрності розглядалось звужено і ототожнювалось фактично з поняттям фізичної доступності до будівель та споруд особам з інвалідністю, тобто приймався до уваги лише аспект інфраструктурної доступності, що не відповідає реаліям сьогодення. Поділяємо думку О.Бабиц [1], Л.Слободян [7], В.Гуріч [2] та інших, що сьогодні поняття безбар'єрності слід трактувати більш широко і розуміти його як життєвий простір, у межах якого забезпечено дотримання прав і свобод людини, гарантуються рівні можливості та рівний доступ до ресурсів та отримання необхідної підтримки враховуючи фізичні, вікові, етнічні та інші особливості.

Забезпечення безбар'єрного простору може бути вирішене лише за умови комплексного підходу, до якого будуть залучені представники влади, громадськість і суспільство в цілому. Реальна безбар'єрність починається перш за все із зміни свідомості членів суспільства та прийняття різноманітності.

З боку законодавства на шляху розвитку безбар'єрності в 2020 р. Президентом України видано Указ «Про забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні» [4], згідно з яким Кабінет Міністрів України отримав завдання розробити «Національну стратегію зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2023 року», яка була схвалена в квітні 2021 р. і складається з двох рівнів. Перший - рамкові умови безбар'єрності з фокусом на фізичну, цифрову, інформаційну та суспільну та громадську доступність, а другий – з фокусом на освітню та економічну [5].

На виконання зазначеної стратегії, Міністерство розвитку громад та територій України в 2025 р. провело дослідження індексу безбар'єрності громад, за результатами якого встановлено, що індекс освітньої безбар'єрності в громадах є найвищим і складає 75 відсотків [3]. Разом з тим в Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2023 року зазначено виклики, які стоять на шляху до належної освітньої безбар'єрності, а це: недостатнє врахування потреб адаптації окремих учасників освітнього процесу при його організації, рівень матеріально-технічного та фінансового забезпечення, рівень культури сприйняття, рівень компетентностей працівників закладів освіти, щодо роботи з особами з ООП та інше [5].

Н. Савінова виділяє два періоди у побудові безбар'єрного освітнього середовища в нашій державі. Перший (початковий) з моменту прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р.) до видачі Указу Президента України «Про забезпечення створення без бар'єрного простору в Україні» (2020 р.), що ознаменувався початком реалізації базових нормативно-правових положень. Другий з 2020 р. по даний час – період розбудови безбар'єрного середовища, впродовж якого повинно бути створено належну законодавчу базу, підготовлено кваліфікованих фахівців та модернізовано матеріально-технічну базу для забезпечення безпечного інклюзивного освітнього середовища [6].

Усі бар'єри О.Бабич поділяє на чотири групи: індивідуальні бар'єри; бар'єри толерантності; інфраструктурні бар'єри; інституційні бар'єри [1]. Слід наголосити, що усі ці чотири групи бар'єрів притаманні і освітньому середовищу.

Частина із зазначених бар'єрів (за виключенням інфраструктурних та частини інституційних) можна подолати чи до певної міри пом'якшити в закладах вищої освіти шляхом впровадження ефективного та дієвого психолого-педагогічного супроводу.

Притримуємось думки, що психолого-педагогічний супровід є цілісною системою, організованою в закладі освіти з метою створення належних соціально-психологічних, психолого-педагогічних умов та підтримки для усіх здобувачів освіти в процесі опановування знань та формування особистості. Вагомим чинником для успішного психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП в закладі вищої освіти є готовність усіх учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, як необхідна передумова якісних змін в досягненні безбар'єрності.

Проведені нами дослідження такої готовності, охопили 479 осіб з одинадцяти вищих навчальних закладів різних регіонів України. Отримані результати дають підстави констатувати, що готовність викладацького складу закладів вищої освіти до діяльності в інклюзивному просторі досить висока, її висловили 60,8 % респондентів. Разом з тим відмічається необхідність подальшого розвитку емоційної компетентності та вдосконалення механізмів взаємодії з особами з ООП.

Щодо здобувачів освіти з нормотиповим розвитком можемо відмітити, що більше половини з них висловили абсолютну готовність до навчання в інклюзивному середовищі та підтримують ідею, що адаптація осіб з ООП є спільною відповідальністю усіх учасників освітнього процесу. Проте слід відмітити що більшість таких здобувачів не мали практичного досвіду взаємодії із здобувачами освіти з ООП і погано орієнтуються в додаткових запитах таких осіб. При цьому 60,5 % не можуть оцінити рівень безбар'єрності в їхніх закладах освіти.

Стосовно бачення проблеми самими здобувачами вищої освіти з ООП, то вони відмітили позитивне ставлення до них колективу (61,8 %). Такі здобувачі наголошують на адекватному ставленні з боку педагогів, лише 23,5 % наголосили на проявах поблажливого ставлення та 11,8 % на фактах завищення оцінок. Вони показують високу обізнаність щодо законодавчого забезпечення механізмів підтримки і 91,2 % з них висловлюються за необхідність створення інклюзивних центрів в закладах вищої освіти. Щодо безбар'єрності, то 35,3 % вважають простір своїх закладів повністю доступним, і лише 8,8 % - повністю незабезпеченим.

58,8 % здобувачів з ООП висловлюють свою зацікавленість у залученні до громадського життя, однак більшість і них (62 %) неготові вносити пропозицій щодо покращення безбар'єрності.

У підсумку зазначимо, що формування безбар'єрного освітнього середовища в закладах вищої освіти вимагає комплексного рішення, в якому будуть органічно поєднані інституційні зміни, розвиток культури толерантності та ефективний психолого-педагогічний супровід, а також готовність усіх учасників освітнього процесу до розбудови такого середовища.

Список використаних джерел:

1. Бабич О. В. Забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні. Державне будівництво. 2024. № 2 (36). С. 620–634. DOI: <https://doi.org/10.26565/1992-2337-2024-2-42> (дата звернення: 17.03.2026)
2. Гуріч, В. Інтеграція безбар'єрності в освітні стандарти: виклики та перспективи підготовки фахівців. Social work and education, Vol. 12, No. 3, 2025. pp. 486-498. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.16> (дата звернення: 17.03.2026)
3. Індекс безбар'єрності громад: за результатами дослідження 2025 року (на виконання Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://mindev.gov.ua/storage/app/sites/1/uploaded-files/preza-mdct-indeks-bezbar-jernosti-prezentaciia-16x9.pdf> (дата звернення: 17.03.2026)
4. Про забезпечення створення без бар'єрного простору в Україні : Указ Президента України від 3.12.2020 р. № 533/2020. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/5332020-35809> (дата звернення: 17.03.2026)

5. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.03.2026)

6. Савінова Н.В. Основні етапи розбудови безбар'єрного освітнього середовища в Україні Інноваційна педагогіка № 70, т.1. 2024 р. С.63-67. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.12> (дата звернення: 17.03.2026)

7. Слободян Л. Я. Концепція «безбар'єрності» як об'єкт дослідження. «Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Право, державне управління та адміністрування», (11). 2024. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-11-02-05> (дата звернення: 17.03.2026)

ТРАВМОІНФОРМОВАНИЙ ПІДХІД В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Сеньовська Надія Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
ipp56@tnpu.edu.ua

Нестайко Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
nestajko_irena@ukr.net

Сучасні українські реалії фіксують освіту в умовах війни як частину нашого сьогодення. Навіть якщо йдеться про тилове місто/село, куди нечасто прилітають російські дрони чи спрямовуються ракети ворогів. Війна міняє життя людей у всіх аспектах – і військових, і цивільних. Неможливо сховатися чи зробити вигляд, що проблеми не існують. Тому підготовка майбутніх учителів уже сьогодні повинна передбачати травмоінформований підхід, щоб педагоги могли якісно взаємодіяти зі здобувачами освіти, їхніми батьками та своїми колегами, котрі всі, так чи інакше, зазнали негативного впливу на психіку внаслідок війни.

Травмоінформований підхід (Trauma-Informed Approach) в сучасних соціальній, психологічній та освітній сферах – це актуальні методики, які «використовуються для ефективної роботи з людьми, що пережили стресові або травматичні події» [1]. Реалізація передусім передбачає створення безпечного середовища для того, щоб мінімізувати ризики повторної травматизації осіб із «важким» досвідом, а також сприяти розвитку їхньої стійкості та формування довіри до соціальних інститутів (для педагогів – до закладу освіти). Це досягається через забезпечення підтримки, розуміння та чутливого ставлення до пережитого такими людьми й сприяння у відновленні їхнього психологічного балансу, адаптації та інтеграції в суспільство.

Безсумнівно, застосування травмоінформованого підходу в соціальній роботі, медицині чи освіті має свої відмінності. Зокрема, для педагогів важливо саме розуміти вплив травматичних подій на поведінку, сприйняття світу та здоров'я постраждалих (підвищення рівня тривожності, страху, посттравматичний стресовий розлад, порушення концентрації уваги, соціальна дезадаптація та зниженні освітньої мотивації), мати уявлення про можливі психоемоційні проблеми всіх, хто залучений до освітнього процесу і володіти базовими вміннями підтримки, але не потрібно (і навіть недоцільно за браком кваліфікації)

займатися медичним консультуванням тощо. Специфіка проблеми полягає в тому, що, з одного боку, «питання психічного здоров'я та освітньої підтримки дітей, що пережили воєнні події, набуває стратегічного значення як для системи освіти, так і для суспільства загалом», а з іншого – «більшість сучасних програм зосереджуються на медико-психологічному відновленні, тоді як педагогічний аспект, що включає формування безпечного освітнього середовища, відновлення навчальної мотивації, розвиток соціальних і комунікативних навичок опиняється поза увагою» [2, с. 2–3]. Травмоінформований підхід якраз передбачає не лише увагу до психотравм, а й забезпечення повноцінного освітнього процесу.

У контексті підготовки вчителя травмоінформований підхід передбачає засвоєння відповідних знань і формування умінь та навичок надання психоемоційної підтримки та чутливого реагування на запити відновлення балансу й соціальної адаптації як з боку оточуючих (здобувачів освіти, їхніх батьків, колег), так і свої власні. Адже «повномасштабна військова агресія проти України спричинила безпрецедентну гуманітарну та психологічну кризу», у межах якої неймовірно уразливою стала саме освітня система, «оскільки була змушена функціонувати в умовах постійної загрози, переміщення та руйнування інфраструктури» і тому «традиційна дидактична функція освіти поступилася місцем функції забезпечення безпеки, стабільності та психосоціальної підтримки» [3, с. 2446].

Таким чином, травмоінформований підхід у діяльності педагога закладу середньої освіти передбачає певний відсоток «превентивної роботи», що має бути спрямована на створення у здобувачів освіти відчуття безпеки та підтримки і передбачає, серед іншого, наявність в арсеналі фахівця чималої кількості методик зняття психоемоційної напруги. До важливих базових психолого-педагогічних умінь сьогодні входить також обережне використання травматичних тем (оскільки неможливо уникнути їх зовсім, адже ми живемо в реаліях війни, необхідно часто наголошувати що саме буде обговорюватися й з'ясовувати чи всі до цього готові), застосування для взаємодії з учнями м'яких, непрямих методів (зокрема, арт-терапії), використання за потреби спеціальних технік саморегуляції та заземлення для моменту небезпеки.

У процесі підготовки майбутніх учителів (зокрема, під час читання предметів психолого-педагогічного циклу) необхідно формувати інакше розуміння поведінки здобувачів освіти: агресія, ізоляція, гіперактивність, проблеми з концентрацією – це не провина дітей чи підлітків, не прояв їхньої «невихованості», «поганого характеру», а часто саме реакція на пережитий стрес чи травму. Безумовно, майбутні педагоги повинні бути ознайомлені зі способами первинної ідентифікації ознак травми. Так само важливо сформувати навички реагувати на них спокійно (відсутність критики, тим більше крику, покарання), емпатично

(підтримка, мінімізація ситуацій, що можуть спровокувати паніку, рефлекс «бий-біжи-завмири») та без осуду (пошук причини, прийняття).

Запозичуючи досвід інших країн (США, Ізраїлю та ін.) стосовно впровадження травмоінформованого підходу, необхідно враховувати унікальність саме нашого, українського досвіду. Наші здобувачі освіти та вчителі перебувають «в умовах незавершеної травматичної події, що триває» – так званої «відкладеної травми» [3, с. 2452]. Освітня діяльність здійснюється в умовах постійної актуальної загрози (ракетні удари, обстріли). Також існує ризик вторинної травматизації освітнього середовища. Адже педагоги й самі переживають стрес чи травму, вони можуть демонструвати емоційне вигорання та зниження здатності до емпатії й психосоціальної підтримки оточуючих.

Специфікою України можна назвати й те, що значну підтримуючу роль може виконувати національно-патріотичний контекст і тому травмоінформований підхід у нашій системі освіти може і має бути поєднаний з елементами національної ідентичності та стійкості духу.

Список використаних джерел:

1. Столярик О.Ю., Семигіна Т.В. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828>

2. Томченко М. Посттравматична педагогіка в умовах воєнних викликів: інноваційні методики підтримки дітей, які пережили бойові дії та вимушене переселення. Академічні візії. 2025. Випуск 47/20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17132558>

3. Сергеєнкова, О. П. Методологічний алгоритм психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. 11(57), 2443-2453. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-2443-2454](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2443-2454)

ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ БАЗОВИХ УМІНЬ СПІЛКУВАННЯ З ВІЙСЬКОВИМИ ТА ВЕТЕРАНАМИ

Сеньовська Надія Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
ipp56@tnpu.edu.ua

Скуратко Тетяна Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра української та зарубіжної літератури і методик їх навчання
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
tanyabidov@gmail.com

Часи воєнного лихоліття є надзвичайно важкими у плані емоційному, адже щодня ми зустрічаємося із втратами: особистими, загальнонаціональними. Тому так важливо сьогодні справитися із своїми емоціями, адже, щоб вистояти, перемогти, нам в першу чергу потрібні люди, які навчилися бути стресостійкими і можуть комунікувати з іншими. Саме тому важлива місія покладена на нашу освіту, яка має «адаптуватися» до складних воєнних реалій і орієнтуватися на вміння педагогів виходити зі стану стресу, пристосовуватися до непростих змін, тактовно спілкуватися з колегами, здобувачами освіти, їхніми батьками. Зауважимо, що саме місія вчителів – спонукати підростаюче покоління не зневіритися, не спустошитися духовно, вірити у добро, перемогу світла, справедливості, а ще – навчити спілкуватися з військовими та ветеранами, донести до здобувачів освіти, що військовий досвід змінює людей, пояснити, що ми усі трансформувалися під впливом війни, що довоєнна реальність – інша, адже «набутий досвід та зміни не можна скасувати, і ніхто не може стати таким, як раніше» [1, с. 6].

Для формування таких навичок доцільно використовувати заняття з елементами тренінгу. Погоджуємося з думкою, що «педагогічному працівнику, який прагне до особистісного зростання, самовдосконалення, не обійтися без тренінгових занять, які можуть стати програмою розвитку ефективних навичок ключових компетенцій» [2, с. 4]. Переконані, що саме тренінг сьогодні виступає формою інтерактивного навчання, що розвиває окремі аспекти міжособистісної та професійної поведінки, адже це «особливий різновид навчання через безпосереднє «проживання» і усвідомлення виникаючого в міжособистісній взаємодії досвіду, який не зводиться ні до традиційного навчання через трансляцію знань, ні до психологічного консультування або психотерапії» [3, с. 11]. Вважаємо, що надзвичайно цінним для педагогів є досвід ще студентського навчання планувати заняття, що передбачає систему

вправ. У цьому ми змогли переконатися у процесі роботи зі здобувачами вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, залучаючи їх до діяльності освітнього волонтерського проєкту «Патріотичні й небайдужі» [4], заснованого у жовтні 2021 року (Мета: «вести роз'яснювально-інформаційну діяльність серед школярів і студентів стосовно ситуації в країні, пов'язаної з російською агресією (волонтерство, безпека, інформаційна гігієна, соціальна адаптація людей, які постраждали від війни); формувати у свідомості дітей та молоді позитивний образ українського героя-захисника» [5, с. 263–264]). Зауважимо, що діяльність освітнього волонтерського проєкту «Патріотичні й небайдужі» не припинялася навіть після початку повномасштабного вторгнення, а загальну концепцію діяльності та її теоретичні основи були викладено в методичних рекомендаціях «Патріотичне виховання: перезавантаження» [6].

Віднедавня увага учасників освітнього волонтерського проєкту «Патріотичні й небайдужі» (Н. Сеньовська, Т. Скуратко) була спрямована на розробку системи тренінгових занять щодо формування у здобувачів освіти базових умінь спілкування з військовими та ветеранами. На основі розроблених занять з елементами тренінгу «Як спілкуватися з військовими та ветеранами» (квітень 2025 р.; апробація тривала до липня 2025 р.) було проведено низку зустрічей зі здобувачами освіти різної вікової категорії, зокрема: «Марафон-диспут «Люди з досвідом війни. Гідність. Взаємодія» (Тернопільська центральна дитяча бібліотека. Євроклуб; 7-8 класи; 10.04.2025: <https://www.facebook.com/share/p/1AJLZodPaN/>); тренінгове заняття «Комунікація – важливо!» (ТНПУ ім. В. Гнатюка; факультет філології і журналістики; 1 курс; 1.05.2025: <https://www.facebook.com/share/p/16ZnBjrrmk/>); тренінгове заняття «Говори!» (Тернопільська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 14 імені Богдана Лепкого; 8-Б клас; 23.05.2025: <https://www.facebook.com/share/p/1CCTBMMF7z/>); тренінг «Етика спілкування з ветеранами» (Пластовий історично-пошуковий табір «Заграва»; 21.07.2025: https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=122245657772195821&id=61555874657142&rdid=4S08plhBYx7HLlfx); тренінгове заняття «Комунікація – важливо!» (ТНПУ ім. В. Гнатюка; хіміко-біологічний факультет; 2 курс; 09.10.2025: <https://www.facebook.com/share/p/1BmUjfsH2z/>); тренінгове заняття «Війна нас міняє» (ТНПУ ім. В. Гнатюка; факультет мистецтв; 2 курс; 03.11.2025: <https://www.facebook.com/share/p/14NM7mTuMnu/>); тренінгове заняття «Комунікація – важливо!» (ТНПУ ім. В. Гнатюка; історичний факультет; 2 курс; 18.11.2025: <https://www.facebook.com/share/p/1DuYJqgMXc/>). Під час усіх цих тренінгових занять зі здобувачами освіти було з'ясовано надважливі питання: як правильно підтримати військових у розмові, про що з ними

розмовляти, чого краще уникнути в розмовах, чому важливо не ставити болючих запитань. Зауважимо, що цінними у цьому контексті є поради, запропоновані авторами волонтерського проєкту «Як ти, брате?» [7]. Особливу актуальність для розробки тренінгових занять для здобувачів освіти мають рекомендації, які можна віднайти у посібниках зазначеного волонтерського проєкту «Тактична комунікація для ветеранів(ок) та їхніх родин» [1], «Як ти, сонечко? Як розмовляти з дитиною під час війни» [8], якими ми користувалися.

Вважаємо за доцільне ознайомити із особливостями проведення тренінгових занять (продемонструємо на основі проведеного тренінгового заняття «Комунікація – важливо!» для здобувачів вищої освіти 1 курсу факультету філології і журналістики ТНПУ ім. В. Гнатюка [9]). Метою тренінгового заняття було сформувати у слухачів базові навички комунікації з українськими військовими та ветеранами. Завдання: активізувати у слухачів опорні знання про роль захисників України в нашому сучасному суспільстві; ознайомити із базовими алгоритмами спілкування з військовими та ветеранами; виконати вправи, які ілюструють різні етапи комунікації з героями російсько-української війни в умовах тилу, цивільного життя. Засоби: презентаційні матеріали у тренера, чисті аркуші та ручки/олівці для учасників тренінгу, шкатулка/коробка зі словами, написаними на картках («війна», «військовослужбовець», «військовослужбовиця», «воїн», «воячка», «ветеран», «ветеранка», «бойовий медик», «бойова медицина», «волонтер», «волонтерка», «капелан», «милиці», «крісло колісне», «психологічна травма», «людина з інвалідністю», «людина з контузією», «мистецтво війни»), книги зі списку літератури, зокрема методичні посібники, розроблені учасниками волонтерського проєкту «Як ти, брате?» [7].

Атрибути [10]: заняття «Комунікація – важливо!» були традиційними: група (15–20 учасників); приміщення (зазначене заняття відбувалося у стінах Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка); тренер (Н. Сеньовська – засновниця та керівниця «Патріотичних й небайдужих», доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка); структура (три блоки із різною кількістю методів і завдань-процедур); тривалість (1 година); правила роботи; методи; атмосфера взаємодії та спілкування; оцінювання ефективності (рефлексія).

Перший блок («Розминка») містив інформування (чого кожен учасник очікує від заняття-тренінгу на заявлену тематику); правила роботи в групі (індивідуальна активність, закритість групи, відкритість, відвертість та щирість, правило «Стоп»); процедура-криголам «Знайомство»; рухова вправа «Привітатися із захисником» (аналог руханки).

Другий блок («Основна частина») передбачав термінологічну скарбничку (обговорення понять «війна», «військовослужбовець»,

«військовослужбовиця», «воїн», «воячка», «ветеран», «ветеранка», «бойовий медик», «бойова медицина», «волонтер», «волонтерка», «капелан», «милиці», «крісло колісне», «психологічна травма», «людина з інвалідністю», «людина з контузією», «мистецтво під час війни»); мозковий штурм «Хто ми у тилу?» (тренер спрямовує до висновку про важливість взаємопідтримки усіх членів українського суспільства); «Діалог з тим, хто в зоні бойових дій» (розгляд та відпрацювання алгоритму розмови); «Діалог з тим, хто повернувся із зони бойових дій» (розгляд та відпрацювання алгоритму розмови); тренування «Як допомогти, коли щось не так на вулиці?» (містить інформацію про «вибух», «тремтіння» і «погіршення» – три типові реакції, які можуть трапитися з ветераном у публічному місці; відпрацювання порядку дій у парах).

Третій блок («Розрядка») завершував тренінгове заняття рефлексією (запитання: «Про що я дізнався сьогодні?», «Що важливого візьму для себе на замітку?»). Зауважимо, що зустріч може вважатися успішним, якщо група серйозно осмислює отриману інформацію і в учасників простежується мотивація до застосування набутих умінь. Зворотній зв'язок (після процедури «Рефлексія»), на нашу думку, є надважливим, адже дає можливість зробити відповідний аналіз.

Переконані, що сьогодні зі здобувачами освіти потрібно говорити про етичну поведінку з військовими та ветеранами, незручність мовчання та силу слова, внутрішню гідність і підтримку. Ми ще раз мали змогу пересвідчитися, що такі заняття є надзвичайно потрібними і корисними для сучасних українських дітей та молоді, адже кожен з них має причетність до комунікації з людьми «зраненими війною». Про це свідчать розглянуті чутливі ситуації на основі власного досвіду здобувачів освіти.

Список використаних джерел:

1. Тактична комунікація для ветеранів(ок) та їхніх родин. Посібник проєкту «Як ти, брате?». URL: <https://yakty.com.ua/>
2. Гоменюк Л. Тренінги з педагогічної майстерності «Вчитель – вічний учень». Рівне, 2017. 64 с.
3. Вахоцька І. О. Тренінгові технології в освітньому процесі. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги (14.05 2020). URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u279/zbirnik_14.05.2020.pdf
4. Освітній волонтерський проєкт «Патріотичні й небайдужі». Група у соціальній мережі «Фейсбук». URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61555874657142>
5. Сеньовська Н., Скуратко Т., Нестайко І. Лекція-презентація як форма патріотичного виховання (на матеріалі роботи освітнього волонтерського проєкту «Патріотичні й небайдужі»). Актуальні питання гуманітарних наук: / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, В.

Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 79. Том 2. С. 261–272. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/79_2024/part_2/42.pdf

6. Сеньовська Н. Патріотичне виховання: перезавантаження : методичні рекомендації з патріотичного виховання учнів для здобувачів вищої педагогічної освіти, викладачів, учителів та вихователів. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2023. 66 с. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc_id=254815

7. «Як ти, брате?» Волонтерський проєкт. Офіційний сайт. URL: <https://yakty.com.ua/>

8. Як ти, сонечко? Як розмовляти з дитиною під час війни. Посібник волонтерського проєкту «Як ти, брате?». Видання восьме. 37 с. URL: <https://yakty.com.ua/about-us>

9. Заняття з елементами тренінгу «Як спілкуватися з військовими та ветеранами». «Патріотичні й небайдужі». Офіційна сторінка. 10 квітня 2025 р. URL: <https://www.facebook.com/share/p/1BJE3FM6bF/>

10. Методика проведення тренінгів: метод. матеріали /Департамен. культури і туризму Харк. облдержадмін., Харк. обл. універс. наук. б-ка; ред.-уклад. Н.М. Грачова. Х.: ХОУНБ, 2013. 18 с.

СИСТЕМА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Сидорук Анастасія Романівна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
stasyaxxx09@gmail.com

Науковий керівник
Козак Марія Михайлівна,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Сучасна цивілізаційна парадигма спрямована на повне визнання прав людей з інвалідністю та інтеграцію їх у соціальний простір із обов'язковим врахуванням їхніх специфічних запитів. Україна, демонструючи відданість європейським цінностям, у 2010 році ратифікувала Конвенцію про права осіб з інвалідністю. Цей засадничий документ визначає, що громадяни з особливими потребами мають право на всебічну державну підтримку та є рівноправними суб'єктами суспільних відносин [7].

Поява дитини — це старт складного процесу формування організму, де критичне значення має своєчасність оволодіння первинними навичками. Проте генетичні чинники або травми під час пологів можуть трансформувати типовий розвиток у патологічний. У такому контексті життєвий шлях дитини безпосередньо залежить від оперативності діагностики та початку корекційних заходів [5].

Саме для нівелювання негативних наслідків атипового розвитку у світі стрімко поширюється система раннього втручання (РВ). Її ключовим завданням є робота з дітьми, що мають вроджені чи набуті розлади, а також із тими, хто входить до груп ризику. Дослідниця О. Хоменко зазначає, що в науковій спільноті наразі немає уніфікованого визначення РВ, проте існуючі трактування виокремлюють три основні аспекти:

- миттєва реакція фахівців після виявлення потреби в допомозі;
- комплекс послуг для дітей від 0 до 4 років, орієнтований на підтримку родини;

- багатокомпонентна програма соціалізації дітей з інвалідністю [9].

Програми РВ виникли в середині ХХ століття в країнах Заходу як відповідь на запит суспільства щодо інноваційної реабілітації. О. Склянська виокремлює специфічні риси, що притаманні всім міжнародним моделям: чіткі вікові межі (зазвичай до 3-7 років), спрямованість на превенцію ускладнень та обов'язковий фокус на допомозі всій сім'ї, а не лише дитині [7].

Оцінка реальної потреби в послугах РВ в Україні ускладнена через дефіцит точних статистичних даних. Проте, за інформацією М. Кропівницької, спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з особливими потребами, які наразі становлять близько 6% від загальної кількості осіб з інвалідністю в державі [2]. Хоча перші кроки у впровадженні РВ були зроблені ще в 90-х роках минулого століття, система все ще перебуває на етапі інституційного становлення [9].

Фундаментом для розбудови галузі стали «Конвенція про права дитини» та «Конвенція про права осіб з інвалідністю», які акцентують увагу не на медичному діагнозі, а на забезпеченні права дитини на життя в соціумі [6]. Важливою віхою стала Постанова Президії НАМН України від 2012 року щодо створення системи РВ для реабілітації малюків перших років життя.

Поштовхом до активних дій став звіт Світового банку 2014 року, який вказав на відсутність реальних механізмів реалізації прав дітей через «радянську спадщину», де інвалідність сприймалася як соціальний вирок. У відповідь на це було прийнято низку актів: Національну стратегію у сфері прав людини (2015), пілотні проекти МОЗ та визначення Міністерства соціальної політики як національного координатора [6, 2].

З 2016 року почалася активна фаза пілотних проектів у Львівській, Харківській, Одеській та Закарпатській областях. Згодом мережу було розширено до 10 регіонів [4]. Важливим органом стала Національна рада з питань раннього втручання, яка з 2020 року працює як постійний дорадчий орган при уряді.

Значні надії покладалися на проект Twinning, метою якого була адаптація українського законодавства до стандартів ЄС. В. Логвиненко зазначає, що проект мав на меті розробити стандарти послуг та систему моніторингу їхньої ефективності. Хоча результати проекту були сприйняті неоднозначно, він став важливим елементом комунікації між державою та батьківською спільнотою [4].

Прикладом успішної реалізації є Центр раннього втручання в Харкові під керівництвом Г. Кукурузи, де напрацьовано модель допомоги дітям до 4 років [8]. Сьогодні експерти, зокрема М. Кропівницька, наполягають на необхідності дотримання п'яти принципів для успішного розвитку системи:

- повна фінансова доступність (безоплатність за рахунок бюджету);
- територіальна близькість (наявність центрів у кожному районі);
- сімейноцентрованість;
- міждисциплінарність команд;
- наступність допомоги [3].

Попри наявність успішних локальних центрів (як-от «Джерело» у Львові чи Інститут раннього втручання в Харкові), єдина державна стратегія все ще потребує вдосконалення. Ключовою проблемою залишається територіальна нерівномірність послуг та відсутність чіткої лінії підтримки сім'ї після виходу дитини з програми РВ. Недосконалість

системи на місцях підвищує ризики соціального сирітства та розпаду родин, що підкреслює необхідність негайного завершення реформи та створення цілісного маршруту супроводу кожної дитини з особливими потребами.

На сучасному етапі стратегічний вектор державної політики має зміститися від простої консервації існуючих сервісів до впровадження комплексних структурних перетворень, що дозволять остаточно подолати застарілі догми дефектологічної системи. Фундаментальною передумовою створення інноваційних міжвідомчих моделей допомоги є докорінна ревізія концептуальних підходів до виховання та супроводу малюків із особливими освітніми потребами.

Така трансформація передбачає перехід до біо-психосоціальної парадигми, де в центрі уваги перебуває не діагноз, а потенціал дитини та запити її родини. Перспективи подальшого опрацювання окресленої проблематики ми вбачаємо у детальному моделюванні стратегічних кроків та практичних алгоритмів розбудови уніфікованої державної мережі. Ця система повинна забезпечити органічну інтеграцію процесів ранньої діагностики з безперервним циклом спеціалізованої підтримки, створюючи надійний фундамент для соціальної адаптації дитини та зміцнення життєстійкості її сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Байда Л., Павлова Є., Іванова О., Кукуруза Г. Формування політики раннього втручання: тренінговий модуль. Київ, 2017. 62 с. URL : <https://rvua.com.ua/media/399/887f6cc572ca029233d9533cb90bfa78.pdf>
2. Кропивницька М. Впровадження послуги раннього втручання на рівні пілотних областей в Україні. Інвестиції: практика та досвід. 2019. № 6. С. 132-137.
3. Кропивницька М. Міжнародна практика становлення та розвитку системи раннього втручання : досвід України. Держава та регіони. 2018. № 3 (63). С. 97-104. URL : http://www.pa.stateandregions.zp.ua/archive/3_2018/19.pdf
4. Логвиненко В. Реалізація Державної політики України щодо запровадження послуги раннього втручання. Ввічливість. Humanitas : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 4. С. 31-37. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9132/1/lohvynenko_2021.pdf
5. Лопатинська, Н. А., & Зборовська, О. П. (2023). Становлення та розвиток системи раннього втручання в Україні. «Перспективи та інновації науки»(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), (15 (33)), 293-302.
6. Некраш Л. Впровадження системи раннього втручання в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. № 14. С. 134-139. URL : <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/49>
7. Склянська О. Супровід первинної соціалізації дитини з особливими потребами в програмах раннього втручання. Науковий

часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 307-312. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_30_54

8. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник. Київ-Чернівці: «Букрек», 2017. 192 с. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26146/1/T_Skrypnyk_PMRVDA_KSPKIO.pdf

9. Хоменко С. Сучасний стан та перспективи розвитку послуги раннього втручання в Україні. Молодий вчений. 2020. №. 8.1 (84.1). С. 84-88. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/8.1/19.pdf>

РАННЯ ЛОГОІНТЕРВЕНЦІЯ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Синиця Аліна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
Alina_starceva@ukr.net

Система інклюзивної освіти в Україні активно розвивається та переходить на якісно новий рівень. Сучасні підходи до її організації акцентують увагу на необхідності раннього виявлення порушень розвитку та своєчасного забезпечення корекційно-розвиткового процесу, а також інтеграції дітей в освітній і соціальний простір через реалізацію психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Окрім психофізичних порушень, діти цієї категорії, як правило, мають мовленнєві порушення різного генезу, які часто виявляються саме в ранньому віці. Це зумовлює необхідність поряд із психолого-педагогічним супроводом забезпечення автономного напрямку підтримки дітей раннього віку - логопедичного супроводу. Згідно з аналізом сучасних наукових розвідок, його змістовою основою є рання логоінтервенція як базове наповнення системи допомоги дітям раннього віку з особливими освітніми потребами.

Проблема вивчення специфіки організації логопедичної роботи з дітьми раннього віку залишається недостатньо висвітленою в науковому просторі. Водночас у сучасних дослідженнях (Н. Базима, Є. Данілавичюте, Н. Горішна, С. Конопляста, Н. Манько, А. Король, А. Синиця, С. Миронова, М. Шеремет та ін.) підкреслюється важливість раннього виявлення порушень мовлення та якомога раннього початку корекційної роботи. Така робота має бути спрямована на попередження ускладнень мовленнєвого розвитку та створення сприятливих умов для його формування, розвитку і корекції.

Мета дослідження — визначити місце ранньої логоінтервенції у системі психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.

Щороку в Україні зростає кількість дітей із психофізичними порушеннями, причому з 2022 року ця тенденція набула особливої інтенсивності [3]. Уже від народження такі діти мають труднощі у формуванні та розвитку мовлення, що зумовлює потребу в оновленні традиційних підходів до корекційно-розвиткової роботи.

Організація взаємодії з дітьми раннього віку з ООП потребує врахування нейропластичності мозку - здатності нервової системи змінюватися під впливом досвіду на клітинному, метаболічному та анатомічному рівнях (К. Nelson). Із віком ця здатність знижується, що

супроводжується втратою сензитивності раннього вікового періоду та може призводити до уповільнення або ускладнення процесів розвитку дитини [4]. Саме тому ранній вік є найбільш сензитивним періодом для формування мовлення та закладання його базових компонентів.

Зазначене зумовлює необхідність не лише забезпечення психолого-педагогічного супроводу, а й організації ранньої логоінтервенції як складової розвитку мовлення дітей з ООП. Її реалізація передбачає впровадження логопедичного супроводу на всіх етапах розвитку дитини, починаючи з раннього віку, за участю міжгалузевої команди фахівців. У сучасних умовах рання логоінтервенція виступає провідним змістовим компонентом логопедичного супроводу дітей від народження та функціонує як автономний напрям у системі психолого-педагогічної допомоги.

Важливим є те, що вперше в Україні логопедичний супровід як структурний компонент психолого-педагогічного супроводу було обґрунтовано у працях В. Кисличенко та С. Коноплястої [1]. У дослідженні авторів він розглядається як самостійний напрям із власними методологічними засадами, метою, завданнями та способами реалізації.

Логопедичний супровід дітей раннього віку з ООП, ми розуміємо, не лише як підтримка дитини і сім'ї, а як випереджувальний процес, що визначає орієнтири розвитку в межах зон актуального та найближчого розвитку. Для розуміння значимості та визначення місця даного підходу, особливого значення набуває впровадження ранньої логоінтервенції у процесі логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем (А. Синиця, 2025). Методика «У ритмі МЕТЕЛИКА» спрямована на реалізацію міжгалузевої логопревентивної та корекційно-розвиткової роботи. Її зміст орієнтований на активізацію та формування фізіологічних, нейробіологічних і психолінгвістичних передумов мовлення на домовленнєвому та ранньому мовленнєвому етапах, а також на попередження можливих ускладнень розвитку [2]. Методика охоплює як безпосередню роботу логопеда з дитиною, так і системний супровід сім'ї, включаючи корекцію батьківсько-дитячих взаємин (сімейно-орієнтований сегмент «LogoАбетка»). Її реалізація сприяє не лише унеможливленню ускладнення порушень мовлення, використання потенційних можливостей задля розвитку мовлення, а й підвищенню логокорекційної компетентності батьків, їх психологічній підтримці, формуванню практичних навичок взаємодії з дитиною та забезпеченню якості життя родини.

Результати впровадження методики засвідчують зменшення проявів неврологічної симптоматики та зниження ризику формування тяжких мовленнєвих порушень. Раннє логозанурення сприяє розширенню потенційних можливостей дитини та визначенню оптимального вектора її психомовленнєвого розвитку з опорою на нейропластичність мозку.

Отже, рання логоінтервенція виступає ключовим змістовим компонентом логопедичного супроводу дітей раннього віку з особливими освітніми потребами та займає автономне місце у системі психолого-педагогічної допомоги. Її впровадження забезпечує своєчасне виявлення та попередження мовленнєвих порушень, активізацію психомовленнєвого розвитку дитини з урахуванням нейропластичності мозку та сензитивності раннього вікового періоду. Залучення міжгалузевої команди фахівців і сімейно-орієнтований підхід підвищують ефективність корекційно-розвиткової роботи, сприяють зниженню ризиків формування тяжких мовленнєвих порушень та покращенню якості життя дитини і її родини. Водночас подальшого наукового обґрунтування потребують питання диференціації змісту та технологій ранньої логоінтервенції відповідно до типу психофізичних порушень у дітей раннього віку.

Список використаних джерел:

1. Конопляста С., Синиця А. Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП та їх батьків як запоруки успішної соціалізації. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Випуск 37. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2019. С. 63-72.
2. Синиця А. Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем: монографія / за заг. ред. проф. С.Ю. Коноплястої. Київ, «Книга-плюс». 2024 р. 186 с.
3. Слезанська Г, Горішна Н. Ефективність раннього втручання у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями раннього віку.» Освіта. Інноватика. Практика 11.10 (2023): 36-49.
4. Nelson K., Ellenberg I. Antecedents of cerebral palsy. New England Journal of Medicine (NEJM). 1986. Jul 10; 315(2): 81-86.

ПРОФЕСІЙНІ ВИКЛИКИ ЛОГОПЕДА В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА ВОЄННОГО ЧАСУ

Уляна Слободян,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультет педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: ulanaslobodan02@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна Удич,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
керівниця Інклюзивно-ресурсного центру,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Сучасні суспільні трансформації та розвиток інклюзивної освіти зумовлюють зміни у професійній діяльності логопеда. У закладах освіти цей фахівець виконує не лише функцію корекції мовленнєвих порушень, а й бере участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, взаємодіє з педагогами, психологами та батьками, долучається до розроблення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку [1, с. 246].

В умовах воєнного часу значно зростає роль логопедичної допомоги, оскільки стресові переживання, вимушене переміщення та порушення звичного освітнього процесу можуть негативно впливати на мовленнєвий і комунікативний розвиток дітей [1, с. 246]. У зв'язку з цим професійна роль логопеда трансформується від вузького спеціаліста з корекції мовлення до міждисциплінарного фахівця, який забезпечує комплексний супровід дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, дослідження професійних викликів логопеда в умовах суспільних трансформацій та воєнного часу є актуальним як з наукового, так і з практичного погляду, оскільки дозволяє визначити основні труднощі фахівців та окреслити напрями вдосконалення їхньої професійної підтримки.

Організація діяльності логопеда в сучасній системі освіти України визначається нормативно-правовими документами, що регламентують розвиток інклюзивного освітнього середовища. Основними з них є Закон України «Про освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту», які гарантують право дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти та передбачають створення необхідних умов для їхнього навчання і розвитку [2].

Важливим елементом системи підтримки таких дітей є інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), діяльність яких визначається Положенням про

інклюзивно-ресурсний центр. ІРЦ здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають рекомендації щодо організації інклюзивного навчання та визначають необхідні корекційно-розвиткові послуги, зокрема логопедичні [3].

Значну роль у забезпеченні ефективної підтримки дітей з ООП відіграє індивідуальна програма розвитку (ІПР). Вона розробляється командою психолого-педагогічного супроводу закладу освіти за участю різних фахівців, серед яких логопед, учитель, психолог, асистент учителя та батьки. Такий формат роботи сприяє узгодженню освітніх і корекційно-розвиткових заходів та підвищує ефективність допомоги дитині [4].

Водночас сучасні соціальні та воєнні виклики зумовлюють розширення категорій дітей, які потребують додаткової підтримки. До них належать, зокрема, діти з числа внутрішньо переміщених осіб, а також діти, які пережили травматичний досвід війни. У цих умовах професійна діяльність логопеда дедалі більше інтегрується в систему міждисциплінарної взаємодії, де фахівець виступає учасником команди психолого-педагогічного супроводу, а не працює ізольовано.

З метою виявлення актуальних професійних викликів логопедів було проведено опитування фахівців логопедичної сфери. Результати показали, що більшість респондентів працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища, що передбачає активну участь у команді психолого-педагогічного супроводу. Водночас опитані фахівці зазначають низку труднощів у професійній діяльності, серед яких найчастіше називають складність мовленнєвих випадків та недостатню матеріально-технічну базу (Рис. 1).



Рис. 1. Результати опитування серед фахівців.

Опитування також засвідчило, що у професійній практиці логопедів найчастіше зустрічається фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ), а також загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), які потребують системної

корекційної роботи. Значна частина фахівців зазначає, що у сучасних умовах дедалі частіше спостерігаються складні мовленнєві порушення, які поєднуються з іншими труднощами розвитку (Рис. 2).

Водночас значна кількість респондентів відзначає зростання складності логопедичних випадків протягом останніх років. Це пов'язано як із поширенням комбінованих порушень розвитку, так і з впливом

соціальних та воєнних чинників, які можуть негативно позначатися на мовленнєвому та психоемоційному розвитку дітей.

За результатами опитування більшість логопедів оцінює рівень професійного навантаження як високий. Основними причинами такого навантаження є складність мовленнєвих випадків, недостатня матеріально-технічна база, а також велика кількість отримувачів логопедичних послуг і низька залученість батьків/родин (Рис. 3).

Важливим аспектом діяльності логопеда є взаємодія з іншими фахівцями в межах команди психолого-педагогічного супроводу.

Якщо Ви працюєте у команді психолого-педагогічного супроводу здобувача із особливими освітніми потребами, то оцініть ефективність Вашої взаємодії із її учасниками.

Шкала оцінювання:

0 – відсутність взаємодії

Професійна співпраця відсутня або має випадковий, епізодичний характер.

1 – мінімальна / формальна взаємодія

Контакти нерегулярні; обмежуються передачею інформації без спільного планування та узгодження дій.

2 – робоча взаємодія

Відбувається періодична співпраця; узгоджуються окремі дії, можливі консультації та спільне обговорення випадків.

3 – системна та ефективна взаємодія

Регулярна командна робота; спільне планування, розподіл відповідальності, узгодження стратегій підтримки та аналіз результатів.

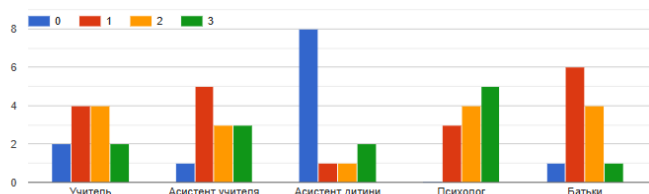


Рис. 4. Результати опитування серед фахівців.

труднощів у дітей, які можуть бути пов'язані зі стресом та психоемоційним напруженням, спричиненим воєнними подіями. У практиці фахівців дедалі частіше спостерігаються мовленнєві порушення, що виникають на фоні тривожності, психотравматичного досвіду або соціальної нестабільності.

Опитування також показало, що логопеди відчують потребу у подальшому професійному розвитку, зокрема щодо діагностики складних мовленнєвих порушень. (Рис. 5).

Оберіть напрями, у яких Ви потребуєте додаткового професійного розвитку (можна обрати кілька варіантів)

12 відповідей

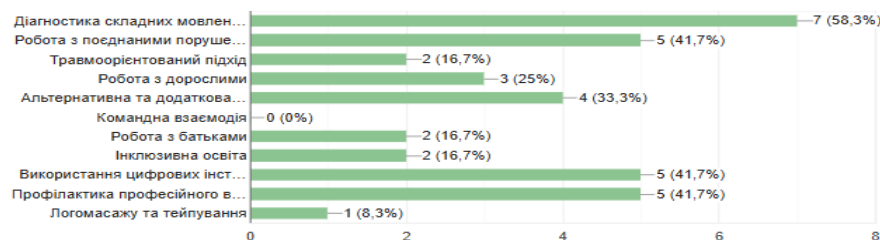


Рис. 5. Результати опитування серед фахівців.

Результати опитування свідчать, що більшість респондентів співпрацюють з учителями, асистентами вчителя, практичними психологами та батьками дитини, проте ефективність такої взаємодії може відрізнитися залежно від умов роботи та рівня взаєморозуміння між учасниками команди (Рис. 4).

Крім того, значна частина опитаних логопедів відзначає збільшення мовленнєвих

Отримані результати дозволяють виокремити низку сучасних професійних викликів, які постають перед логопедами у процесі їхньої

діяльності.

Крім цього, респонденти акцентували увагу на значних професійних викликах, які стоять нині перед ними (Табл. 1).

Таблиця 1.

Визначення респондентами викликів у професійній діяльності

<i>Професійний виклик</i>	<i>Основний зміст</i>
Збільшення кількості складних комбінованих порушень	Поєднання мовленнєвих, когнітивних та емоційних труднощів; збільшення кількості дітей із розладами аутистичного спектра; наслідки психотравматичного досвіду.
Психоемоційний компонент мовленнєвих порушень	Робота з тривожністю, вибірковим мутизмом, регресією мовлення, мовленнєвими труднощами на фоні стресу; зближення логопедичної та психологічної підтримки.
Робота в команді психолого-педагогічного супроводу	Взаємодія з учителем, асистентом учителя, практичним психологом, батьками та адміністрацією; складність координації роботи та недостатнє розуміння специфіки логопедичної діяльності.
Професійне перевантаження та кадровий дефіцит	Велика кількість дітей на одного фахівця; обмежений час на індивідуальні заняття; значний обсяг документації, ведення ІПР та звітності.
Недостатність матеріально-технічної бази	Брак спеціалізованого обладнання, сенсорних ресурсів, дидактичних матеріалів та відповідно облаштованого простору для занять.
Дистанційний та змішаний формат корекційної роботи	Проведення онлайн-занять; залучення батьків як посередників у корекційному процесі; зниження ефективності при тяжких мовленнєвих порушеннях.

Таким чином, сучасні умови професійної діяльності логопеда характеризуються зростанням складності запитів, розширенням функціональних обов'язків та необхідністю міждисциплінарної взаємодії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває визначення ключових професійних компетентностей, які забезпечують ефективність діяльності фахівця в нових соціальних реаліях.

Сучасні виклики освітнього середовища, зумовлені розвитком інклюзивної освіти та суспільними трансформаціями, визначають нові орієнтири у професійній підготовці логопеда. У цих умовах діяльність фахівця виходить за межі традиційної корекційної роботи й передбачає володіння комплексом міждисциплінарних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію в освітньому просторі та підтримку різних категорій здобувачів освіти [1, с. 247].

Насамперед логопед виступає як учасник команди психолого-педагогічного супроводу, що передбачає здатність до ефективної комунікації, співпраці з іншими фахівцями та спільного прийняття рішень щодо організації освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами. У цьому контексті важливою є роль логопеда як командного

гравця, який забезпечує узгодженість корекційно-розвиткової роботи з іншими учасниками освітнього процесу [2, с. 46-47].

Окрім цього, сучасний логопед виконує функцію фасилітатора освітнього процесу, сприяючи створенню сприятливого мовленнєвого середовища та активізації комунікативної діяльності дитини. Важливою складовою його діяльності є також роль консультанта для педагогів і батьків, що передбачає надання рекомендацій щодо розвитку мовлення, використання ефективних методів навчання та підтримки дитини в освітньому середовищі [1, с. 248].

Значущою компетентністю є обізнаність логопеда у питаннях універсального дизайну навчання (UDL) та здатність адаптувати освітній процес відповідно до індивідуальних потреб дитини. Це дозволяє забезпечити доступність навчання та підвищити ефективність засвоєння матеріалу дітьми з різними освітніми потребами [2, с. 46-47].

У сучасних умовах особливої актуальності набуває також володіння принципами травмоорієнтованого підходу, оскільки значна частина дітей може мати досвід психоемоційних травм, пов'язаних із воєнними подіями. Це вимагає від логопеда здатності враховувати емоційний стан дитини, будувати безпечне освітнє середовище та адаптувати корекційні методики з урахуванням її психоемоційних особливостей.

Сучасний логопед — це багатопрофільний фахівець, який поєднує функції корекційного педагога, консультанта, фасилітатора та члена міждисциплінарної команди, що забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини.

Воєнні події в Україні суттєво вплинули на психоемоційний стан дітей, що, у свою чергу, позначається на їхньому мовленнєвому розвитку. У практиці логопедів дедалі частіше спостерігаються мовленнєві порушення, які виникають або загострюються на фоні психотравматичного досвіду, зокрема симптомів посттравматичного стресового розладу, підвищеної тривожності та емоційної нестабільності [1, с. 246].

Одним із характерних проявів впливу стресу є регрес мовлення, що може виявлятися у втраті раніше сформованих мовленнєвих навичок, зниженні мовленнєвої активності або труднощах у комунікації. Такі прояви потребують від логопеда не лише використання традиційних корекційних методик, а й урахування психоемоційного стану дитини під час організації занять [1, с. 247].

Окрему категорію становлять діти з числа внутрішньо переміщених осіб, які часто перебувають у стані хронічного стресу через зміну місця проживання, освітнього середовища та соціального оточення. Це може ускладнювати процес адаптації та негативно впливати на мовленнєвий розвиток, що потребує індивідуалізованого підходу до організації логопедичної допомоги [2, с. 46-47].

Таким чином, воєнний контекст виступає окремим комплексним викликом для логопеда, який поєднує необхідність корекції мовленнєвих

порушень із урахуванням психоемоційних факторів та застосуванням елементів травмоорієнтованого підходу у професійній діяльності.

Подолання сучасних професійних викликів у діяльності логопеда потребує комплексного підходу, спрямованого на вдосконалення професійної підготовки, організації роботи та системи підтримки фахівців. Одним із ключових напрямів є підвищення кваліфікації, що передбачає постійне оновлення знань, опанування сучасних корекційних методик та адаптацію професійної діяльності до умов інклюзивного освітнього середовища [1, с. 248].

Важливим аспектом є також участь логопедів у міждисциплінарних тренінгах, які сприяють формуванню навичок ефективної взаємодії з іншими фахівцями та забезпечують цілісний підхід до супроводу дитини з особливими освітніми потребами [2]. У цьому контексті особливого значення набуває супервізія, яка дозволяє аналізувати складні професійні випадки, отримувати фахову підтримку та підвищувати якість корекційної роботи.

З огляду на високий рівень професійного навантаження, актуальним є питання профілактики та подолання професійного вигорання. Це передбачає створення умов для психологічної підтримки фахівців, оптимізацію робочого навантаження та розвиток навичок саморегуляції [3].

Не менш важливим є розвиток партнерської взаємодії з батьками, які виступають активними учасниками корекційного процесу. Ефективна співпраця з родиною сприяє закріпленню результатів логопедичної роботи та створенню сприятливого мовленнєвого середовища для дитини [2].

Реалізація зазначених напрямів сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності логопеда та забезпечує більш якісний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасних викликів.

Проведене дослідження дозволило встановити, що розвиток інклюзивної освіти та вплив сучасних суспільних трансформацій суттєво змінюють зміст професійної діяльності логопеда. Сьогодні фахівець функціонує не лише як спеціаліст із корекції мовленнєвих порушень, а як учасник міждисциплінарної команди, який забезпечує комплексний супровід дитини в освітньому середовищі.

Результати опитування засвідчили, що професійні виклики, з якими стикаються логопеди, мають системний характер і пов'язані з розширенням функціональних обов'язків, зростанням складності мовленнєвих порушень, підвищенням професійного навантаження, а також впливом воєнного контексту на розвиток дітей. Це свідчить про необхідність комплексного підходу до вирішення окреслених проблем.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває потреба у державній та інституційній підтримці логопедів, що передбачає вдосконалення системи професійної підготовки, забезпечення належних умов праці, розвиток матеріально-технічної бази та створення можливостей для безперервного професійного розвитку фахівців.

Отже, ефективне подолання сучасних професійних викликів логопеда можливе за умови системних змін у сфері освіти, посилення міждисциплінарної взаємодії та підтримки фахівців на різних рівнях освітньої системи.

Список використаних джерел:

1. Коваленко В. Є., Астапова Я. В. Професійне співробітництво логопеда з командою психолого-педагогічного супроводу в розробленні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП в умовах воєнного стану // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2025. С. 246–250. URL: <https://repo.kntu.edu.ua/handle/123456789/37539> (дата звернення: 23.03.2026).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> (дата звернення: 23.03.2026).
4. Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019/2020 н. р. : лист МОН України від 26.06.2019 № 1/9-409. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 23.03.2026).
5. Онищук І., Доманюк О., Легін В., Федорова Н. Роль логопеда у мультидисциплінарній команді при роботі з дітьми з особливими потребами // Молодь і ринок. 2025. С. 45–49. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/326088> (дата звернення: 23.03.2026).

ВІРТУАЛЬНІ СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сухомлінова Анастасія Сергіївна,
асистент кафедри початкової і
спеціальної освіти
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
anastasia.suhomlinova@gmail.com

Сучасна освіта все більше використовує цифрові технології, щоб зробити навчання доступнішим, інтерактивнішим та ефективнішим для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби (ООП). Інклюзивна освіта потребує індивідуального підходу та адаптованих методик, а технології дозволяють створювати інклюзивне та безпечне середовище, що сприяє гармонійному розвитку соціальних навичок.

Діти з ООП можуть стикатися з труднощами в традиційному навчальному процесі, особливо коли йдеться про соціальну взаємодію. У таких випадках віртуальні середовища можуть бути ефективним рішенням, оскільки вони забезпечують можливість взаємодії без тиску, дозволяючи дітям поступово засвоювати важливі комунікативні та поведінкові навички.

Соціальні навички відіграють ключову роль у розвитку будь-якої дитини, оскільки вони допомагають у повсякденному житті: спілкуванні, навчанні, роботі в команді, встановленні стосунків та вирішенні конфліктів. Для дітей з особливими освітніми потребами цей аспект є особливо важливим, оскільки вони можуть мати труднощі у взаємодії з оточуючими через когнітивні, мовленнєві чи емоційні особливості. Недостатній розвиток соціальних навичок може призводити до ізоляції, труднощів у навчанні та зниженого рівня самооцінки. Тому важливо цілеспрямовано розвивати ці навички за допомогою спеціальних методик та інструментів.

Розвиток соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами є важливим компонентом їхньої успішної адаптації в суспільстві. Одним із ключових аспектів є формування вербального та невербального спілкування, адже багато дітей мають труднощі з розумінням міміки, жестів та інтонації голосу. Для цього використовують соціальні історії, які допомагають пояснити різні ситуації та моделі поведінки, а також віртуальні платформи та додатки, що моделюють комунікативні сценарії. Рольові ігри також є ефективним методом, оскільки дозволяють дітям практикувати розмовні та невербальні навички у безпечному середовищі.

Важливим етапом соціалізації є взаємодія у групі, яка часто викликає труднощі через складність у розподілі ролей та співпраці. Розвитку цих навичок сприяють групові завдання та проекти, що

навчають дітей домовлятися, дотримуватися правил і працювати разом. Настільні ігри та командні вправи допомагають покращити навички комунікації, а інтерактивні симуляції дозволяють моделювати ситуації співпраці, створюючи реалістичні сценарії для навчання ефективної взаємодії.

Ще однією проблемою для багатьох дітей з ООП є розпізнавання емоцій, адже розуміння почуттів інших людей відіграє важливу роль у соціальній адаптації. Використання карток емоцій допомагає дітям асоціювати міміку з певними відчуттями, а ігрові додатки пропонують інтерактивний спосіб навчання, що робить цей процес більш цікавим і доступним. Метод дзеркала, коли дитина повторює вирази обличчя, дозволяє покращити сприйняття невербальних сигналів та навчитися розпізнавати власні емоції.

Окрім цього, важливо навчати дітей розв'язувати конфліктні ситуації, оскільки вміння знаходити компроміси є необхідним для гармонійної взаємодії в суспільстві. Формуванню цих навичок сприяє навчання мирному врегулюванню суперечок, розвиток стратегій поведінки та аналіз можливих рішень у різних ситуаціях. Моделювання конфліктних сценаріїв у вигляді ігор та вправ допомагає дітям зрозуміти можливі шляхи виходу зі складних соціальних ситуацій та обрати оптимальний спосіб взаємодії.

Соціальні навички мають критичне значення для дітей з ООП, адже їхній рівень соціалізації впливає на якість життя та інтеграцію в суспільство. Розвиток комунікативних та емоційних компетентностей сприяє кращому розумінню себе та інших, допомагає будувати дружні відносини, адаптуватися до змін та успішно взаємодіяти з оточуючим світом. Використання сучасних методик та технологій дозволяє ефективно підтримувати дітей у цьому процесі, сприяючи їхній самореалізації та соціальній інтеграції.

Сучасні технології відіграють все більшу роль у процесі навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із найефективніших інструментів у цьому напрямку є віртуальні середовища. Вони створюють безпечний простір для взаємодії, сприяють розвитку соціальних навичок та допомагають адаптуватися до реального світу через моделювання різних ситуацій.

Віртуальні середовища – це інтерактивні цифрові простори, в яких користувачі можуть навчатися, взаємодіяти та виконувати завдання. Такі середовища можуть бути реалізовані у вигляді освітніх платформ, ігрових симуляторів або спеціалізованих програм, що імітують реальні ситуації. Вони мають низку ключових характеристик: адаптивність, інтерактивність, безпека, візуалізація та мультимедійність.

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами може бути складним процесом через наявність різних бар'єрів: комунікативних, емоційних, поведінкових чи когнітивних труднощів. Традиційні методи соціалізації не завжди є достатньо ефективними, оскільки деякі діти можуть відчувати тривожність у соціальних взаємодіях, мати труднощі з

адаптацією в колективі або потребувати особливого підходу. Віртуальні середовища можуть стати дієвим інструментом у процесі соціалізації таких дітей, допомагаючи їм поступово освоювати навички спілкування та взаємодії в комфортному для них темпі.

Одним із головних викликів для дітей з особливими освітніми потребами є труднощі у вербальному та невербальному спілкуванні. У цьому контексті віртуальні середовища, зокрема онлайн-ігри, соціальні платформи, освітні додатки та програми для моделювання життєвих ситуацій, можуть стати ефективним інструментом для поступового розвитку комунікативних навичок. Завдяки інтерактивному формату діти мають можливість навчатися спілкуванню поетапно, у безпечному та комфортному середовищі, що значно знижує рівень стресу й тривожності під час взаємодії.

У таких середовищах діти можуть практикувати ведення діалогу, вчитися правильно формулювати власні думки, ставити запитання, уважно слухати співрозмовника та відповідати на репліки, що є важливими складовими ефективної комунікації. Для тих, хто має труднощі з усним мовленням, передбачена підтримка альтернативних засобів спілкування: використання текстових чатів, емодзі, піктограм або спеціальних додатків для синтезу мовлення. Це дає змогу дитині висловлювати свої думки у зручний для неї спосіб та поступово долати бар'єри у спілкуванні.

Крім того, дітям з ООП часто буває складно дотримуватися правил, планувати свої дії та передбачати наслідки власної поведінки. Віртуальні середовища можуть виступати безпечним простором, де вони вчатьса самоконтролю, відповідальності та прогнозуванню результатів своїх вчинків. Багато платформ пропонують чіткі сценарії та алгоритми поведінки, які допомагають засвоїти базові соціальні норми, такі як чергування під час розмови, правила етикету в груповій взаємодії або способи реагування на конфліктні ситуації.

Важливу роль відіграє й гейміфікація, адже ігрові елементи – нагороди, рівні, бонуси – підвищують зацікавленість дітей і стимулюють їх дотримуватися правил та вдосконалювати свої соціальні навички. Виконуючи різні завдання у віртуальних середовищах, діти також навчаються формувати стратегії розв'язання проблем: аналізувати ситуацію, приймати рішення та контролювати власну поведінку. У такий спосіб інтерактивний досвід допомагає не лише розвивати комунікацію, а й сприяє загальному соціальному становленню та адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Для дітей з особливими освітніми потребами важливо відчувати себе повноцінною частиною суспільства, однак у реальному житті вони нерідко стикаються з нерозумінням, бар'єрами у спілкуванні або проявами дискримінації. Віртуальні середовища допомагають зменшити ці труднощі, створюючи безпечний та інклюзивний простір для навчання, взаємодії й розвитку соціальних навичок. Вони забезпечують рівноправну участь у навчальному процесі, оскільки освітні платформи

надають доступ до знань без упередженого ставлення та дозволяють дітям з ООП навчатися разом з іншими. Крім того, дитина має можливість соціалізуватися у комфортному для себе темпі, самостійно визначаючи рівень і швидкість взаємодії, що сприяє поступовій адаптації до соціального середовища. Важливою перевагою є також доступність і адаптивність таких платформ, адже багато з них враховують індивідуальні потреби користувачів: дозволяють змінювати кольори, шрифти, додавати аудіосупровід та інші налаштування, що значно полегшує використання для дітей з особливими потребами.

Віртуальні середовища допомагають дітям без стресу зануритися у соціальні ситуації, тренуючи навички взаємодії у форматі гри. Серед таких платформ особливе місце займають ClassDojo та Seesaw.

ClassDojo – це унікальна платформа для підтримки соціальної активності та контролю поведінки учнів. Діти отримують віртуальні заохочення за успішну комунікацію, участь у групових завданнях та прояви дружелюбності. Учитель у реальному часі може спостерігати за взаємодією учнів, коментувати їхню поведінку та стимулювати розвиток позитивних соціальних звичок.

Seesaw дозволяє учням створювати цифрові портфоліо, що включають їхні роботи, малюнки, оповідання та записи. Ця функція сприяє самооцінці дитини та розвитку навичок самопрезентації, які є критично важливими для соціальної інтеграції.

Розвиток соціальних навичок у дітей та молоді можливий через використання мультимедійних технологій, що забезпечують інтерактивний досвід та залучають учасників у процес навчання. Інтерактивні історії, цифрові казки, анімаційні фільми та серйозні ігри дозволяють моделювати реальні соціальні ситуації та аналізувати варіанти поведінки. Дослідження у сфері освітньої психології та когнітивної науки підтверджують ефективність мультимедійного підходу у навчанні соціальним навичкам: активне навчання через взаємодію, моделювання реальних ситуацій, підвищення емоційної залученості, підтримка розвитку комунікаційних навичок та доступність для дітей з особливими освітніми потребами.

Інтерактивні історії та казки також є ефективним методом соціального навчання. StoryJumper дозволяє дітям створювати власні книги, використовуючи цифрові ілюстрації та тексти. Це чудовий спосіб навчити їх розуміти причинно-наслідкові зв'язки у соціальних ситуаціях.

Kazka Fun – ще один інструмент, який допомагає дітям розвивати емоційний інтелект. За допомогою цього сервісу можна створювати інтерактивні казки, у яких діти впливають на розвиток подій, приймаючи рішення для головних героїв. Це дає змогу моделювати різні варіанти поведінки у соціальних ситуаціях і аналізувати їх наслідки.

Персоналізоване навчання є ключем до ефективного засвоєння знань, оскільки воно враховує індивідуальні особливості кожного учня – рівень розвитку, стиль навчання, інтереси та потреби. Використання сучасних технологій, зокрема адаптивних платформ, голосових

помічників і штучного інтелекту, дає змогу створити гнучке освітнє середовище, у якому кожна дитина може навчатися у власному темпі. Особливо важливим це є для дітей з особливими освітніми потребами, адже вони часто потребують більше часу для опанування матеріалу або, навпаки, можуть випереджати загальний темп навчання. Персоналізовані платформи дозволяють їм рухатися у зручному ритмі, що знижує рівень тривожності через необхідність «встигати за класом», допомагає краще засвоювати інформацію без перевантаження та поступово підбирати завдання відповідно до рівня знань і можливостей. Наприклад, Khan Academy Kids дає змогу дітям виконувати вправи стільки разів, скільки потрібно, не відчуваючи страху отримати негативну оцінку.

Важливою перевагою персоналізованого навчання є також можливість адаптації до індивідуального стилю сприйняття інформації. Діти з особливими освітніми потребами можуть отримувати навчальні матеріали у формі, яка найбільше їм підходить: у вигляді тексту, аудіо, відео, анімації або інтерактивних ігор. Для дітей із дислексією можуть використовуватися спеціальні шрифти та кольорові контрасти, а для дітей із розладами аутистичного спектра – додаткові візуальні підказки, що полегшують розуміння завдань. Наприклад, платформи на кшталт Eric! пропонують адаптовані електронні книги, які можна не лише читати, а й прослуховувати, що значно полегшує процес навчання.

Персоналізований підхід також сприяє зниженню рівня стресу, адже страх зробити помилку, невпевненість у власних силах і соціальний тиск можуть негативно впливати на навчальну діяльність дітей з ООП. У комфортному середовищі дитина не боїться отримати погану оцінку, не відчуває конкуренції з іншими учнями та має можливість проходити матеріал у зручному темпі, уникаючи перевантаження. Наприклад, DreamBox Learning використовує адаптивні вправи, які автоматично підлаштовуються під рівень знань дитини, пропонуючи завдання оптимальної складності.

Крім того, персоналізоване навчання підвищує мотивацію до навчальної діяльності. Діти з особливими освітніми потребами нерідко втрачають інтерес через складність матеріалу або невідповідність традиційних методів викладання їхнім можливостям. Використання гейміфікації, інтерактивних завдань і тем, що відповідають інтересам дитини, робить навчання більш захопливим, доступним і зрозумілим. Такий підхід сприяє й розвитку самостійності. Діти вчать самостійно обирати, коли і як вивчати матеріал, виконувати завдання у комфортному темпі без зовнішнього тиску, приймати рішення та планувати свій час. Це формує навички самоконтролю, відповідальності та організованості, які є важливими для подальшого життя.

Важливою складовою персоналізованого навчання є індивідуальна підтримка, яку дитина отримує не лише від педагогів, а й від сучасних технологій. Завдяки використанню штучного інтелекту платформи можуть аналізувати помилки учня та пропонувати вправи для їх

виправлення, а голосові помічники, такі як Google Assistant або Alexa, допомагають тренувати мовлення, відповідати на запитання та пояснювати складні поняття. Навчальні додатки забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, що дає змогу учням бачити власний прогрес. Наприклад, програма Breathe, Think, Do with Sesame допомагає дітям з особливими освітніми потребами навчитися регулювати емоції та контролювати свою поведінку, що є важливою частиною їхнього розвитку та соціальної адаптації.

Віртуальні середовища та інноваційні технології роблять навчання доступним, адаптивним і цікавим для дітей з ООП. Вони дозволяють не лише засвоювати академічні знання, а й отримувати важливі соціальні навички, необхідні для успішної інтеграції у суспільство. Таким чином, персоналізоване навчання та сучасні технології стають важливим інструментом для створення інклюзивного суспільства, де кожна дитина має рівні можливості для розвитку та самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Єжова Т.Є. Організація в Україні освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XIII Міжнародна науково-практична конференція (20–21 листопада 2013 р.). Київ : Університет «Україна», 2013. С. 26–27.
2. Кас'яненко, О. М., Вологовська, Т. П., & Станкевич-Волосянчук, О. І. (2025). Освітня інклюзія в онлайн-середовищі як фактор успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічна Академія: наукові записки, (23). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17281303>
3. Шевченко Ю., Кондратенко В. Соціально-педагогічні виміри інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2024. Т. 2. Вип. 33. С. 101-106.

КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

Танявська Ярина Андріївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології
дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
y.taniavska@chnu.edu.ua

Підготовка майбутніх вчителів-логопедів у закладах вищої освіти сьогодні не може обмежуватися передаванням теоретичних знань про мовленнєві порушення, їхню класифікацію, причини та механізми. У практиці освітнього закладу фахівець щоденно стикається з ситуаціями, які потребують професійного аналізу, гнучкого добору корекційно-розвиткових засобів, комунікації з батьками, педагогами та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Саме тому сучасна підготовка майбутніх вчителів-логопедів має спиратися на компетентнісний, інклюзивний, практико-орієнтований, інноваційно-технологічний та особистісно орієнтований підходи [3].

Ключовим результатом такої підготовки є сформованість професійних компетентностей, які дають змогу майбутньому фахівцеві не лише знати теоретичний матеріал, а й діяти в конкретних педагогічних ситуаціях. У цьому контексті важливими є базові логопедичні компетентності, що охоплюють знання з логопедії, вміння аналізувати мовленнєві труднощі дитини, визначати складові корекційного маршруту, добирати доцільні методи роботи, оцінювати власні професійні рішення та усвідомлювати соціальну значущість діяльності вчителя-логопеда. Їх доцільно розглядати як інтегративне утворення, у структурі якого поєднуються когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти [1].

Така структура професійної готовності засвідчує, що традиційних лекційних і репродуктивних форм навчання недостатньо. Майбутній вчитель-логопед має навчитися бачити проблему в цілісному контексті: враховувати мовленнєвий розвиток дитини, її освітні потреби, особливості взаємодії з родиною, можливості освітнього середовища та ресурси команди супроводу. Саме тут особливої ваги набуває кейс-метод, який дозволяє перевести знання з площини «знати» у площину «діяти».

Кейс-метод ґрунтується на аналізі реальних або змодельованих професійних ситуацій. Його цінність полягає не в тому, щоб дати здобувачам освіти готовий алгоритм дій, а в тому, щоб навчити їх самостійно аналізувати умови ситуації, визначати проблему, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, добирати можливі рішення й аргументувати власну позицію. Такий підхід відповідає сутності

інтерактивного навчання, спрямованого на розвиток умінь працювати з інформацією, аналізувати проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання [4, с. 298–299].

У підготовці майбутніх вчителів-логопедів робота з кейсами має безпосередній зв'язок із майбутньою професійною діяльністю. Навчальна ситуація може стосуватися первинного аналізу мовленнєвих труднощів дитини, добору напряму корекційно-розвиткової роботи, обговорення освітніх потреб дитини, взаємодії з батьками, участі в команді психолого-педагогічного супроводу або оцінювання результативності логопедичної допомоги. У такому форматі студент не просто відтворює матеріал, а пробує діяти як майбутній фахівець: аналізує, порівнює, обирає, прогнозує, пояснює власне рішення.

Особливо продуктивними для логопедичної підготовки є діагностичні, корекційно-розвиткові та консультативно-профілактичні кейси. Діагностичні кейси допомагають формувати вміння аналізувати анамнестичні дані, помічати важливі ознаки мовленнєвого розвитку, планувати логопедичне обстеження. Кейси з корекційно-розвиткової роботи орієнтують здобувачів освіти на добір методів, прийомів і дидактичного матеріалу відповідно до структури мовленнєвого порушення та індивідуальних особливостей дитини. Консультативно-профілактичні кейси моделюють ситуації спілкування з батьками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Такий поділ кейсів відповідає специфіці підготовки майбутніх вчителів-логопедів [2].

Практична робота з кейсом активізує передусім операційний компонент логопедичних компетентностей. Здобувачі освіти виконують послідовність навчально-професійних дій: аналізують ситуацію, визначають мету, добирають варіанти рішення, прогнозують можливі труднощі та оцінюють очікуваний результат. Саме поєднання теоретичних знань із практичним моделюванням професійних ситуацій, аналізом кейсів, виконанням ситуаційних завдань і обговоренням фрагментів професійної діяльності розглядається як важлива умова формування базових логопедичних компетентностей [1].

Водночас кейс-метод не варто зводити лише до тренування окремих фахових умінь. Його можливості ширші. У процесі обговорення професійних ситуацій майбутні вчителі-логопеди вчаться слухати різні позиції, аргументувати власне бачення, коректно висловлювати зауваження, дотримуватися педагогічної етики, бачити не лише мовленнєве порушення, а й дитину в її освітньому, сімейному та соціальному контексті. Це особливо важливо для інклюзивного освітнього середовища, де вчитель-логопед не працює ізольовано, а є учасником командної взаємодії.

Професійна діяльність вчителя-логопеда передбачає не лише методичну підготовленість, а й сформовану професійну культуру. Вона пов'язана з культурою мовлення і поведінки, моральною та деонтологічною культурою, теоретико-методичною підготовкою, мотивацією до саморозвитку [6]. У цьому аспекті кейс-метод є доречним,

оскільки професійна ситуація майже завжди має не тільки методичний, а й комунікативний та етичний вимір. Наприклад, майбутній фахівець має не просто визначити напрям корекційно-розвиткової роботи, а й пояснити його батькам, узгодити дії з педагогом, врахувати емоційний стан дитини та не порушити принципів професійної етики.

Доцільність використання кейс-методу посилюється також тим, що підготовка майбутніх вчителів-логопедів до інноваційної діяльності потребує активних методів навчання. Серед таких методів виокремлюють метод кейсів, метод проєктів, рольові й інтерактивні ігри, творчі завдання [5, с. 60]. У цьому контексті кейс-метод не є випадковим доповненням до фахових дисциплін. Він може виступати способом організації навчання, який поєднує теоретичний матеріал, практичний аналіз, професійну комунікацію та рефлексію.

Реальна логопедична практика рідко пропонує однозначні ситуації з готовими відповідями. Дитина з порушеннями мовлення може мати різний рівень пізнавального розвитку, неоднакову мотивацію до занять, специфічний емоційний стан, різний досвід взаємодії з дорослими. Батьки можуть по-різному сприймати труднощі дитини, а педагогічний колектив — мати різні очікування щодо результатів логопедичної допомоги. Саме тому майбутній вчитель-логопед має навчитися діяти не за шаблоном, а на основі аналізу конкретної ситуації. Кейс-метод дає можливість формувати таку готовність ще під час навчання.

Застосування кейсів у фаховій підготовці допомагає зменшити розрив між навчальною аудиторією та практикою освітнього закладу. Здобувачі освіти поступово входять у логіку професійної діяльності: вчать бачити проблему, добирати корекційно-розвиткову стратегію, прогнозувати наслідки власних рішень, оцінювати їхню доцільність і за потреби змінювати обраний підхід. Такий формат відповідає сучасному баченню підготовки фахівця, здатного адаптуватися до змін освітнього простору, реалізовувати принципи інклюзії, застосовувати інноваційні технології та здійснювати рефлексивний аналіз власної діяльності [3].

Таким чином, кейс-метод є дієвим інструментом формування професійних компетентностей майбутніх вчителів-логопедів. Його використання сприяє розвитку діагностичних, корекційно-розвиткових, консультативних, комунікативних, рефлексивних та етичних складників професійної готовності. Найважливіше те, що робота з кейсами допомагає майбутньому фахівцеві перейти від засвоєння знань до професійної дії: проаналізувати ситуацію, обрати рішення, обґрунтувати його та оцінити можливі результати. Саме тому систематичне впровадження кейс-методу в освітній процес є важливою умовою якісної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення в сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Брушневська І. Формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2026. Т. 7. С. 9–13. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2026.7.2>
2. Друганова О., Коваленко В., Сінопальнікова Н. Кейс-технологія як спосіб підвищення якості підготовки сучасного вчителя-логопеда. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. 122(2). С. 99–116. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.332>
3. Дудаш О. С., Кас'яненко О. М. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти України. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18431563>
4. Пащенко Т. Кейс-метод як технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації: матеріали IV Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 29-31 травня 2023 р.)* / [за наук. ред. С. В. Кюрчев, В. О. Радкевич, В. М. Кюрчев та інш.]. Запоріжжя: ТДАТУ, 2023. С. 296-301.
5. Черніченко Л. А. Методологічні основи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 57-61.
6. Savinova, N., Berehova, M., Kuterzhynska, K. Formation of the professional culture of future teachers-speech therapists through the use of innovative technologies. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. (4(49)). P. 4-11. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.259865>

ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: УДОСКОНАЛЕННЯ KEYСУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК

Таранченко Оксана Миколаївна,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ukreditor@ukr.net

Розбудова інклюзивної освіти в Україні обумовила єдність підходів до організації, змісту і технологій навчання як нормативних дітей, так і учнів з особливими освітніми потребами в усіх закладах освіти. Це узгоджується як з основними положеннями Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні, так і з ідеологією та принципами НУШ, сучасними науковими дослідженнями, а також із міжнародними орієнтирами, визначеними UNESCO, OECD, UNICEF. Структурована нами модель інструментального забезпечення викладання та навчання розмаїтого учнівського колективу є цілісною конструкцією, що поєднує педагогічні, психологічні, технологічні та організаційні підходи до створення інклюзивного освітнього середовища за кількома ключовими векторами, які складуть надійну основу повсякденної професійної рутини освітян, забезпечать якість навчання та ефективність підтримки всіх учнів, зокрема й дітей з ООП. Саме така добірка інструментарію для сучасних педагогів обумовлена тим, що нині освітній простір потребує комплексного та узгодженого застосування дієвих практик, де кожен елемент (методичний інструмент) функціонує не ізольовано, а підсилює ефективність інших. Так, до прикладу, універсальний дизайн для навчання формує методологічну основу проектування доступного навчального процесу; багаторівневі (мультирівневі) моделі підтримки структурують систему допомоги відповідно до специфіки освітніх потреб; диференційоване викладання забезпечує варіативність шляхів досягнення результатів навчання; формативне оцінювання та моніторинг прогресу виконують регулятивну функцію, надаючи педагогові підстави для коригування освітніх рішень; індивідуалізоване планування (зокрема через ІПР) задає цільову та смислову рамку підтримки дитини; соціально-емоційне навчання і травмоінформований підхід створюють умови психологічної безпеки, резилієнтності та залученості; позитивна поведінкова підтримка сприяє формуванню адаптивних моделей поведінки; допоміжні (асистивні) технології забезпечують функціональну доступність навчального змісту, комунікації та участі; натомість командна взаємодія фахівців, партнерство з родиною та міждисциплінарна співпраця виконують інтеграційну функцію, забезпечуючи цілісність і сталість педагогічної практики.

Ми згрупували базовий методичний інструментарій за відповідним функціональним призначенням у кілька взаємопов'язаних блоків (векторів):

1. Проєктування навчання і змісту. Цей блок інструментарію задає методологічні орієнтири для проєктування освітніх програм і організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів. Він ґрунтується на принципах універсального дизайну для навчання, диференційованого підходу, мультирівневої системи підтримки та поступового зменшення педагогічної допомоги, що уможливорює гнучке реагування на різноманітність навчальних профілів у класі. Блок охоплює сукупність педагогічних, методичних і технологічних інструментів, які визначають стратегії відбору, структурування та подання навчального змісту, а також організацію освітнього процесу в цілому. Його функціональне призначення полягає у забезпеченні доступності знань, варіативності способів навчання та активного залучення всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. У межах цього блоку формується основа індивідуалізованого навчання, у якому враховуються сильні сторони учнів, їхні освітні потреби та зони найближчого розвитку, що створює передумови для сталого академічного поступу, а також ефективної участі кожного учня в навчальній діяльності.

2. Організація освітнього середовища і взаємодії. Цей блок інструментарію спрямований на створення структурно-функціональних умов, сприятливих для спільного навчання всіх учнів, зокрема й учнів з особливими освітніми потребами, а також для налагодження колегіальної взаємодії педагогів у межах єдиного освітнього процесу. Інструментарій цього блоку охоплює педагогічні та організаційні засоби, спрямовані на формування середовища, яке є одночасно фізично доступним, психологічно безпечним, мотиваційно насиченим і соціально сприятливим. Він визначає архітектуру взаємодії між учасниками освітнього процесу, регламентує способи спільної діяльності та закладає підґрунтя для розвитку інклюзивної культури класу або групи. Застосування моделей спільного викладання, а також кооперативних форм навчання (групових і парних) створює умови для активної взаємодії, розвитку комунікації та формування спільної відповідальності за результати навчання. У такому середовищі взаємопідтримка і співпраця стають базовими цінностями освітнього процесу, що дає змогу учням з різними освітніми потребами не лише навчатися разом, а й досягати особистісного та академічного прогресу в межах спільного освітнього простору.

3. Моніторинг, оцінювання та індивідуальне планування. Цей блок інструментарію забезпечує системне відстеження освітнього прогресу учнів і обґрунтоване ухвалення педагогічних рішень на основі достовірних даних. Тобто передбачається застосування діагностично-аналітичних інструментів, що дають змогу оцінювати ефективність використаних педагогічних стратегій, своєчасно виявляти труднощі та

коригувати індивідуальну освітню траєкторію кожного учня. Інструментарій блоку спрямований на поглиблення індивідуалізації навчального процесу. Зокрема це: інструменти розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР), формативного оцінювання навчальних досягнень, функціонально-поведінкового оцінювання, планування поведінкової підтримки, а також систематичного моніторингу прогресу. Їх застосування створює замкнений цикл ефективного перебігу освітнього процесу, у межах якого, до прикладу, індивідуальна програма розвитку визначає цілі та очікувані результати, моніторинг і формативне оцінювання дають змогу оцінити результативність втручань, а корекційні та поведінкові стратегії забезпечують адресну підтримку у відповідь на виявлені в учня потреби. У такий спосіб реалізується безперервна логіка педагогічного супроводу/підтримки: «оцінювання → планування → реалізація → корекція», що ґрунтується на міждисциплінарній взаємодії та забезпечує сталість і результативність освітніх впливів.

4. Формування та розвиток соціальної дієздатності. Цей блок інструментарію об'єднує поведінкові, соціально-емоційні та психоедукаційні засоби підтримки, спрямовані на забезпечення психологічного благополуччя учнів і створення безпечного освітнього простору. Застосування практик позитивної поведінкової підтримки, соціально-емоційного навчання та травмоінформованого підходу закладає умови для розвитку резилієнтності, саморегуляції та здатності до конструктивної взаємодії у навчальному середовищі. Інструментарій цього блоку зорієнтований на формування соціальної компетентності всіх учнів незалежно від їхніх освітніх потреб. Він сприяє розвитку у дітей навичок емоційної саморегуляції, емпатії, відповідальної поведінки, стресостійкості та почуття приналежності до освітньої спільноти. Створюючи підтримувальне та передбачуване середовище, цей блок закладає підґрунтя для активної участі учнів у процесі навчання, для налагодження позитивних соціальних зв'язків і поступового зростання їхньої соціальної дієздатності.

5. Технологічні та ресурсні інструменти. Цей блок інструментарію відображає сучасний вектор цифровізації освіти та окреслює роль технологічних рішень у забезпеченні доступності та індивідуалізації навчання. Допоміжні, адаптивні (асистивні) технології, цифрові платформи та спеціалізовані освітні ресурси формують інклюзивне освітнє середовище нової технологічної доби, у якому педагогічна гнучкість поєднується з технологічними можливостями, а навчальний процес адаптується до індивідуальних освітніх потреб і можливостей учнів, зокрема з особливими освітніми потребами. Інструментарій цього блоку охоплює використання цифрових платформ, адаптованих навчальних матеріалів, асистивних засобів та інших ресурсів, які підтримують реалізацію принципів універсального дизайну для навчання, багаторівневої підтримки та персоналізованого викладання. Технологічна складова методичного інструментарію виступає активним

чинником індивідуалізації освітнього процесу, розвитку автономії учнів і розширення їхньої участі в навчальній діяльності.

6. Кадрові, міждисциплінарні та сімейно-громадські інструменти. Ефективність навчання підростаючого покоління значною мірою обумовлюється узгодженою діяльністю міждисциплінарної команди супроводу, залученням профільних спеціалістів, асистентів і тьюторів, активною участю сім'ї, а також взаємодією з громадськими та міжсекторальними структурами. Цей блок інструментарію визначає соціально-організаційний вимір освітньої практики та зосереджується на розвитку кадрової спроможності системи освіти. Його ключовими векторами є командна взаємодія, міждисциплінарна співпраця фахівців різних профілів, партнерство з батьками та громадою, а також забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів. Інструментарій блоку охоплює кадрові та організаційні механізми, що уможливають комплексну підтримку учнів з ООП та формування партнерських взаємин між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Комплексне та узгоджене використання інструментарію всіх шести блоків дає змогу розглядати представлену модель як інтегровану методичну систему, що забезпечує педагогам і асистентам учителя /асистентам дитини зрозумілу логіку дій: як проєктувати навчання, організовувати взаємодію учнів і класі, як надавати індивідуальну підтримку, відстежувати прогрес учнів і коригувати освітні рішення відповідно до реальних потреб дітей.

Список використаних джерел:

1. Дичківська, І.М. Методологічні основи та концептуальні ідеї інклюзивної освіти: зарубіжні та вітчизняні практики / І.М. Дичківська // *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice* : монографія. Riga, Baltija Publishing, 2024. – С. 70–83. DOI: 10.30525/978-9934-26-457-3-4.
2. Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Яремченка НАПН України, 2023. – 232 с.
3. Софій, Н.З. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / Н.З. Софій. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.

СИСТЕМНІ ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ

Удич Зоряна Ігорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
u-z@ukr.net

Упродовж останніх років інклюзивна освіта стала одним із пріоритетних напрямів розвитку української освітньої системи. Поступове впровадження інклюзивних підходів супроводжується не лише нормативними змінами, а й переосмисленням ролі закладу освіти як простору рівних можливостей, підтримки та соціальної взаємодії. Інклюзивна освіта сьогодні розглядається як важливий механізм забезпечення права кожної людини на доступ до якісної освіти незалежно від стану здоров'я, особливостей розвитку чи інших індивідуальних потреб. Водночас практична реалізація інклюзивної політики в Україні супроводжується значною кількістю труднощів, які мають системний і багаторівневий характер.

Аналіз проблем та викликів упровадження інклюзивної освіти здійснювався впродовж лютого–вересня 2025 року на базі Інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У межах дослідження було проведено анкетування фахівців, діяльність яких безпосередньо або опосередковано пов'язана з реалізацією принципів інклюзії в Україні. Метою дослідження було не лише визначення актуальних проблем упровадження інклюзії, а й спроба окреслити ті системні суперечності, з якими щоденно стикаються фахівці у практичній діяльності.

У дослідженні взяли участь 364 респонденти з різних регіонів України. Серед учасників опитування були педагогічні та науково-педагогічні працівники, учителі, асистенти вчителів, логопеди, практичні психологи, реабілітологи, працівники інклюзивно-ресурсних центрів, керівники закладів освіти, а також здобувачі вищої освіти. Така багаторівнева та міждисциплінарна структура вибірки дозволяє розглядати результати дослідження як достатньо репрезентативні для аналізу сучасного стану інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз регіонального представництва засвідчив, що найбільшу частку респондентів становили представники Тернопільської області — 34,9 % вибірки. Значну кількість учасників опитування також представляли Львівська, Вінницька, Дніпропетровська, Запорізька та Київська області. Важливо, що у дослідженні були представлені й регіони, які перебувають у складних безпекових умовах. Це дає підстави говорити про загальноукраїнський характер окреслених проблем та викликів.

Важливою особливістю вибірки є різний рівень професійного досвіду респондентів у сфері інклюзивної освіти. Частина учасників лише розпочинає професійну діяльність у цій сфері, тоді як інші мають багаторічний практичний досвід роботи в інклюзивному середовищі. Саме це забезпечило можливість поєднати у межах дослідження як погляди молодих фахівців, так і експертне бачення представників професійної спільноти.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що проблематика інклюзивної освіти в Україні залишається багатовимірною та неоднорідною залежно від регіону, кадрового забезпечення та ресурсних можливостей конкретного закладу освіти. Одним із ключових результатів дослідження стало виявлення комплексного характеру труднощів, що супроводжують упровадження інклюзивної освіти. Більшість респондентів обирали одночасно декілька взаємопов'язаних проблем, що свідчить про наявність бар'єрів інклюзивної реформи.

Серед окреслених труднощів найчастіше респонденти називали недостатнє фінансування. Більшість учасників опитування пов'язують ефективність інклюзивної освіти насамперед із рівнем фінансового забезпечення. Недостатність ресурсів фактично унеможливорює повноцінне створення доступного освітнього середовища та забезпечення необхідних корекційно-розвиткових послуг. Саме фінансові обмеження респонденти розглядають як базову проблему, від якої залежить можливість реалізації інших складників інклюзивного освітнього середовища.

Недостатність фінансового забезпечення безпосередньо пов'язується з відсутністю спеціального обладнання, адаптованого освітнього середовища, сучасних дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання. У багатьох закладах освіти ресурсні кімнати або відсутні взагалі, або не відповідають реальним потребам здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Особливо гострою залишається проблема архітектурної недоступності закладів освіти, оскільки значна частина будівель не відповідає принципам універсального дизайну. Наявність окремих елементів доступності ще не гарантує створення безпечного та комфортного середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Окрему групу викликів становлять кадрові труднощі. У відповідях респондентів простежується думка про те, що значна частина педагогів змушена опановувати інклюзивні практики вже безпосередньо у процесі професійної діяльності, часто без достатньої методичної підтримки. Значна кількість опитаних наголошує на недостатньому рівні професійної підготовки педагогів та інших фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. Особливо це стосується асистентів учителів, молодих педагогів, а також фахівців, які працюють із дітьми з розладами аутистичного спектра, сенсорними порушеннями чи інтелектуальними труднощами.

Проблема кадрового забезпечення має декілька рівнів. З одного боку, відчувається дефіцит фахівців спеціальної освіти — логопедів, дефектологів, реабілітологів, практичних психологів. З іншого боку, існує проблема недостатньої практичної підготовки педагогів до реалізації інклюзивних підходів у звичайному освітньому середовищі. Респонденти наголошують на необхідності якісної післядипломної освіти, доступу до сучасних методик та практико-орієнтованого навчання.

Частина респондентів критично оцінює сучасний стан реалізації інклюзивної політики, наголошуючи, що в окремих випадках інклюзія залишається радше формально задекларованою моделлю, ніж повноцінно реалізованою освітньою практикою. Значна кількість опитаних звертає увагу на недосконалість нормативно-правової бази, відсутність чітких механізмів реалізації інклюзивної політики та формалізм у роботі окремих закладів освіти. У результаті це створює ситуацію, коли окремі елементи інклюзивної освіти існують переважно на рівні документації, але не забезпечують реальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Проблемним аспектом залишається і функціонування комплексної міжвідомчої взаємодії. Респонденти наголошують на недостатній координації між закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, установами охорони здоров'я, соціального захисту та реабілітаційними службами. Відсутність цілісної системи раннього втручання, нестача служб підтримки та складність взаємодії між фахівцями різних галузей ускладнюють процес комплексного супроводу дитини та її родини.

Попри поступове поширення ідей інклюзії, у суспільстві все ще зберігаються стереотипи щодо осіб з інвалідністю та дітей з особливими освітніми потребами. Це впливає не лише на психологічний комфорт родин, а й на ефективність взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Частина респондентів звертає увагу на труднощі співпраці з батьками здобувачів освіти, недостатній рівень поінформованості суспільства та емоційне виснаження сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, особливо в умовах воєнного стану.

У межах дослідження також було проаналізовано ставлення респондентів до якості функціонування окремих елементів системи освіти та інклюзивної підтримки. Найвищий рівень позитивного сприйняття отримали інклюзивно-ресурсні центри та інклюзивна освіта. Це свідчить про те, що ІРЦ сприймаються фахівцями як один із найбільш ефективних елементів сучасної системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Водночас педагогічний патронаж і сімейна форма здобуття освіти характеризуються високою часткою нейтральних та негативних оцінок, що може свідчити про недостатню інституційну сформованість цих форм організації навчання та потребу в подальшому вдосконаленні механізмів їх реалізації (табл. 1).

Таблиця 1.

Ставлення респондентів до якості функціонування окремих елементів системи освіти та інклюзивної підтримки (у %)

<i>Елемент системи</i>	<i>Позитивне ставлення (%)</i>	<i>Нейтральне ставлення (%)</i>	<i>Негативне ставлення (%)</i>
Інклюзивно-ресурсні центри	65,4	27,2	1,4
Інклюзивна освіта	62,1	30,2	5,2
Спеціальна освіта	58,0	33,8	3,3
Спеціальні класи	46,2	39,6	4,4
Педагогічний патронаж	26,9	50,5	13,7
Сімейна форма здобуття освіти	36,8	42,3	11,5

Оцінювання рівня реалізації окремих компонентів інклюзивної освіти підтвердило переважання достатнього або базового рівнів функціонування більшості елементів системи. Найбільш проблемним компонентом респонденти назвали діяльність асистента дитини. Майже половина опитаних віднесли рівень реалізації цього компоненту до низького або базового рівня. Це може бути пов'язано з відсутністю чітких механізмів фінансування, нормативного регулювання та кадрового забезпечення цієї послуги (табл. 2).

Таблиця 2.

Рівень реалізації окремих компонентів інклюзивної освіти у закладах освіти (у %)

<i>Компонент інклюзивної освіти</i>	<i>Достатній рівень (%)</i>	<i>Високий рівень (%)</i>
Команда психолого-педагогічного супроводу	51,9	15,4
Індивідуальна програма розвитку	51,6	15,9
Асистент учителя / вихователя	49,2	15,7
Ресурсна кімната	44,0	19,5
Універсальний дизайн	43,7	15,9

Важливим результатом дослідження стало виявлення запиту фахівців на практично орієнтовану підтримку. Респонденти наголошують на потребі у доступі до сучасних методик інклюзивного навчання, практичних моделей роботи з дітьми з різними категоріями порушень розвитку, обміні професійним досвідом та створенні дієвих механізмів міждисциплінарної взаємодії. Особливо актуальною залишається проблема поєднання теоретичної підготовки майбутніх педагогів із реальними викликами професійної діяльності.

Проведене дослідження підтвердило, що інклюзивна освіта в Україні перебуває у стані активного розвитку, однак цей процес залишається суперечливим і нерівномірним. З одного боку,

простежується поступове формування інклюзивної культури, розширення мережі підтримки та зростання професійної зацікавленості фахівців. З іншого – зберігаються системні проблеми, пов'язані з ресурсним забезпеченням, кадровою підготовкою, міжвідомчою взаємодією та практичною реалізацією задекларованих принципів інклюзії.

У сучасних умовах важливо зосереджувати увагу не лише на кількісному розширенні інклюзивної освіти, а насамперед на якості освітнього середовища, доступності підтримки та реальному врахуванні потреб кожного здобувача освіти.

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЯХ

Удич Соломія,
здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої
програми «Психологія бізнесу та управління»
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник:
Марина Орап,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Проблема професійного вигорання (або синдром вигорання, англ. *burnout*) не є новим явищем у науці. Ще у 1974 р. це поняття вводить американський психіатр німецького походження Герберт Фройденбергер (Herbert Freudenberger) (1926-1999 рр.) [1]. Він використав цю метафору для опису стану виснаження, втрати мотивації та відповідальності, який він спостерігав у себе та своїх колег-волонтерів. На жаль, від середини минулого століття явище професійного вигорання не втратило свого значення, а навпаки – його проблема зростає.

З огляду на сучасні умови розвитку українського суспільства, соціально-економічні виклики та перебіг суспільно значущих подій, що супроводжуються підвищеним рівнем емоційної напруги й невизначеності, доцільно виокремити такі основні групи причин професійного вигорання: технологічні, організаційні та економічні, психологічні та соціальні (Табл. 1.) .

Таблиця 1.

Причини професійного вигорання

Група причин	Причини професійного вигорання	Характеристика впливу
Технологічні	Розмивання меж між роботою та особистим життям	Смартфони, електронна пошта та корпоративні месенджери формують очікування постійної доступності працівника, що ускладнює повноцінний відпочинок і відновлення ресурсів.
	Інформаційне перевантаження	Постійний потік інформації, повідомлень і завдань спричиняє когнітивне виснаження, зниження концентрації уваги та підвищення рівня тривожності.
	Віддалена робота	Відсутність чіткого просторового й часового розмежування між професійною діяльністю та приватним життям сприяє емоційному виснаженню та хронічній втомі.
Організаційні та економічні	Культ продуктивності	Орієнтація на постійне досягнення високих результатів і перевищення планових показників формує надмірний психологічний тиск та страх професійної невідповідності.

	Надмірне навантаження	Велика кількість професійних обов'язків призводить до фізичного та емоційного виснаження, знижує мотивацію та продуктивність праці.
	Ненормований графік	Порушує баланс між професійним і особистим життям, спричиняє хронічну втоми та труднощі емоційного відновлення.
	Низька оплата праці	Формує відчуття недооціненості працівника, знижує професійну задоволеність і мотивацію до діяльності.
	Конфлікти в колективі	Погіршують психологічний клімат в організації, підвищують рівень емоційної напруги та професійного стресу.
	Нечіткий розподіл обов'язків	Викликає перевантаження, невизначеність у професійній діяльності та труднощі організації робочого процесу.
	Відсутність підтримки керівництва	Посилює почуття професійної ізоляції, знижує психологічну безпеку та рівень довіри у колективі.
	Хронічний стрес через економічну нестабільність	Нестабільність ринку праці, інфляція та загроза скорочення підсилюють страх втрати роботи та емоційне напруження.
	Оптимізація штату	Перерозподіл обов'язків між меншою кількістю працівників збільшує навантаження та пришвидшує емоційне виснаження.
Психологічні та соціальні	Перфекціонізм	Формує завищені вимоги до себе, постійне незадоволення результатами діяльності та страх помилки.
	Емоційна чутливість	Підвищує вразливість до професійних труднощів і стресових ситуацій.
	Високий рівень відповідальності	Спричиняє постійне психоемоційне напруження та внутрішній страх невдачі.
	Труднощі саморегуляції	Ускладнюють контроль емоційного стану та ефективне подолання стресових ситуацій.
	Синдром самозванця	Постійне порівняння себе з іншими та сумніви у власній компетентності підвищують внутрішню напругу й емоційне виснаження.
	Глобальні кризи	Війни, пандемії, соціальна нестабільність і кліматичні зміни виснажують психологічні ресурси людини та посилюють тривожність.
	Воєнний стан	Спричиняє тривале психоемоційне напруження, почуття небезпеки, невизначеності та виснаження.
	Тривалий стрес	Призводить до виснаження адаптаційних можливостей організму та зниження емоційної стійкості.
	Емоційна праця	Необхідність постійного контролю емоцій у професіях типу «людина – людина» підвищує ризик емоційного виснаження та психологічної перевтоми.

Найтипівішими емоційними ознаками професійного вигорання є дратівливість, підвищена тривожність, апатія та емоційна байдужість. Працівник втрачає інтерес до своєї роботи і відчуває постійну внутрішню

напругу, емоційне виснаження та труднощі у підтриманні позитивного емоційного настрою. У певних ситуаціях спостерігається не лише зниження емпатії, але й відстороненість, відсутність контакту з колегами або клієнтами та зменшення задоволення від результатів роботи. Ці симптоми негативно впливають на психологічний клімат у колективі та ефективність професійної комунікації. Професійне вигорання - це стан, що супроводжується також фізичними симптомами, оскільки тривалий період психічного тиску безпосередньо впливає на організм. Найчастіше це постійна втома, порушення сну, головні болі, зниження рівня енергії та зменшення працездатності. Працівники можуть відчувати хронічну втому навіть після відпочинку, мати труднощі з концентрацією та загальне погіршення самопочуття. Такі фізичні симптоми поступово знижують адаптивні можливості організму і схиляють людину до психосоматичних розладів. Ознаки професійного вигорання проявляються у зміні ставлення до роботи та оточення. Зокрема, працівники можуть стати більш схильними до конфліктів, уникати професійних обов'язків, втрачати мотивацію до роботи та знижувати продуктивність. Робота стає формальною, ініціатива зникає, прийняття рішень ускладнюється, а відповідальність за результати діяльності зменшується. Все це негативно впливає не лише на професійну ефективність одного працівника, але й на загальну роботу організації. Таким чином, ознаки професійного вигорання є комплексними і охоплюють емоційну, фізичну та поведінкову сфери особистості. Важливо вчасно виявити ці прояви, щоб організувати ефективну психологічну та педагогічну допомогу працівникам, уникнути подальшого емоційного виснаження та створити умови для підтримання професійного та психологічного благополуччя.

Запобігання професійному вигоранню є важливим для психологічного здоров'я працівників та їх ефективного функціонування. Важливість створення підтримуючого середовища під час тривалої роботи, емоційного стресу та соціальної турбулентності на робочому місці йде пліч-о-пліч із встановленням підтримки, яка спрямована на запобігання емоційному виснаженню шляхом зниження стресу та сприяння формуванню психологічного клімату в команді. Ефективна профілактика вигорання може бути реалізована лише через багаторівневу відповідь, яка виходить за межі організації на індивідуальний рівень роботи та працівника. Організаційний рівень — безпечне та підтримуюче професійне середовище є критично важливим. Воно допомагає рівномірно розподілити навантаження професіоналів, розмежувати завдання та обов'язки, підтримувати управління та створювати середовище командної співпраці. Однією з основних цілей політики для уникнення цього є також прийняття деяких заходів для навчання, нагляду, психологічних консультацій, емоційної підтримки та професійної компетентності для підвищення компетентності працівників. Психологічний клімат навколо команди сприяє низькому рівню конфліктів, розвитку професійної значущості та стимулює мотивацію

працівників до роботи. Не менш важливою є необхідність запобігання професійному вигоранню на індивідуальному рівні — розвиток навичок саморегуляції, стійкості до стресу та емоційного самоконтролю. Водночас працівники повинні знаходити баланс між бізнесом та дозвіллям, стежити за здоров'ям, режимом відпочинку, фізичною активністю, відновлювати емоційні ресурси або сон; та брати участь у програмах самоуправління для психічного здоров'я. Засоби профілактики та запобігання включають практики релаксації, дихальні вправи, методи арт-терапії, практики усвідомленості та психологічну підтримку. Це також означає знаходження способів швидко розпізнати свій емоційний стан, визначити, чи потрібна вам допомога, щоб запобігти вигоранню, навіть коли ви емоційно виснажені, і це є ключем до запобігання вигоранню як проблемі. В організаційних стратегіях, де організація має роль захисту будь-якого роду, психолог в організації є особливо важливим у запобіганні професійному вигоранню. Психологічна підтримка працівників включає психодіагностику, індивідуальну та групову роботу, стійкість до стресу, тренінги з емоційного інтелекту, навчання та розвиток комунікативних навичок. Ключовим аспектом роботи, який також передбачає підвищення культурного напрямку, є встановлення культури підтримки психічного здоров'я, поваги, толерантності серед членів команди.

Отже, запобігання професійному вигоранню є цілісним, поєднуючи організаційні та індивідуальні питання для захисту психічного благополуччя персоналу, підвищення їх професійної мотивації та психологічного здоров'я робочої сили. Своєчасна профілактична робота не лише зберігає від емоційного виснаження, але й підвищує ефективність професійної роботи, покращує психологічну атмосферу всередині організації.

Список використаних джерел:

1. Ковальська Н., Сіроштан Ю. Психологічні особливості професійного вигорання. *Grail of Science*. 2024. Вип. 39. С. 651–653.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Фера Олеся Михайлівна,
магістранта спеціальності
А6 Спеціальна освіта
(А6.01 Логопедія)
Херсонський державний університет
krichfalyshiuolesya03@gmail.com

Науковий керівник:
Дрозд Лідія Вікторівна,
докторка філософії (PhD) 053 Психологія,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет

Сучасна парадигма логопедичної допомоги дітям із особливими освітніми потребами (ООП) переживає етап інтенсивної цифрової трансформації. У 2025 році використання штучного інтелекту (ШІ) та спеціалізованих цифрових платформ перетворилося з допоміжного інструментарію на фундаментальну основу корекційного процесу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтенсифікації подолання мовленнєвих порушень в умовах інклюзивного навчання та високого рівня цифровізації суспільства. За результатами всеукраїнських досліджень, проведених у 2025 році, переважна більшість громадян України (96 %) має сформовані цифрові компетентності. Водночас майже сім із десяти підлітків регулярно застосовують інструменти на основі штучного інтелекту у навчальній діяльності та під час вирішення щоденних завдань [1].

Упровадження технологій штучного інтелекту в логопедичну практику відкриває можливості для більш індивідуалізованої роботи з дитиною. Завдяки автоматизованому опрацюванню звукових характеристик і мовних особливостей висловлювання фахівець отримує додаткові дані для точнішої оцінки стану мовлення. Алгоритми машинного навчання можуть розпізнавати типові прояви мовленнєвих порушень, зокрема ознаки дитячої апраксії мовлення чи розладів аутистичного спектра, забезпечуючи достатньо високий рівень достовірності результатів. Це стає можливим завдяки екстракції специфічних інфлексій та мовленнєвих ознак із коротких зразків тексту або аудіо, що значно полегшує ранню діагностику та скринінг у клінічних умовах [2].

Перспективним вектором розвитку сучасної логопедичної практики є використання великих мовних моделей для проєктування індивідуалізованих програм корекційного впливу. Такі цифрові рішення дають змогу поєднувати узагальнені клінічні рекомендації з конкретними

результатами обстеження дитини, її мовленнєвим профілем, особливостями розвитку та освітнім середовищем. На основі інтеграції цих даних система може пропонувати варіанти поетапного втручання, добір вправ і послідовність формування навичок з урахуванням актуальних потреб пацієнта.

Застосування інтелектуальних інструментів також сприяє структуруванню інформації, що накопичується під час діагностики та подальшого супроводу. Програмні рішення здатні формувати логічно вибудовані плани роботи, у яких відображено цілі, завдання, очікувані результати та критерії оцінювання динаміки [3]. За даними досліджень 2025 року, подібні інструменти демонструють належний рівень узгодженості з сучасними професійними стандартами й відповідають вимогам практикуючих фахівців щодо змісту та структури корекційних програм.

Окрім підвищення якості планування, впровадження таких технологій дозволяє оптимізувати організаційні процеси. Автоматизація частини аналітичної та документальної роботи зменшує часові витрати на підготовку матеріалів і ведення звітності, що, своєю чергою, розширює можливості логопеда зосередитися безпосередньо на взаємодії з дитиною та її родиною.

Доцільно наголосити, що впровадження цифрових рішень дає найкращий результат тоді, коли воно поєднується з нейропсихологічно обґрунтованою організацією корекційної роботи. Забезпечення базових сенсорних потреб дитини, зокрема через прийоми ерготерапії, формує підґрунтя для подальшого успішного мовленнєвого розвитку. Саме стабілізація сенсорного досвіду створює умови для більш продуктивного засвоєння артикуляційних і лексико-граматичних навичок.

Практики сенсорної інтеграції сприяють впорядкуванню та гармонізації обробки зовнішніх подразників центральною нервовою системою. У результаті покращується контроль за рухами артикуляційного апарату, підвищується чіткість звуковимови, активізується словниковий запас і розвивається здатність до побудови зв'язних висловлювань. Для дітей із поєднаними порушеннями розвитку такий комплексний підхід забезпечує більш стійку позитивну динаміку та підсилює ефективність логопедичної допомоги.

Разом із тим упровадження цифрових рішень у сферу спеціальної освіти потребує чіткого дотримання професійної етики та норм академічної доброчесності. Використання інтелектуальних сервісів має залишатися інструментальним, адже вони можуть допомагати впорядковувати матеріал, уточнювати формулювання чи систематизувати інформацію, однак відповідальність за зміст, інтерпретацію даних і підсумкові висновки несе виключно фахівець.

Особливої уваги потребує етап перевірки отриманих результатів. Дані, сформовані алгоритмами, повинні проходити критичний аналіз, оскільки автоматизовані системи можуть відтворювати неточності, спрощення або приховані упередження. У роботі з дітьми, які належать

до вразливих груп, недостовірність або некоректність інформації є неприпустимою, тому професійний контроль і рефлексивне ставлення до використання цифрових технологій є обов'язковою умовою їх застосування [5].

Отже, синергія штучного інтелекту, цифрових платформ та сенсорно-інтегративного підходу відкриває нові горизонти у логопедичній практиці [4]. Перспективи подальших досліджень полягають у створенні цілісних екосистем, де цифрові інструменти забезпечуватимуть безперервний та доступний супровід дитини на всіх етапах її розвитку.

Список використаних джерел:

1. Цифрова грамотність українців 2025: звіт за результатами національного дослідження. Міністерство цифрової трансформації України. 2025. URL: <https://digitalstate.gov.ua/> (дата звернення: 16.02.2026).
2. Beccaluva E. et al. Artificial intelligence is transforming the diagnosis, treatment, and management of speech-language disorders. *Healthcare*. 2025. Vol. 13, no. 19. P. 2460.
3. Kim J., Homer B., Jang Y. Clinical Application of Large Language Models for Intervention Plan Development in Speech-Language Pathology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2025. Vol. 34, no. 4. P. 2098–2114.
4. Солтик І. Т., Базильчук О. В. Ерготерапія з використанням сенсорної інтеграції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 5К (165). С. 123–127.
5. Паламар С. П., Науменко М. С. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1 (44). С. 68–83.

РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ ПСИХОТРАВМУЮЧОГО ВПЛИВУ ВОЄННИХ ДІЙ В УКРАЇНІ

Ходаковська Еліна Аліївна,
магістрантка спеціальності
А6 Спеціальна освіта А.6.01 Логопедія
Херсонський державний університет
006799@university.kherson.ua

Кабельнікова Наталія Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедра спеціальної освіти
Херсонський державний університет
nkabelnikova@ksu.ks.ua

Сучасний стан розвитку українського суспільства в умовах триваючої воєнної агресії висуває нові, надзвичайно складні вимоги до системи освіти, що змушена адаптуватися до умов хронічного стресу та соціальної нестабільності. Найбільш вразливою категорією населення в цих обставинах виявляються діти з особливими освітніми потребами (ООП), для яких виклики війни поєднуються з існуючими психофізичними порушеннями, створюючи складний комплекс дезадаптаційних чинників. Реабілітаційний потенціал інклюзивної освіти в цьому контексті розглядається не лише як засіб забезпечення конституційного права на навчання, а як цілісна система відновлення та розвитку особистості, що здатна мінімізувати деструктивний вплив психотравми. Інклюзивний освітній простір стає унікальним майданчиком, де академічне навчання поєднується з корекційно-розвитковою роботою та соціальною інтеграцією, що в сукупності формує основу для розвитку психічної резистентності постраждалої дитини [4].

Поняття реабілітаційного потенціалу інклюзивної освіти базується на комплексному розумінні можливостей дитини до відновлення функцій, соціальної адаптації та особистісного зростання в інтегрованому середовищі. С.Міронова акцентує увагу на тому, що освітня інтеграція передбачає не тільки фізичну присутність дитини в групі або класі, а створення умов для її самореалізації та розкриття потенціалу в спільноті однолітків. В умовах війни цей потенціал набуває специфічного змісту, оскільки до традиційних завдань корекційно-розвиткової роботи додається необхідність подолання наслідків посттравматичного стресового розладу та хронічної тривоги не тільки у дітей із ООП, а й у членів її родини [2].

Реабілітація в інклюзивному середовищі спирається на біопсихосоціальну модель, що відображена у Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я (МКФ). Згідно цієї моделі порушення психофізичного розвитку розглядаються не як

внутрішня особливість індивіда, а як результат його взаємодії з бар'єрами середовища. Відповідно, реабілітаційний потенціал системи освіти полягає в її здатності трансформуватися таким чином, щоб усунути ці бар'єри та надати дитині необхідні ресурси для компенсації дефіцитарних станів [1].

Реалізація реабілітаційного потенціалу інклюзивної освіти неможлива без чіткого законодавчого регулювання, яке в Україні зазнало суттєвих трансформацій після лютого 2022 року. Державна політика спрямована на максимальне спрощення доступу до освітніх та реабілітаційних послуг для дітей, котрі постраждали від бойових дій або були змушені змінити місце проживання. Ключовим документом у цій сфері є Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2022 року № 483, яка внесла зміни до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Ці зміни дозволили зараховувати дітей з ООП до шкіл без повного пакету документів у разі їх втрати через війну, а також забезпечили можливість продовження дії висновків інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), термін яких минув під час воєнного стану [3].

Важливим аспектом сучасного законодавства є акцент на забезпеченні безперервності супроводу, під час якої пріоритетність надається забезпеченню психологічної стійкості всіх учасників освітнього процесу та наголошується на необхідності створення умов для медичної, педагогічної та соціальної реінтеграції дітей, які постраждали внаслідок збройних конфліктів [4].

Дослідження українських науковців, зокрема О.Набоченко, К.Довгополої та Т.Костенко засвідчують, що психотравмуючий вплив війни на дітей з ООП має кумулятивний характер, оскільки первинні порушення (інтелектуальні, сенсорні, рухові) обмежують внутрішні ресурси дитини для подолання стресу. Науковці вказують на те, що понад 30% дітей з ООП перебували безпосередньо в зоні бойових дій або під окупацією, що призвело до глибокої дестабілізації їхнього психічного стану. Для цієї категорії дітей характерним є: підвищена тривожність та занепокоєння; виражені емоційні коливання; постійна нервовість та неспокій; специфічні страхи (гучних звуків, шуму, самотності та ізоляції); занурення у віртуальну реальність. У дитини з ООП, яка зазнала психотравмуючого впливу внаслідок воєнних дій, не лише виникають страхи та тривога, а й може розвинутися значний регрес раніше сформованих навичках [6].

Психотравма війни також суттєво впливає на нейробіологічні процеси. Хронічне виділення гормонів стресу негативно позначається на роботі префронтальної кори, що відповідає за навчання та самоконтроль, та активує мигдалеподібне тіло (складової лімбічної системи, що локалізується в зоні скроневих ділянок мозку і відповідає за генерацію емоційних станів, зокрема реакцій на загрозу, тривоги та гнів, тримаючи дитину в стані постійної готовності до нападу або втечі. В інклюзивній освіті реабілітація має бути спрямована на «заспокоєння»

нервової системи через створення максимально безпечного середовища, де дитина відчуває контроль над ситуацією та підтримку з боку дорослих [8].

Реабілітаційний потенціал інклюзивної освіти реалізується через взаємодію трьох основних компонентів: педагогічного, психологічного та соціального. Кожен із них має свої специфічні цілі та інструменти, проте їхня ефективність залежить від цілісності підходу.

Педагогічний компонент реабілітації зосереджений на створенні доступного освітнього контенту, який би не перевантажував травмовану дитину, але сприяв її пізнавальному розвитку. Це передбачає використання Універсального дизайну навчання, який дозволяє кожній дитині обирати найбільш зручний спосіб сприйняття та демонстрації знань. Важливою є роль асистента педагога, який допомагає дитині з ООП адаптуватися до темпу групи або класу та надає необхідну індивідуальну підтримку під час виконання завдань, що потребують високої концентрації уваги [7].

Психологічний компонент є фундаментом реабілітації в умовах війни. Він включає не лише роботу психолога та соціального педагога, а й загальну атмосферу в закладі освіти. Травма-інформований підхід передбачає, що всі працівники закладу освіти розуміють механізми впливу стресу на дитину та володіють техніками першої психологічної допомоги. Психологічна реабілітація спрямована на відновлення емоційної регуляції, подолання дисоціативних станів та формування позитивного образу майбутнього.

Соціальний компонент реабілітації полягає у залученні дитини до повноцінної взаємодії з громадою однолітків. Для дітей, які зазнали ізоляції через війну або окупацію, заклад освіти стає головним інструментом ресоціалізації. Спільні ігри, проєктна діяльність та неформальне спілкування допомагають дитині з ООП відчути приналежність до групи та відновити довіру до оточуючих. Соціальна реабілітація також передбачає роботу з усім дитячим колективом для запобігання булінгу та формування інклюзивної культури, де повага до різноманітності є базовою цінністю [8].

Слід зазначити, що сучасна інклюзивна практика пропонує широкий арсенал методик, здатних ефективно працювати з наслідками воєнної травми. Однією з найбільш успішних є технологія травма-інформованого догляду (Trauma-Informed Care), яка базується на зміні ставлення до дитини: замість покарання за «погану» поведінку педагог шукає її причину в пережитому стресі. Це вимагає від педагогів високого рівня емоційного інтелекту та здатності залишатися емоційно нейтральними навіть у складних ситуаціях [7].

Важливе місце в реабілітаційному процесі займають стабілізаційні техніки та методи фізичної активації. Вправи на заземлення, такі як «Обійми метелика» або робота з дихальними картками, дозволяють дитині швидко знизити рівень тривоги безпосередньо під час заняття або уроку. Використання арт-терапевтичних інструментів, зокрема

малювання «каракулів» чи ліплення, допомагає дітям з ООП виражати емоції, які неможливо описати словами через когнітивні труднощі або тяжку психологічну травму [5].

Усуненню тривожності та розвитку емпатії сприяє Хібукі-терапія. Терапевтичну іграшку можна використовувати як на корекційно-розвиткових заняттях, так і під час роботи в укритті. Для сенсорного розвантаження важливо створювати для дитини з ООП захищеного простору (реабілітаційна техніка «Кокон безпеки»). Застосування дихальних практик сприяє зниженню рівня кортизолу через ритмічне дихання з візуальними підказками. Вони є ефективними як на заняттях (уроках), так і під час звуків повітряної тривоги в укритті [4; 7].

Ефективність реабілітаційного потенціалу інклюзії критично залежить від професіоналізму та емоційної стійкості команди психолого-педагогічного супроводу. До складу цієї команди входять не лише педагоги та фахівці, а й батьки, що дозволяє створити цілісний реабілітаційний простір навколо дитини з ООП. В умовах війни робота команди стає більш інтенсивною та потребує постійної координації дій, особливо під час зміни місця перебування дитини або виникненні нових кризових ситуацій в її родині.

Сім'я є первинним та найважливішим ланцюгом у системі реабілітації дитини з ООП. В умовах війни родини стикаються з розривом зв'язків, втратою майна та хронічним стресом, що виснажує їхній виховний потенціал. Інклюзивна освіта передбачає активну підтримку батьків, оскільки їхній психологічний стан впливає на успішність соціальної адаптації дитини [5].

Психологічний супровід батьків включає зниження емоційного дискомфорту, формування адекватного ставлення до проблем дитини та розвиток навичок позитивного батьківства в кризових умовах. Створення батьківських клубів та асоціацій у межах закладів освіти дозволяє сім'ям обмінюватися досвідом та відчувати соціальну підтримку, що є потужним фактором реабілітації всієї родини. Соціальний педагог закладу відіграє ключову роль у моніторингу дотримання прав дитини та допомозі родині в доступі до соціальних послуг громади.

Розуміння специфіки досвіду кожної родини дозволяє педагогам будувати більш довірливі стосунки та уникати ненавмисної травматизації через невідповідні очікування або коментарі. Реабілітаційний вплив інклюзії розширюється за межі закладу освіти, сприяючи відновленню соціального капіталу постраждалих громад та формуванню нових, більш стійких соціальних зв'язків [9].

Отже, реабілітаційний потенціал інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, які зазнали впливу війни, є багатогранним ресурсом, що поєднує в собі академічну, психологічну та соціальну складові. Його ефективність забезпечується гнучкістю підходів не тільки до супроводу дитини із ООП в освітньому процесі, а й психологічною підтримкою сім'ї в кризових ситуаціях. Проте для повного розкриття цього потенціалу необхідно подолати низку системних

викликів, пов'язаних із вторинною травматизацією педагогів та потребою в більш глибокій травма-інформованості всіх ланок освітнього процесу, що і є перспективами подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Бедан В.Б. Технології психологічної реабілітації та інклюзивного супроводу. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2023. 57 с. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/270d3c69-9af6-4ade-9def-3007380385f2/content> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2016. 152 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3004/Myronova-S.P.-Pedagogika-inkliuzyvnoi-osvity.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 18.02.2026).
3. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957 : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квіт. 2022 р. № 483. URL: <https://www.kmu.gov.ua> (дата звернення: 16.02.2026).
4. Ройз С. Психологічна допомога дітям під час війни: добірка практичних інструментів і порад. Веб-ресурс. URL: <https://nus.org.ua/2024/01/09/psychologichna-dopomoga-dityam-pid-chas-vijny-dobirka-praktychnyh-instrumentiv-i-porad-vid-psychologyni-svitlany-rojz/> (дата звернення: 16.02.2026).
5. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2022. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733084/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%281%29_2022.pdf (дата звернення: 19.02.2026).
6. Dovichopola K. S., Kostenko T. M., Nabochenko O. O. Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Vol. 77. No. 6. P. 1217–1223. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747906/> (дата звернення: 15.02.2026).
7. Sharon-Maksimov D. Hibuki therapy as a method of psychological support for war trauma in Ukrainian children. *Digital Library NAES of Ukraine*. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747962/> (дата звернення: 17.02.2026).
8. Patilima H. Neurodiversity and trauma in early childhood: Implications for inclusive learning. *South African Journal of Childhood Education*. 2025. 15(1), 9 pages. URL: [doi:https://doi.org/10.4102/sajce.v15i1.1704](https://doi.org/10.4102/sajce.v15i1.1704) (дата звернення: 18.02.2026).
9. Wilson, C., Brodie, Z. P., & Russell, K.. Trauma-informed practice for children and young people with intellectual disabilities: A scoping review. *The British journal of educational psychology*. 2026. No 96 (1), P. 207–239. URL: <https://doi.org/10.1111/bjep.70011> (дата звернення: 18.02.2026).

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Чумак Тетяна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя
andsimferopol@gmail.com

Науковий керівник:
Олексій Тимошенко,
кандидат психологінчих наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинський державний університет імені Миколи

У статті розглянуто особливості сприймання творів музичного мистецтва дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти музичного розвитку дітей, визначено специфіку емоційно-образного сприймання музики, окреслено стратегії організації музичної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Обґрунтовано значення музичного мистецтва як засобу соціалізації та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дошкільна освіта, музичне мистецтво, сприймання музики, діти дошкільного віку, особливі освітні потреби.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивної моделі навчання і виховання. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від особливостей психофізичного розвитку, є одним із пріоритетів державної освітньої політики. У цьому контексті особливого значення набуває організація мистецької діяльності в закладах дошкільної освіти, оскільки саме в дошкільному віці формуються основи емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. І саме музичне мистецтво як складова освітнього процесу має значний потенціал для розвитку емоційної сфери, пізнавальних процесів і комунікативних навичок дитини. В умовах інклюзивної освіти музика виступає універсальним засобом взаємодії, що сприяє інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище.

Проблеми дошкільної педагогіки та розвитку особистості дитини широко висвітлювали у своїх працях А. Богуш, Л. Виготський, В. Сухомлинський, Я. А. Коменський, Ф. Фребель, М. Монтессорі, Л. Артемова, О. Трифонова та ін. питання інклюзивної освіти досліджували А. Колупаєва, Л. Вавіна, Ю. Богінська, Т. Ілляшенко, Л. Будяк, В. Сушкевич, Н. Софій та ін. теоретико-методичні засади музичного виховання дітей дошкільного віку розроблено у працях Л. Масол, Н.

Ветлугіна, М. Верховинець, К. Орф, Б. Теплов, А. Готсдінер, К. Тарасова, Ю Цагареллі та ін.

Разом із тим проблема специфіки сприймання музичних творів дітьми дошкільного віку саме в умовах інклюзивного освітнього середовища потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є визначення особливостей сприймання творів музичного мистецтва дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти та обґрунтування ефективних педагогічних стратегій організації музичної діяльності.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. Саме в цей час інтенсивно розвиваються сенсорні процеси, емоційна сфера, уява, мовлення, закладаються основи естетичного сприймання. Музичне мистецтво, завдяки своїй емоційній природі, безпосередньо впливає на внутрішній світ дитини та сприяє цілісному розвитку особистості. Сприймання музики дітьми дошкільного віку має переважно емоційно-образний характер і пов'язане з активним функціонуванням уяви, мислення, мовлення та рухової активності. Дитина реагує на музику не стільки через раціональний аналіз, скільки через безпосереднє переживання. Діти реагують насамперед на характер музики (весела, сумна, спокійна, тривожна), темп, ритм, динаміку, темброве забарвлення. У процесі слухання активізуються асоціативні уявлення, виникають образи, що часто пов'язані з особистим досвідом дитини. Характерною особливістю є синкретизм сприймання: музика сприймається у поєднанні з рухом, словом, зоровими образами. Саме тому ефективність музичного розвитку значною мірою залежить від комплексного підходу до організації освітнього процесу.

В умовах інклюзивної освіти особливості сприймання музичних творів зумовлюються індивідуальною відмінністю психофізичного розвитку дітей. Інклюзивна група поєднує дітей із нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами, що потребує диференційованого та індивідуалізованого підходу до музичного виховання.

Для дітей із порушеннями мовлення музика є ефективним засобом слухової уваги, фонематичного сприйняття, відчуття ритму. Ритмічні вправи, спів, музично-рухові ігри сприяють активізації мовленнєвої діяльності, розвитку дихання та координації.

Діти с розладами аутистичного спектру часто демонструють підвищену або знижену сенсорну чутливість. У таких випадках важливо дозувати гучність звучання, обирати музичні твори зі зрозумілою структурою та передбачуваною динамікою. Повторюваність мелодичних і ритмічних елементів створює відчуття безпеки та сприяє формуванню емоційного контакту.

Для дітей із затримкою психічного розвитку важливою є чітка структурованість заняття - визначена послідовність етапів (вступ, слухання, обговорення, рухова активність, підсумок) та повторюваність

матеріалу. Короткі за тривалістю музичні фрагменти з яскраво вираженим характером полегшують процес сприймання та усвідомлення.

Особливої уваги потребує використання мультимодального підходу. Поєднання слухання музики з рухами, жестами, мімікою, малюванням або інсценізацією активізує різні канали сприймання та забезпечує глибше емоційне переживання музичного образу. Наприклад, після прослуховування твору дітям можна запропонувати передати його настрій через колір, пластичний рух або коротку словесну характеристику.

Важливим чинником успішного сприймання є підбір музичного репертуару. Твори повинні відповідати віковим можливостям дітей, мати чітку образність, доступну мелодіку, помірну тривалість. Доцільним є використання програмної музики, дитячих пісень, народних мелодій, що сприяють формуванню національної ідентичності та культурної компетентності.

Значну роль відіграє педагогічна підтримка. Пояснення педагога перед слуханням твору допомагає налаштувати дітей на емоційне сприймання, звернути увагу на характерні особливості музики. Після слухання важливо організувати бесіду, під час якої діти висловлюють власні враження. У разі потреби педагог може використовувати навідні запитання, ілюстрації, сюжетні картинки.

Не менш важливою є співпраця з батьками. Рекомендації щодо прослуховування музики вдома, спільні музичні заходи, участь родини в мистецьких заходах, святах сприяють закріпленню отриманого досвіду та формуванню позитивного ставлення до мистецтва.

Отже, ефективна стратегія реалізації інклюзивного музичного виховання передбачає:

Створення безпечного емоційного середовища;

Адаптацію музичного матеріалу відповідно до можливостей дітей;

Використання інтерактивних форм роботи;

Співпрацю музичного керівника, вихователя, асистента дитини та батьків.

Результатом такої роботи є підвищення рівня емоційної реактивності дітей, розвиток художньо-естетичного досвіду, формування толерантності та позитивної соціалізації. Таким чином, організація процесу сприймання музичних творів в умовах інклюзивної освіти потребує гнучкості, педагогічної майстерності та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Систематична та методично виважена робота забезпечує розвиток емоційної чутливості, художньо-естетичного досвіду, комунікативних умінь та сприяє успішній соціалізації дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо адаптації музичного репертуару для дітей з різними освітніми потребами.

Отже, інтеграція музичного мистецтва в систему інклюзивної дошкільної освіти є не лише педагогічною ідеєю, а й дієвою стратегією досягнення гармонійного розвитку кожної дитини, що відповідає сучасним освітнім тенденціям в Україні.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні.
3. Богуш А. М. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Вища школа, 2012.
4. Масол Л. М. Методика музичного виховання в дошкільному закладі освіти. Київ: Освіта, 2016.
5. Виготський Л. С. Уява і творчість у дитячому віці. Київ: Радянська школа, 1991.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009.
8. Шевченко С. М. Психологія сприймання мистецтва дітьми дошкільного віку. Київ, 2018.

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Шевченко Володимир,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка
факультету спеціальної освіти та соціальної політики
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
shevchenko_volodumur@ukr.net

У сучасних умовах трансформації освітніх систем питання інклюзивності набуває особливої актуальності. Інклюзивне навчання є одним із ключових принципів гуманізації освітнього процесу та забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних чи психофізіологічних особливостей. Однією з важливих категорій дітей з особливими освітніми потребами є діти з порушеннями слуху, які потребують спеціально організованого освітнього середовища, педагогічного супроводу та комплексної підтримки. Порушення слуху значною мірою впливає на формування мовлення, комунікативних навичок, соціалізацію та пізнавальний розвиток дитини. Саме тому ефективна організація освітнього процесу для таких дітей потребує впровадження спеціальних педагогічних технологій, методів навчання, а також створення інклюзивного середовища, яке враховує індивідуальні потреби кожного учня [1, с. 48].

Ідея інклюзивного навчання передбачає включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища, що сприяє їх соціалізації, формуванню комунікативних навичок та адаптації до суспільства. У багатьох країнах світу інклюзивне навчання стало важливою складовою державної освітньої політики. В Україні цей процес також активно розвивається, однак потребує подальшого вдосконалення та наукового обґрунтування. Дослідження показують, що інклюзивне навчання для дітей із порушеннями слуху створює додаткові можливості для розвитку мовлення, розширення словникового запасу та покращення комунікативних навичок, оскільки діти перебувають у природному мовленнєвому середовищі та мають постійний контакт із однолітками, які добре чують. Проте така ситуація стосується лише слабчуючих дітей або дітей, які слухопротезовані кохлеарними імплантами. Водночас впровадження інклюзивного підходу супроводжується низкою труднощів, пов'язаних із недостатньою підготовкою педагогів, нестачею спеціальних ресурсів, а також необхідністю адаптації навчальних програм до індивідуальних потреб дітей [1, с. 51].

Інклюзивне навчання ґрунтується на принципах рівності, доступності та поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини.

Основною метою інклюзивного підходу є створення такого освітнього середовища, у якому всі учні мають можливість брати активну участь у навчальному процесі та реалізовувати свій потенціал. Діти з порушеннями слуху становлять особливу категорію учнів, оскільки їхній розвиток значною мірою залежить від рівня сформованості мовлення та комунікативних навичок. Недостатній розвиток слухового сприймання може призводити до труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, уповільнення темпу навчання, а також до соціальної ізоляції. Саме тому інклюзивне навчання для цієї категорії дітей передбачає використання спеціальних методів і форм навчання, зокрема: застосування жестової мови; використання візуальних матеріалів; використання технічних засобів підсилення слуху; індивідуалізацію навчального процесу [3, с. 250].

Важливу роль у цьому процесі відіграє мультидисциплінарна команда фахівців, до складу якої входять сурдопедагоги, психологи, логопеди, педагоги, а також батьки дитини. Спільна діяльність цих фахівців сприяє створенню ефективної системи підтримки, яка враховує освітні та соціальні потреби дитини. Попри значні переваги для інших дітей, інклюзивне навчання для дітей з порушенням слуху має низку проблем, які потребують вирішення. Однією з головних проблем є недостатня підготовка педагогів до роботи з такими дітьми, зокрема, вчителі не мають достатніх знань у галузі сурдопедагогіки, що ускладнює організацію навчального процесу. Іншою проблемою є недостатня кількість спеціальних технічних засобів, необхідних для забезпечення доступності навчання. Окрім того, у загальноосвітніх школах часто спостерігається велика кількість учнів у класах, що обмежує можливості індивідуального підходу до дітей із порушеннями слуху. Існує також ризик соціальної ізоляції або дискримінації таких дітей з боку однолітків, що може негативно впливати на їхній емоційний стан та мотивацію до навчання [2, с. 20].

У процесі організації інклюзивного навчання важливо враховувати кілька важливих аспектів, необхідно забезпечити індивідуалізацію навчального процесу. Кожна дитина має свої особливості розвитку, тому педагог повинен враховувати її індивідуальні можливості, важливо створити сприятливу психологічну атмосферу в колективі, що сприятиме формуванню позитивних взаємин між учнями, необхідно активно залучати батьків до освітнього процесу, оскільки їхня підтримка є важливим фактором успішної соціалізації дитини [4, с. 164].

Отже, інклюзивне навчання є важливим напрямом розвитку сучасної освітньої системи, спрямованим на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей. Дослідження показують, що інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху сприяє їх соціалізації, розвитку мовлення та формуванню комунікативних навичок. Водночас ефективність інклюзії залежить від багатьох факторів, зокрема професійної підготовки педагогів, наявності спеціальних ресурсів та організації педагогічного супроводу. Попри наявні труднощі, інклюзія має

значний потенціал для розвитку системи освіти та створення більш справедливого й гуманного суспільства.

Список використаних джерел:

1. В. Засенко, Л. Прохоренко, «Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку», Рідна школа, № 3-4, 2019, с. 48-52.
2. А. Колупаєва, О. Таранченко, Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник, Харків, Україна: «Ранок», 2019. С. 20.
3. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології. навч.-метод. посіб. О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. К. Вид ФОП Симоненко О.І. 2018. 250 с.
4. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 164 с.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Ірина Шульга,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
методистка інклюзивно-ресурсного центру
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
ira.shulha@tnpu.edu.ua

Актуальність проблеми формування інклюзивного середовища в освітніх закладах зумовлена сучасними трансформаціями, що характерні для нашої системи освіти. Євроінтеграційний вектор розвитку освіти, який демонструє Україна, вимагає формування доступного, орієнтованого на потреби здобувачів середовища для навчання, розвитку та соціалізації. Саме тому інклюзивна освіта – це ключовий напрям у реформуванні, який не лише формально забезпечує рівний доступ до освітніх послуг, але й реально враховує можливості та потреби усіх здобувачів, беручи до уваги можливі особливі освітні потреби, зумовлені різними чинниками. У цьому контексті маємо на увазі не лише фізичну доступність освітніх закладів, але й зміну педагогічних підходів, способи взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, а також форми та методи навчання, систему оцінювання тощо. Інклюзивна освіта ґрунтується на ідеях рівності, недискримінації та поваги.

Зауважимо, що формування інклюзивного середовища у закладі зумовлене й збільшення кількості дітей, які мають особливі освітні потреби, що вимагає від системи освіти гнучкості, адаптивності та готовності до впровадження індивідуальних освітніх траєкторій. Тому заявлена у статті проблема є актуальною для сучасних наукових досліджень у галузі педагогіки та психології. Зокрема, теоретико-методичні аспекти зазначеного питання відображені у низці праць вчених (Т. Атрощенко, Ю. Блудова, Т. Бондар, О. Ільїна, А. Колупаєва, Т. Кузьменко, І. Луценко, І. Малишевська, О. Рассказова, Н. Софій, О. Таранченко, З. Удич, Н. Ярмола та інші). Водночас метою нашої наукової розвідки є аналіз змісту поняття «інклюзивне середовище закладу освіти» та його структурних компонентів.

У нашій роботі користуємось визначенням, яке представлено у Законі України «Про освіту»: «інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [4].

Сьогодні існують різні класифікації структурних компонентів інклюзивного середовища закладу освіти. У своїх працях українська вчена О. Рассказова виділяє його внутрішній і зовнішній елементи. Зокрема, внутрішній стосується організації освітнього процесу таким

чином, щоб було враховано потреби всіх дітей; надання спеціальних освітніх послуг для здобувачів з ООП; створення позитивного мікроклімату у внутрішньому середовищі закладу. Водночас зовнішній елемент забезпечує всі необхідні умови для того, щоб дитина могла застосувати на практиці сформовані компетентності та досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу [3]. Науковиці Ю. Блудова, О. Ільїна та Т. Отрошко пропонують розглядати поняття «безпечне освітнє інклюзивне середовище», акцентуючи увагу на безпековому аспекті, зокрема мова йде про його фізичний, психологічний, екологічний, інформаційний і соціальний вимір. На їхню думку, лише у такому випадку будуть забезпечені усі необхідні умови для повноцінного розвитку особистості та реалізації освітніх потреб [1, с. 25].

У нашій роботі розглядаємо структуру інклюзивного середовища як поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: просторово-предметного (фізичний простір, його відповідність принципам універсального дизайну (UDL); психодидактичного (змістове наповнення освітнього процесу, зокрема навчальні плани та програми, підручники, методичні посібники, методи та засоби навчання, адаптації та модифікації); та соціального (взаємостосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу: вчителями, здобувачами освіти, батьками/іншими законними представниками).

Релевантними у контексті дослідження є рекомендації щодо формування інклюзивного середовища, запропоновані Державною службою якості освіти України (ДСЯО), які серед іншого стосуються формування інклюзивної культури закладу; менеджменту та стратегічного планування; компетентності персоналу; підтримки здобувачів освіти і співпраці з їх батьками як партнерами та учасниками інклюзивного навчання; доступної інфраструктури та необхідної матеріально-технічної бази; достатнього фінансування тощо [2, с. 13].

У підсумку підкреслимо, що питання формування інклюзивного середовища залишається одним із ключових для сучасної системи освіти, адже безпосередньо стосується освітніх реформ. Його ефективна реалізація потребує комплексного підходу та уваги зі сторони всіх учасників освітнього процесу (педагогів, здобувачів та їхніх батьків), а також належного організаційно-педагогічного забезпечення.

Перспективним напрямом для подальших досліджень є обґрунтування педагогічних умов формування інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти.

Список використаної літератури:

1. Блудова Ю., Ільїна О., Отрошко Т. Формування безпечного інклюзивного середовища в умовах нової української школи. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука Серія Педагогіка та психологія. 2025. №. 3. С. 23–28. URL: <https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/83/80> (дата звернення: 26.03.2026).

2. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. Державна служба якості освіти України. Київ, 2023. 86 с.
3. Інклюзія від А до Я : нормативно-правові та методичні основи роботи педагогічних працівників в інклюзивно-освітньому середовищі : практичний посібник / уклад. Н. В. Тарасенко, Л. В. Кондрацька, О. І. Рассказова. Харків : ТОВ «Типографія «КСК», 2019. 98 с.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.03.2026).

ІНСТРУМЕНТИ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ В СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМ

Яблонська Наталія,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Західноукраїнського національного університету
n.yablonska@wunu.edu.ua

Шиманська Валентина,
викладач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Західноукраїнського національного університету
v.shymanska@wunu.edu.ua

Трансформація освітнього простору на сучасному етапі зумовлює необхідність гармонійного поєднання цифрових інновацій, дистанційних та гібридних моделей навчання з фундаментальними засадами безпосередньої міжособистісної комунікації. Освіта сьогодні виступає не лише ретранслятором знань, а й стратегічним ресурсом антропологічного розвитку — інтелектуального, етичного та соціокультурного зростання індивіда, що є запорукою суспільної згуртованості.

Відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту», фундаментальною категорією освітнього процесу є академічна свобода. Вона інтерпретується як автономія та суб'єктність учасників навчання у реалізації наукової, педагогічної чи творчої діяльності, що базується на засадах вільного поширення інформації та апробації результатів досліджень [4]. Водночас для здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) практична реалізація цієї свободи детермінує створення розгалуженої системи інституційної підтримки, яка б нівелювала формальні бар'єри та забезпечувала інклюзивну рівність.

Вектор модернізації вищої школи в Україні дедалі чіткіше спрямовується на персоналізацію освітніх стратегій. У цьому контексті релевантним постає досвід Великої Британії та Німеччини, де інститут тьюторства традиційно інтегрований у структуру академічного супроводу. Вітчизняна практика поступово асимілює тьюторство як дієвий механізм фасилітації професійного становлення студентів, зокрема тих, хто потребує додаткової уваги в межах інклюзивної парадигми.

Феномен тьюторства в науковому дискурсі розглядається як технологія персоналізованого супроводу суб'єкта діяльності. На відміну від класичних ролей викладача чи куратора, тьютор виконує спеціальну місію, яка полягає у допомозі в проектуванні індивідуального освітнього маршруту та нівелюванні деструктивних чинників соціальної взаємодії.

Питання впровадження та функціонування тьюторингу становлять підґрунтя низки актуальних розвідок у сучасному українському

педагогічному дискурсі. Вагомий внесок у теоретичне осмислення та практичний аналіз різновекторних аспектів цього явища зробили такі дослідники, як М. Альохін, А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцька, К. Осадча, Д. Ситник та Т. Швець.

Активізація наукового інтересу до зазначеної проблематики, а також поступова інституціоналізація тьюторських практик в освітньому просторі, детерміновані зміною освітньої парадигми. В її центрі — визнання ексклюзивності кожного суб'єкта навчання та пріоритетність розкриття його внутрішніх ресурсів. Це стає можливим лише за умови створення фасилітаційного середовища та забезпечення індивідуального супроводу особистості впродовж усього періоду її професійного та інтелектуального становлення.

Етимологічний аналіз терміна (від англ. tutor та лат. tuor — спостерігати, опікуватися) підкреслює захисну та цілеспрямовану природу цієї діяльності. Важливого значення вона набуває в умовах повоєнного відновлення України, коли запит на інклюзивні практики зростає.

Ефективність тьюторського супроводу насамперед ґрунтується на здатності фахівця побудувати щирі та довірливі комунікації зі здобувачем. Лише у середовищі, де відсутній суб'єктивний тиск чи нав'язування стандартних рішень, студент отримує можливість усвідомити та чітко сформулювати власні освітні цілі. Тьютор, аналізуючи запити та реальні труднощі особистості, допомагає створити дієвий план навчання, у якому короткострокові завдання логічно поєднуються з довгостроковими життєвими перспективами. Досвід показує, що саме під час таких консультацій студенти часто вперше усвідомлюють свої справжні професійні пріоритети.

Робота тьютора може організовуватися як індивідуально, так і в межах малих груп. У обох випадках взаємодія базується на партнерстві, де обидві сторони є рівноправними учасниками діалогу. Ключовим тут є принцип персоналізації: здобувач освіти перестає бути пасивним отримувачем інформації. Завдяки підтримці фахівця він стає активним суб'єктом, який самостійно проектує та реалізує власну траєкторію розвитку [6, с. 6].

Ефективність інклюзії безпосередньо корелює з якістю командної взаємодії всіх ланок освітньої установи [2, с. 112]. Тьютор у такій моделі виконує роль медіатора, що координує зусилля фахівців для створення безбар'єрного середовища. Чинне законодавство підтримує таку варіативність, закріплюючи право на індивідуальний навчальний план як інструмент гнучкого опанування освітніх компонентів [5].

Комплекс інструментів тьюторської підтримки з адаптації студентів доцільно структурувати за такими напрямками:

діагностичний – верифікація освітніх запитів та ідентифікація бар'єрів;

проектувальний – розробка адаптивних стратегій та підбір методичного інструментарію;

моніторинговий – системний аналіз академічної динаміки та корекція траєкторії;

соціально-психологічний – розвиток навичок саморегуляції та емоційне стимулювання.

Окреслені складові підтримки демонструють багатофункціональність тьюторської позиції. Водночас системне застосування цих інструментів ускладнюється теоретичною невизначеністю, адже, попри незаперечну важливість теми, у науковому просторі й досі бракує комплексних праць присвячених універсальній ролі тьютора як наставника в умовах традиційної та інклюзивної форм освіти [3, с. 53].

Осмислення трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі дозволяє стверджувати, що інститут тьюторства сьогодні перетворюється з допоміжного елемента на фундаментальний механізм забезпечення якості навчання. Проведений аналіз засвідчує, що ефективність інклюзивної моделі у вітчизняних закладах вищої освіти безпосередньо залежить від успішного переходу до суб'єкт-суб'єктної парадигми, де тьютор виконує роль фасилітатора. Важливо підкреслити, що ця професійна позиція не є простою ретрансляцією знань, а постає як цілісна технологія персоналізованого супроводу, яка забезпечує реальну, а не лише декларативну реалізацію академічної свободи. Особливо гостро це відчувається у роботі зі здобувачами, які мають особливі освітні потреби, оскільки для них системна інституційна підтримка є єдиним гарантом успішної соціальної та професійної еволюції.

На нашу думку, відчуття захищеності та відсутність оціночного тиску з боку наставника стимулюють розвиток внутрішньої рефлексії студента, перетворюють його з пасивного об'єкта на активного архітектора власної освітньої траєкторії. Водночас виявлений у ході дослідження дефіцит теоретичних праць, що об'єднували б досвід традиційного та інклюзивного навчання, вказує на гостру потребу в розробці методичного інструментарію тьюторства в умовах повоєнного відновлення України.

Підсумовуючи, зазначимо, що імплементація розгалуженої системи тьюторського супроводу в українську вищу школу є стратегічним кроком до формування інтелектуальної незалежної особистості. Розвиток інституту наставництва, зокрема для адаптації першокурсників з особливими освітніми потребами має стати пріоритетним напрямом державної політики, оскільки він сприяє реальній гуманізації академічного середовища та підготовці фахівців, здатних до ефективної самореалізації в умовах динамічного соціуму.

Список використаних джерел:

1. Дем'яненко Н. М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. Науковий часопис НПУ імені М. П.

- Драгоманова. Історико-педагогічні студії : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11–12. С. 5–11.
2. Сейрик К. Внутрішній рівень соціального партнерства в інклюзивній системі освіти. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії: збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. 156 с.
 3. Катерина Осадча. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. No 16 (2016). С. 52–60.
 4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 No 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
 5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 No 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
 6. Цветкова Л. Тьюторство як форма педагогічного супроводу руху учня за індивідуальною освітньою траєкторією. Освітня політика. Портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1289-tyutorstvo-yak-forma-pedagogichnogo-suprovodu-rukhu-uchnya-za-individualnoyu-osvitnoyu-traektorieyu>

ПРАВО БУТИ ПОЧУТИМ: РОЛЬ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ І НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Яковишина Тетяна В'ячеславівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
кафедра педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
yakovyshynat@gmail.com

АДК (альтернативна та додаткова комунікація) відіграє ключову роль у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (ООП), особливо тих, хто має труднощі з усним мовленням або його повну відсутність. АДК – це всі способи спілкування, які доповнюють або замінюють усне мовлення, зокрема: жести, міміка; картки, символи, піктограми (PECS тощо); комунікатори, планшети з мовленнєвими програмами; написане слово, букви. Важливо пам'ятати: АДК не «відучує» говорити. Навпаки – у багатьох дітей вона стимулює розвиток мовлення.

Альтернативна і додаткова комунікація може мати різні форми: мовлення, погляд, текстові повідомлення, жести, вираз обличчя, дотик, жестова мова, піктограми, малюнки, додатки з символами та пристрої для генерації мовлення тощо. АДК є важливою насамперед для дітей з мовленнєвими розладами при таких особливостях розвитку, як аутизм, інтелектуальна недостатність, порушення розвитку мовлення та інші стани, а також у разі втрати набутого мовлення внаслідок інсультів, травм тощо [3].

Завдяки АДК здобувач з особливими освітніми потребами має доступ до освіти, адже дитина може: розуміти інструкції вчителя, відповідати на запитання, робити вибір, брати участь у завданнях тощо. Без АДК дитина часто виглядає «пасивною», хоча насправді не має інструменту для відповіді. У здобувача з ООП спостерігається розвиток мислення і пізнання, адже мислення розвивається через мову і комунікацію. Таким чином АДК дозволяє: формувати поняття (колір, кількість, час, емоції), будувати причинно-наслідкові зв'язки, навчатися читанню, математиці, навколишньому світу. Без можливості висловитись когнітивний потенціал дитини часто недооцінюють.

АДК також сприятливо впливає на поведінку та емоційну регуляцію дитини з ООП. Багато «проблемної поведінки» – це крик про допомогу, а не «поганий характер». АДК допомагає дитині сказати: «я втомився», «мені боляче», «я не розумію», «я не хочу», «мені страшно». У свою чергу це знижує агресію, істерики, аутостимуляцію.

Ще один важливий аспект, на який має вплив застосування АДК – це соціалізація дитини з ООП. З АДК дитина спілкується з однолітками, бере участь у групових іграх, відчуває себе частиною колективу, а не

спостерігачем. Також у такої дитини формується самооцінка і відчуття безпеки.

Таким чином АДК стає своєрідним мостом між дитиною і навчальним середовищем: полегшує роботу вчителя, робить навчання інклюзивним, а не формальним, дозволяє адаптувати програму без зниження її змісту.

Оцінка потреб дитини в АДК проводиться з метою визначення оптимального виду АДК та обсягів послуг щодо впровадження цього виду комунікації для успішного ефективного спілкування дитини. Якщо дитина є немовленнєвою та використовує для комунікації незрозумілі звуки та способи, вона потребує визначення потреб у АДК.

Проводити оцінку потреб у дитини в АДК, яка успішно спілкується з оточуючими, не потрібно! Оцінка потреб дитини в АДК здійснюється фахівцями освіти, медицини або соціальної сфери, які пройшли відповідне навчання. Ними можуть бути: логопеди освітніх закладів, медичних установ, інклюзивно-ресурсних центрів; практичні психологи; корекційні педагоги освітніх закладів та інклюзивно-ресурсних центрів; ерготерапевти; лікарі-неврологи; лікарі-психіатри; працівники соціальної сфери та ін. [2].

У застосуванні АДК важливо пам'ятати кілька принципів: не «чекаємо, поки заговорить», АДК вводиться якомога раніше; використовується постійно: у школі, вдома, на вулиці; дорослі моделюють комунікацію (показують, як користуватись); АДК – це не про «заміну мови», а про право дитини бути почутою. Без комунікації немає навчання. З АДК – з'являється розвиток, участь і гідність [1].

Багато хто помилково вважає, що використання жестів чи картинок «лінує» дитину і вона не захоче вчитися говорити. Насправді все навпаки: АДК знімає стрес від неможливості бути зрозумілим, що часто стимулює розвиток природного мовлення.

Розглянемо детальніше, чому застосування АДК полегшує інклюзивне навчання. Отже, по-перше, дитина може відповісти на запитання вчителя, вибравши картку або натиснувши кнопку. По-друге, можливість привітатися з однокласниками або попросити про гру. По-третє, зменшення небажаної поведінки, адже часто «істерики» – це лише крик відчаю через неможливість пояснити, що щось болить або набридло.

АДК поділяється на дві великі групи:

Тип системи	Приклади	Особливості
Низькотехнологічні	Картки PECS, комунікативні дошки, книги, жести, предмети-символи	Надійні, не потребують зарядки, дешеві у виготовленні
Високотехнологічні	Планшети з ПЗ (<u>GoTalk Now</u> , <u>TD Snap</u>), синтезатори мовлення, <u>айтрекери</u> (керування поглядом)	Дозволяють будувати складні речення, дають дитині «цифровий голос»

Інклюзія працює лише тоді, коли АДК використовує не тільки дитина, а й усі навколо (моделювання). Для цього слід опиратися на такі аспекти:

- створення комунікативного середовища (маркування предметів у класі символами (двері, стіл, дошка);
- навчання асистента та вчителя (важливо, щоб дорослі «говорили» мовою дитини (показували на картку, коли промовляють слово);
- візуальні розклади (допомагають дитині розуміти послідовність уроків, що знижує тривожність);
- комунікативний паспорт (короткий документ, де описано, як саме дитина спілкується (наприклад: «якщо я відводжу очі – це означає «ні»).
- При цьому слід пам'ятати: здобувач з ООП має мати доступ до свого засобу комунікації завжди – і в їдальні, і на перерві, і на уроці фізкультури. Забрати планшет чи картки – це те саме, що заклеїти людині рот скотчем.

Використання мобільних застосунків у початкових класах – це не просто «гра на планшеті», а спосіб надати дитині інструмент для навчання та спілкування. Один із найкращих безкоштовних варіантів в Україні, розроблений спеціально під особливі освітні потреби – застосунок Digital Inclusion («Цифрова інклюзія»).

Digital Inclusion – це перша українськомовна безкоштовна платформа для АДК, створена за підтримки МОН. Містить понад 300 озвучених піктограм (символи «ДивоГра»), поділених за темами: «Школа», «Гігієна», «Емоції», «Дії». Дитина з ООП може сфотографувати реальний клас, вчителя чи підручник, завантажити в додаток та озвучити власним голосом. Здобувач з ООП може натискати на кілька картинок поспіль, а програма озвучить цілу фразу (наприклад: «Я» + «хочу» + «пити»).

Виокремлюють низку принципів, на які опирається у роботі Digital Inclusion:

- доступність для всіх (платформа забезпечує безкоштовний доступ до онлайн-ресурсів, навчальних матеріалів та інструментів для всіх громадян, організацій та місцевих органів влади. Вона доступна українською мовою, що дозволяє максимально охопити широке коло користувачів);
- навчання та підвищення кваліфікації (платформа пропонує курси з цифрової грамотності, використання сучасних електронних послуг, онлайн-платформ та ресурсів для покращення взаємодії з особами з ООП);
- інклюзивність і рівні можливості (платформа сприяє створенню рівних умов для доступу до цифрових послуг для всіх осіб, незалежно від їхнього віку, соціального статусу, місця проживання чи рівня освіти);
- прозорість та відкритість (усі навчальні матеріали та ресурси, доступні на платформі, є прозорими та відкритими для громадськості. Платформа прагне забезпечити вільний доступ до інформації та сприяти обміну знаннями серед користувачів) [1].

Наведемо приклади успішного застосування Digital Inclusion в початкових класах. Так, на уроках (навчання): відповідь на запитання, тобто замість того, щоб чекати, поки дитина вимовить слово, вчитель пропонує планшет із двома опціями (наприклад, картки «Більше» та «Менше» на математиці). Здобувач може натиснути кнопку «Мені потрібна допомога» або «Я не розумію», не привертаючи зайвої уваги всього класу. На перервах (соціалізація): за допомогою заздалегідь підготовленої папки «Про мене» дитина може розповісти однокласникам про свої хобі або ім'я собаки. Здобувач з ООП може використати планшет, щоб попросити іграшку або запросити іншу дитину до спільної активності.

Сформулюємо поради вчителям та асистентам вчителів початкових класів щодо використання АДК в освітній діяльності. Так, намагайтеся покращити цифрову грамотність учнів, використовуючи прості, зрозумілі цифрові інструменти для створення інтерактивних завдань та навчальних матеріалів. Це можуть бути інтерактивні дошки, освітні платформи або мобільні додатки для вивчення мов, математики, природничих наук. Створюйте навчальні відеоуроки та пояснення, використовуючи мультимедійні ресурси. Це допоможе учням краще засвоювати матеріал і зробить процес навчання цікавішим.

Застосовуйте цифрові платформи для комунікації зі здобувачами та батьками. Це можуть бути онлайн-календарі для планування уроків, електронні щоденники для відстеження успіхів учнів та платформи для зворотного зв'язку. Підключайте дітей до навчальних відео-уроків або онлайн-завдань на різноманітних платформах, щоб учні могли самостійно працювати вдома та отримувати підтримку.

Використовуйте спеціалізовані цифрові програми для дітей з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити інклюзивне навчання. Це можуть бути програми для корекції мовних, моторних чи когнітивних порушень. Спільно з асистентами вчителів розробляйте

індивідуальні цифрові завдання для учнів, які потребують додаткової уваги та підтримки.

Проводьте навчальні сесії для батьків, щоб вони розуміли, як використовувати онлайн-ресурси для підтримки навчального процесу своїх дітей. Це допоможе знизити бар'єри у взаємодії між школою та батьками, а також підвищити цифрову грамотність батьків.

Використовуйте платформи АДК для комунікації з місцевими органами влади, щоб отримувати актуальну інформацію про освітні ініціативи, нові проекти, а також доступ до ресурсів для учнів та вчителів. Слідкуйте за новими можливостями підтримки шкіл та класів через інфраструктурні програми, наприклад, отримання навчальних матеріалів чи технічної допомоги через АДК.

Використовуйте цифрові інструменти для організації класної роботи: стежте за відвідуваністю, оцінками, прогресом учнів та іншими аспектами навчального процесу. Впроваджуйте інструменти для збирання зворотного зв'язку від учнів, щоб адаптувати методи навчання відповідно до потреб кожного учня. Створюйте онлайн-групи для позакласних заходів, таких як шкільні проекти, творчі конкурси, клуби за інтересами. Це допоможе залучити дітей до нових видів діяльності, використовуючи технології.

Навчайте учнів правилам безпеки в Інтернеті, особливо щодо використання соціальних мереж та онлайн-ресурсів. Важливо формувати правильне ставлення до цифрового світу з раннього віку. Включайте в навчальну програму заняття з цифрового етикету та безпечного користування технологіями.

Отже, завдяки таким підходам та використовуючи АДК, учителі та асистенти можуть зробити навчання більш доступним, інклюзивним і цікавим для дітей, забезпечуючи ефективне використання цифрових інструментів на рівні початкових класів.

Право дитини бути почутою – це не просто педагогічна рекомендація, а фундаментальне право людини, закріплене в Конвенції ООН про права дитини та Конвенції про права осіб з інвалідністю. Коли ми говоримо про учнів з особливими освітніми потребами (ООП), які мають мовленнєві порушення, АДК стає єдиним інструментом, що реалізує це право на практиці.

Список використаних джерел:

1. Чайка М., Усатенко Г., Кривоногова О. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ: ФОР Усатенко Г., 2021. 80 с.
2. Що таке альтернативна та додаткова комунікація: URL: <https://www.dyvogra.com/uk/alternative-and-complementary-communication-adc/> (дата звернення: 02.02.2026).
3. Що таке альтернативна та додаткова комунікація? Сторінка психолога. URL: <https://ircbmr.pp.ua/index.php/porady-spetsialistiv/storinka-psykholoha/85-shcho-take-alternatyvna-ta-dodatкова-komunikatsiya> (дата звернення: 03.02.2026).

АЛГОРИТМ СУПРОВОДУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Яструбчак Оксана Віталіївна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
astrubcako@gmail.com

Науковий керівник:

Козак Марія Михайлівна,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Розвиток інклюзивної освіти в Україні зумовлює переосмислення підходів до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у межах якого дедалі більшого значення набуває робота з батьками. Родина виступає ключовим середовищем, що визначає емоційний стан дитини, особливості її соціалізації, навчальної мотивації та адаптації до освітнього простору, а тому потребує системної та професійно організованої підтримки з боку фахівців закладу освіти [2, с. 618–619].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю створення чіткого й логічно вибудованого алгоритму супроводу батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. У наукових та практичних джерелах акцентується увага на важливості партнерської взаємодії між родиною та командою психолого-педагогічного супроводу, однак питання послідовності дій, розподілу ролей між фахівцями та залучення батьків до спільного процесу часто залишаються недостатньо структурованими [1, с. 20].

У сучасних наукових дослідженнях проблема супроводу сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, розглядається як міждисциплінарна, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні підходи. Значна увага приділяється аналізу внутрішньосімейних процесів, емоційного стану батьків та умов, у яких формується потенціал розвитку дитини.

У праці О. Татаренко психологічний супровід сімей інтерпретується як цілісний процес підтримки, спрямований не лише на дитину, а й на стабілізацію сімейної системи загалом. Авторка акцентує на тому, що поява дитини з порушеннями розвитку істотно змінює структуру родинних взаємин, підвищує рівень тривожності та емоційного напруження батьків, що, у свою чергу, впливає на ефективність виховання та взаємодію з освітнім середовищем. У дослідженні підкреслюється необхідність систематичної психологічної допомоги сім'ї, орієнтованої на формування адаптивних стратегій поведінки, розвиток

батьківської компетентності та підтримку емоційних ресурсів родини [3, с. 3–6, 50–52].

У наукових публікаціях, присвячених інклюзивній освіті та діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, супровід батьків розглядається як складова командної взаємодії. Дослідники підкреслюють, що узгоджена робота вчителя, психолога, логопеда та інших фахівців створює умови для комплексної підтримки дитини й родини. При цьому батьки постають не об'єктом допомоги, а активними партнерами освітнього процесу, залученими до прийняття рішень та оцінювання результатів супроводу. Такий підхід сприяє підвищенню довіри між родиною та закладом освіти і забезпечує сталість позитивних змін у розвитку дитини [2, с. 18–22, 35–38].

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що, попри наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань і методичних рекомендацій, проблема психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами потребує подальшого осмислення в контексті практичної реалізації в умовах конкретного закладу освіти. У наукових працях переважає опис окремих аспектів супроводу або загальних моделей взаємодії з родиною, тоді як питання систематизації дій фахівців, узгодженості етапів роботи та адаптації алгоритму супроводу до реальних потреб батьків залишаються недостатньо конкретизованими. Саме це зумовлює необхідність проведення власного дослідження, спрямованого на узагальнення та практичне обґрунтування підходів до організації психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Перед початком дослідження було визначено такі завдання:

Визначити особливості взаємодії батьків і фахівців у процесі інклюзивного навчання.

Дослідити етапи та складові алгоритму супроводу батьків у системі психолого-педагогічного супроводу.

Розробити практичні рекомендації щодо впровадження алгоритму в діяльність закладів загальної середньої освіти.

У ході виконання дослідження використовувались такі методи:

Теоретичні:

Аналіз і узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури – для з'ясування основних понять, концепцій і моделей супроводу батьків.

Порівняльний аналіз – для виявлення спільних і відмінних рис у підходах до організації роботи з родинами дітей з ООП.

Системний підхід – для цілісного розгляду процесу супроводу в єдності його компонентів і взаємозв'язків.

Емпіричні:

Аналіз документів та офіційних матеріалів – для вивчення нормативних положень і практичного досвіду роботи команд супроводу.

Батьки дитини з особливими освітніми потребами є повноправними учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, оскільки саме

вони володіють унікальною та найбільш повною інформацією про індивідуальні особливості розвитку дитини, її життєвий досвід, освітні потреби та умови сімейного виховання. Їхня залученість до супроводу має не формальний, а системоутворювальний характер, адже саме родина забезпечує безперервність впливу на розвиток дитини поза межами закладу освіти. Ефективність психолого-педагогічної допомоги значною мірою залежить від рівня взаєморозуміння між фахівцями та батьками, наявності довірливих партнерських відносин і спільної орієнтації на розвиток дитини як цілісної особистості.

Наукові дослідження засвідчують, що виховання дитини з особливими освітніми потребами супроводжується для сім'ї підвищеним емоційним напруженням, тривалим стресом і ризиком батьківського вигорання. Такий стан негативно впливає як на внутрішньосімейні взаємини, так і на якість взаємодії родини з освітнім середовищем, ускладнюючи співпрацю з педагогами та фахівцями супроводу [3, с. 13–16]. У зв'язку з цим підтримка батьків має розглядатися не як епізодична допомога у відповідь на запит, а як безперервний, поетапний процес, спрямований на збереження та відновлення ресурсів родини, підвищення її виховного потенціалу й психологічної стійкості.

Особливого значення в цьому контексті набуває командний підхід до організації супроводу, який передбачає узгоджену діяльність учителя, асистента вчителя, практичного психолога, логопеда та інших фахівців. Така модель взаємодії дозволяє забезпечити комплексність допомоги, уникнути фрагментарності та суперечливості рекомендацій, а також сформуванню єдиної стратегії підтримки родини дитини з ООП [2, с. 620–622]. Узгоджені дії команди сприяють підвищенню довіри з боку батьків і формуванню в них відчуття підтримки та включеності в освітній процес.

Психолого-педагогічний супровід родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, у наукових джерелах розглядається як системна, цілеспрямована діяльність команди фахівців, спрямована на підтримку батьків у процесі навчання, виховання та розвитку дитини. Наголошується, що такий супровід не обмежується одноразовими консультаціями, а передбачає тривалу взаємодію, що ґрунтується на партнерських засадах, взаємній відповідальності та врахуванні індивідуальних потреб кожної сім'ї [1, с. 20–23].

Батьки виступають постійними учасниками психолого-педагогічного супроводу, оскільки саме вони щоденно взаємодіють із дитиною, спостерігають динаміку її розвитку та несуть основну відповідальність за реалізацію рекомендацій фахівців у повсякденному житті. Ефективність супроводу безпосередньо залежить від рівня співпраці між закладом освіти та родиною, а також від налагодженого двостороннього спілкування, яке передбачає відкритість, взаємну повагу та готовність до спільного ухвалення рішень.

Дослідження вказують, що поява в сім'ї дитини з особливими освітніми потребами суттєво змінює емоційний клімат родини, її рольову структуру та способи взаємодії між членами сім'ї. Батьки нерідко

перебувають у стані тривалого психоемоційного напруження, що супроводжується тривогою, почуттям провини, невпевненістю у власних виховних можливостях і страхом за майбутнє дитини [3, с. 12–15]. Особливо вразливими до емоційного виснаження є матері, які зазвичай беруть на себе основний обсяг догляду та виховання дитини. Тривалий стрес може призводити до зниження адаптаційних можливостей сім'ї, звуження соціальних контактів і ризику батьківського вигорання, що, своєю чергою, негативно позначається на розвитку дитини [3, с. 16–18].

Ефективний психолого-педагогічний супровід передбачає використання різноманітних форм взаємодії з батьками. Важливе місце серед них посідають індивідуальні та групові консультації, спільне планування індивідуальної програми розвитку дитини, залучення батьків до освітнього процесу, а також систематичний обмін інформацією між членами команди супроводу [1, с. 22]. Така взаємодія сприяє формуванню в батьків більш усвідомленої позиції щодо власної ролі в інклюзивному навчанні.

Реалізація психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти потребує чіткої поетапності та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Аналіз нормативних і науково-методичних джерел свідчить, що ефективний супровід не може обмежуватися разовими заходами, а має вибудовуватися як системна діяльність команди фахівців, зорієнтована на довготривалу співпрацю з родиною [2, с. 6–9].

Особливе значення має первинний етап взаємодії з батьками, який передбачає встановлення партнерських відносин, з'ясування освітніх і психологічних потреб родини, а також визначення рівня її готовності до співпраці. Саме на цьому етапі формується основа довіри між батьками та фахівцями, що в подальшому значною мірою визначає ефективність усього процесу супроводу. Практика психолого-педагогічної роботи підтверджує доцільність поєднання інформаційної, консультативної та підтримувальної складових, що дозволяє знизити рівень тривожності батьків і підвищити їхню впевненість у власних можливостях [2, с. 10–13].

Водночас у процесі супроводу необхідно враховувати емоційний стан батьків, оскільки відсутність системної підтримки може призводити до порушення внутрішньосімейної взаємодії та ускладнювати співпрацю родини із закладом освіти [3, с. 45–48]. Тому психолого-педагогічний супровід має включати заходи, спрямовані на підтримку особистісних ресурсів батьків, розвиток навичок подолання складних життєвих ситуацій і формування позитивного бачення перспектив розвитку дитини.

Узагальнення положень наукових і методичних джерел дає підстави розглядати психолого-педагогічний супровід батьків як безперервний процес, що змінюється залежно від етапу розвитку дитини, освітніх умов і актуальних потреб родини. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності взаємодії між закладом освіти та сім'єю, розвитку ресурсів родини та створенню умов для більш повної реалізації потенціалу дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, психолого-педагогічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами є важливою складовою інклюзивної освіти. Родина визначає емоційний стан дитини, її мотивацію та успішність у навчанні, а ефективність супроводу залежить від партнерських відносин між батьками та командою фахівців, рівня довіри й налагодженого двостороннього спілкування. Поетапний алгоритм супроводу, що поєднує інформаційну, консультативну та підтримувальну роботу, а також командну взаємодію спеціалістів, забезпечує комплексність допомоги та єдину стратегію підтримки родини.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням аналізу практичної реалізації психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами в різних освітніх умовах, уточненням ефективності окремих етапів алгоритму супроводу та вивченням можливостей його адаптації до індивідуальних потреб родин і специфіки роботи команд психолого-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел:

1. Душка А. Л. Психоемоційні стани батьків дітей з психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика і корекція : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 42 с.
2. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами / Т. Скрипник та ін. Наукові перспективи. 2022. № 6(24). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-6\(24\)-514-527](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-6(24)-514-527) (дата звернення: 23.01.2026).
3. Татаренко О. О. Психологічний супровід сімей які виховують дітей із особливостями у розвитку : кваліфікаційна робота магістра. Миколаїв, 2023. 107 с.