eISSN 2708-0919 **ISSN** 2313-4011

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 23

Київ – 2023

eISSN 2708-0919 **ISSN** 2313-4011

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: WAYS OF DEVELOPMENT

Scientific and methodical collection

Issue 23

Kyiv - 2023

УДК 376.1+37.21 О-72

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Збірник наукових праць

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 15 жовтня 2023 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально- психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»
З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»
Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 24744 – 14684 ПР від 23.03.2021

ЗАСНОВНИК
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б»
у галузі педагогічних наук (016 – Спеціальна освіта) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022 р.)
у галузі психологічних наук (053 – Психологія)
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р.)

Збірник присвячено апробації та впровадженню результатів наукових досліджень та практичних пошуків реалізації інноваційних підходів в освіті дітей з особливими потребами.

Адресується науковцям, практикам, студентам, всім, кому не байдужа доля дітей з особливими освітніми потребами.

Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. Л.І.Прохоренко. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2023. Вип. 23. 178 с.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ
04060, Київ, вул. М.Берлинського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України тел.: (098) 949-73-02

© Усі права захищено.

Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копійованими чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори. Редакційна колегія залишає за собою право редагувати матеріали та може не поділяти точки зору авторів публікацій.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023

Офіційний веб-сайт: https://spp.org.ua

УДК 376.1+37.21 О-72

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Прохоренко Леся Іванівна (Україна), доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 0000-0001-5037-0550 головний редактор;
Засенко В'ячеслав Васильович (Україна), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік), радник директора Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 0000-0003-0325-4578–заступник головного редактора;
Ванчова Аліца (Словаччина), доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки, Педагогічний факультет, Університет Каменського (Братислава, Словаччина), 0000-0001-6885-4166;
Гарчарікова Терезія (Словаччина), доктор філософії, доцент, завідувач кафедри спеціальної освіти Інституту спеціальної педагогіки, Педагогічний факультет, Університет Каменського (Братислава, Словаччина), 0000-0002-9749-9754;
Душка Алла Луківна (Україна), доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 0000-0003-0805-7813;
Кобильченко Вадим Володимирович (Україна), доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 0000-0002-7717-5090;
Кульбіда Світлана Вікторівна (Україна), доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 0000-0002-0194-3495;
Луньов Віталій Євгенійович (Україна), кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 0000-0002-7085-8454;
Омельченко Ірина Миколаївна (Україна), доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 0000-0002-4698-0273;
Панок Віталій Григорович (Україна), доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 0000-0003-1421-0554;
Соколова Ганна Борисівна (Україна), доктор психологічних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 0000-0002-9913-1814;
Супрун Микола Олексійович (Україна), доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 0000-0002-4198-9527;
Форостян Ольга Іванівна (Україна), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дефектології та фізичної реабілітації Університету Ушинського, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського», 0000-0001-6084-2160.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

Рапіна Лідія Анатоліївна (Україна), науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, publications@spp.org.ua – технічний редактор

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS: WAYS OF DEVELOPMENT

Scientific and methodical collection

Education of persons with special needs: ways of development (2023). Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine. Vol. 23. 178 p.

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol No. 9 dated October 15, 2023)

Journal established in 2000 p. Prior to 2009 p. was published under the name «Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school»
Since 2009 the journal has benn published as «Education of persons with special needs: ways of development»
Certificate of state registration: KV No. 24744 – 14684 PR dated 03/23/2021

FOUNDER
MYKOLA YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY OF THE NAES OF UKRAINE

The collection is included in the List of scientific professional publications of category "B" of Ukraine
in the field of pedagogical sciences (016 – Special education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022)
in the field of psychological sciences (053 – Psychology)
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1035 dated August 23, 2023)

EDITORIAL BOARD ADDRESS
04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
NAES of Ukraine, tel.: (098) 949-73-02

© All rights reserved

No part, element, idea, compositional approach of this publication may be copied or reproduced in any form or by any means without the written permission of the publisher.

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citation. The Editorial Board reserves the right to edit materials. The views of the Editorial Board may be different from those of the authors of publications.

© Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, 2023

Official website: https://spp.org.ua

EDITORIAL BOARD

Prokhorenko Lesya Ivanivna (Ukraine), doctor of psychological sciences, professor, director of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0001-5037-0550 - editor-in-chief;

Vyacheslav Vasylovich Zasenko (Ukraine), doctor of pedagogical sciences, professor, full member (academician), advisor to the director of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0003-0325-4578– deputy editor-in-chief;

Vančova Alica (Slovakia), doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Special Pedagogy, Faculty of Pedagogy, Kamenskyi University (Bratislava, Slovakia), 0000-0001-6885-4166;

Terezia Harcharikova (Slovakia), Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Special Education, Institute of Special Pedagogy, Faculty of Pedagogy, Kamenskyi University (Bratislava, Slovakia), 0000-0002-9749-9754;

Dushka Alla Lukivna (Ukraine), doctor of psychological sciences, associate professor, leading researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0003-0805-7813;

Kobylchenko Vadim Volodymyrovych (Ukraine), doctor of psychological sciences, senior researcher, chief researcher of the Department of Education of Children with Visual Impairments of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0002-7717-5090;

Kulbida Svitlana Viktorivna (Ukraine), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Sign Language Teaching Department of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-**0002-0194-3495;**

Lunyov Vitaliy Evgeniyovych (Ukraine), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Medical Psychology of the National Medical University named after O.O. Bogomoletsa, leading researcher of the laboratory of the psychology of learning of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuka of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0002-7085-8454;

Omelchenko Iryna Mykolaivna (Ukraine), doctor of psychological sciences, professor, leading researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0002-4698-0273;

Vitaly Hryhorovych Panok (Ukraine), doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of the National Academy of Sciences of Ukraine, director of the Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Sciences of Ukraine, 0000-0003-1421-0554;

Hanna Borysivna Sokolova (Ukraine), doctor of psychological sciences, professor, professor of the department of defectology and physical rehabilitation, State institution "Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky", 0000-0002-9913-1814;

Suprun Mykola Oleksiiovych (Ukraine), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, 0000-0002-4198-9527;

Olga Ivanivna Forostyan (Ukraine), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Defectology and Physical Rehabilitation of Ushinsky University, Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky", 0000-0001-6084-2160.

RESPONSIBLE SECRETARY:

Lidia Anatoliivna Rapina (Ukraine), researcher at the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs at the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, publications@spp.org.ua – technical editor

ЗМІСТ

Вікторія Вінс, Тетяна Садкова ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..……9-22

Ольга Волошина ПРОБЛЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ……....23-34

Алла Душка, Вікторія Міронова ОСНОВНІ ПІДХОДИ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……...…….35-46

Світлана Кульбіда, Щуцький Володимир РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……47-66

Лариса Лук'янова МОДЕЛІ ПІДТРИМКИ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА ПРАЦЮ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД, УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ…….....…67-87

Вікторія Погребняк СТАН ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ…….....88-102

Денис Прохоренко ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КРИЗ……...…103-114

Леся Прохоренко, Віра Стойка, Василь Йовдій ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОКРЕМІ ПИТАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ…….....……..…..115-130

Крістіна Тороп, Богдана Василенко, Валерія Ляшенко МОДЕЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ 7-9 КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....130-177

Ганна Соколова, Юлія Кравець ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ І МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ 178-195

CONTENT

Victoria Vince, Tatiana Sadkova WAYS OF FORMING TOLERANT ATTITUDES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TOWARDS CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS…….....…9-22

Olha Voloshyna THE PROBLEM OF MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION ……..……23-34

Alla Dushka, Viktoriya Mironova MAIN APPROACHES TO THE REHABILITATION OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS……..……..…..35-46

Svitlana Kulbida, Shchutsky Volodymyr THE ROLE OF SOCIAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF SUBJECT HISTORICAL COMPETENCE IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS……...…47-66

Larisa Lukyanova MODELS OF SUPPORTING PERSONS WITH DISABILITIES IN IMPLEMENTING THE RIGHT TO WORK: FOREIGN EXPERIENCE, UKRAINIAN REALITIES…….....…67-87

Victoria Pogrebnyak STATE OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION……...…..88-102

Denis Prokhorenko TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CRISIS CONDITIONS……....…103-114

Lesia Prokhorenko, Vira Stoyka, Vasyl Yovdii INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN THE CONDITIONS OF WAR: SPECIAL ISSUES OF EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS……...…115-130

Kristina Torop, Bohdana Vasylenko, Valeriya Lyashenko MODEL CURRICULUM "HISTORY OF UKRAINE" FOR 7-9 GRADES OF SPECIAL INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT……...…130-177

Hanna Sokolova, Yuliia Kravets PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.....178-195

УДК 59.9:[373.5.015.31:17.022.1-044.352]:376]

Вікторія Вінс,
к.психол.н., доцент, завідувачка кафедри
практичної психології,
vinsviktoria@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0002-7285-7711.
Тетяна Садкова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за освітньою програмою «Практична психологія»
кафедри практичної психології,
Michajlova1987@ukr.net

Viktoria Vins,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Head of the Department of Practical Psychology
Sadkova Tetiana,
applicant of the second (Master's) level of higher education
on the Educational Program «Practical Psychology»
of the Department of Practical Psychology

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
08401, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
30, Sukhomlynsky Street, Pereiaslav, Ukraine, 08401

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

WAYS OF FORMING A TOLERANT ATTITUDE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TOWARDS CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. Стаття присвячена шляхам формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. У роботі наголошено на існуючій в українському суспільстві проблемі міжособистісних відносин та формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми процесами. У статті наведено визначення поняття «формування толерантного ставлення у дітей», запропоновані такими науковцями, як В. Ляпунова, І. Кравченко, Ю. Гнипа. Звернуто увагу на тому, що формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами має бути двостороннім процесом і потребує розвитку у таких дітей соціальних навичок. У статті наведено результати емпіричного дослідження, у межах якого опитано 50 учнів початкових класів. Окрім роботи з дітьми за методиками «Головоломка» (О. Смірнова, В. Утробіна), під час емпіричного дослідження проведеного спостереження за «Програмою спостереження за культурою поведінки дитини» (А. Щетініна) та на основі розробленої анкети «Спостереження за поведінкою молодших школярів щодо ставлення до учнів з особливими освітніми потребами». У ході проведеного емпіричного дослідження було виявлено, що 20% від всіх опитаних молодших школярів мають низький рівень толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Такі результати ще раз підтвердили необхідність напрацювання психологічних шляхів формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим було наведено методи формування толерантного ставлення дітей до інших. Звернуто увагу на необхідності поєднання методів виховної роботи та психологічного впливу за допомогою інтерактивних форм роботи з дітьми. Наголошено, що формування толерантного ставлення учнів до дітей з особливими потребами має також включати й роботу вчителя і психолога початкових класів з батьками школярів.

Ключові слова: *молодші школярі, діти з особливими освітніми потребами, толерантне ставлення, формування толерантного ставлення, методи формування толерантного ставлення.*

Abstract. The article is devoted to ways of forming a tolerant attitude of younger schoolchildren towards children with special educational needs. The work emphasizes the existing problem of interpersonal relations in Ukrainian society and the formation of a tolerant attitude towards children with special educational processes. The article defines the concept of "forming a tolerant attitude in children" proposed by such scientists as V. Lyapunova, I. Kravchenko, Yu. Hnypa. Attention was drawn to the fact that the formation of a tolerant

attitude towards children with special educational needs should be a two-way process and requires the development of social skills in such children. The article presents the results of an empirical study, within which 50 primary school students were interviewed. In addition to working with children using the "Puzzle" methods (O. Smirnova, V. Utrobina), during the empirical study of the observation of the "Program for observing the culture of child behavior" (A. Shchedinina) and on the basis of the developed questionnaire "Observation of the behavior of younger schoolchildren regarding the attitude towards students with special educational needs". In the course of the conducted empirical research, it was found that 20% of all surveyed junior high school students have a low level of tolerant attitude towards children with special educational needs. Such results once again confirmed the need to develop psychological ways of forming a tolerant attitude of younger schoolchildren towards children with special educational needs. In this connection, the methods of forming a tolerant attitude of children towards others were given. Attention was drawn to the need to combine methods of educational work and psychological influence with the help of interactive forms of work with children. It was emphasized that the formation of a tolerant attitude of students towards children with special needs should also include the work of the teacher and psychologist of primary classes with the parents of schoolchildren.

Key words*: *younger schoolchildren, children with special educational needs, tolerant attitude, formation of tolerant attitude, methods of formation of tolerant attitude.

Актуальність дослідження. Сьогодні кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку невпинно зростає. Це вимагає відповідних дій на рівні міністерств та відомств, перегляду ставлення до таких дітей в освітньому процесі та в суспільстві загалом. Існуючі нормативно-правові акти відмічають важливість окресленого питання, напрацьовано стратегічні орієнтири, але чіткі тактичні кроки відсутні. Більше того, сучасна соціальна ситуація в Україні породила нові, а також активізувала широкого спектру класичні психолого-педагогічні проблеми, які потребують нових підходів та рішень. Це стосується, зокрема, і толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Відтак, проблема ставлення молодших школярів до дітей з особливими потребами є болючою та гострою й вимагає підвищеної уваги

до формування толерантності, чутливості та емпатії у міжособистісних відносинах учнів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами активно вивчається в корекційній педагогіці (А. Висоцька, Т. Ілляшенко, С. Миронова, Л. Савчук, Т. Сак, Н. Софій, Ю. Найда та ін.). Важливість виховання толерантного, чуйного ставлення дітей до інших, починаючи з дитинства, висвітлюється у працях І. Беха, Г. Бєлєнької, Т. Дяченко, І. Макарової, О. Падалки, Т. Піроженко, Т. Поніманської та ін. У наукових розвідках О. Волошиної, М. Горват, Т. Єжової, Т. Мотуз, О. Сухомлинської, В. Тернопільської та інших акцентується увага на необхідності якомога раніше знайомити дітей з гуманістичними поняттями, моральними уявленнями, навчати доброті, виховувати в них відповідні особистісні властивості, формувати толерантне ставлення до дітей з ООП в інклюзивному середовищі класу і школи. Психологічні особливості взаємовідносин учнів в інклюзивному класі вивчаються науковцями О. Василенко, О. Гавриловим, Т. Ілляшенко, Л. Іскрою, Р. Попелюшко, Л. Тарабасовою, С. Томчук та ін.

Незважаючи на достатню кількість праць науковців і практиків щодо організації інклюзивного навчання дітей з ООП в початковій школі, недостатньо розглянутими залишаються психологічні особливості розвитку ставлення молодших школярів до дітей з особливими потребами.

Мета статті полягає у здійсненні психологічного аналізу феномену толерантного ставлення у дітей та напрацюванні ефективних шляхів формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими потребами.

Процедура дослідження. Під формуванням толерантного ставлення у дітей В. Ляпунова розуміє цілеспрямований, планомірно організований компетентним педагогом чи психологом процес набуття дітьми

толерантних якостей особистості (поблажливого ставлення до відмінних поглядів, вдачі та звичок, поваги до особливостей різних народів, націй, релігій), процес розвитку толерантної свідомості, світогляду, почуттів, якостей особистості дитини, а також здатності до толерантної взаємодії на основі використання системи засобів. Це важлива умова позитивної соціалізації дитини, трансформації толерантності в принцип, що визначає діяльність людини, норму й зразок поведінки (Ляпунова, 2017).

На думку І. Кравченко, формування та розвиток толерантного ставлення дітей до інших – це процес формування толерантних і комунікативних установок, когнітивних і поведінкових стратегій гуманістичної спрямованості, характерологічних рис, ціннісно орієнтаційних особистісних утворень, які надають змогу успішно взаємодіяти у соціальному середовищі із всіма його представниками (Кравченко, 2011).

Ю. Гнипа під формуванням толерантних взаємостосунків у дітей пропонує розуміти процес формування під впливом спеціально створених психолого-педагогічних умов особистості дитини, здатної до свідомих характерних проявів, а саме: безкорисної турботи та чуйності; доброзичливих емоційних проявів та емпатії; рівноправного, поступливого ставлення до оточуючих; позитивного прийняття себе та стриманого відстоювання своїх позицій (Гнипа, Ю. 2018).

Вважаємо, що якщо у дітей буде розвинена толерантність до інших людей в цілому, то з дітьми з ООП їх буде значно легше взаємодіяти. Хоча, звісно, процес має бути двостороннім і вимагає розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Г. Сизко зазначає, що формуючи у дитини з ООП соціальні навички, уміння й соціальні ролі, необхідно досягати її позитивного ставлення до їхнього засвоєння. Як відомо, дітям даної групи властиві: емоційні відхилення (часта зміна настроїв); відсутність ініціативи й самостійності; діти із труднощами

переключаються на іншу діяльність; діють за стереотипом, за штампами; легко піддаються навіюванню, або чинять опір всьому новому. Саме тому таких дітей слід постійно вчити всьому, навіть посміхатися, адже посмішка виникає під впливом соціальних факторів. Для дітей з ООП потрібно створювати ситуації, що стимулюють їхнє мовлення, заохочувати будь-яке мовлення, навіть елементарне. Потрібно змушувати повторювати окремі слова, розучувати слова й фрази, що містять прохання. Тільки тісна і доброзичлива взаємодія сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, які надалі допомагають дитині входити в соціум (Сизко, 2015).

Для того, аби напрацювати ефективні шляхи формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими потребами, було проведено емпіричне дослідження, у межах якого опитано 50 учнів початкових класів. Для цього було розроблено відповідну анкету «Спостереження за поведінкою молодших школярів щодо ставлення до учнів з особливими освітніми потребами», а також використано такі методики:

– Методика «Головоломка» (О. Смірнова, В. Утробіна) для виявлення типів міжособистісних відносин між дітьми, визначення характеру ставлення до однолітка);

– Методика «Програма спостереження за культурою поведінки дитини» (А. Щетініна).

Результати дослідження. На основі узагальнення результатів опитування дітей та проведеного спостереження, використовуючи процедуру підрахунку середнього арифметичного значення, було отримано відповідні результати та зроблено висновки про рівні сформованості толерантного ставлення молодших школярів до дітей з ООП (рис. 1).

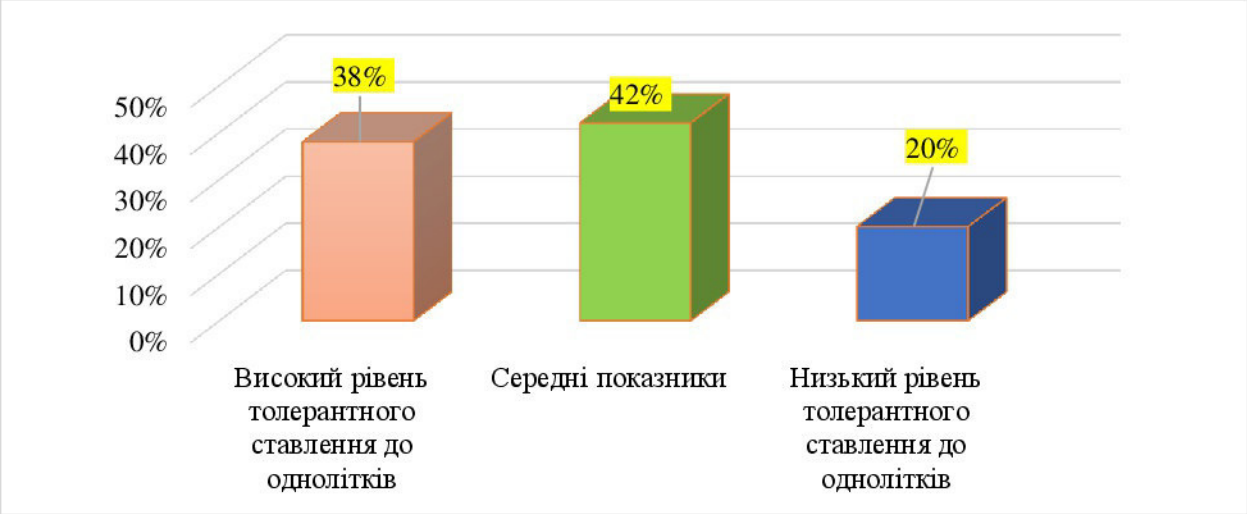

Рис. 1. Рівні сформованості толерантного ставлення молодших школярів до дітей з ООП

Більшість учнів початкових класів мають середній рівень толерантного ставлення до дітей з ООП (42%), у 38% виявлено високий рівень толерантного ставлення до дітей, які мають особливі потреби, вони дотримуються культури спілкування, вміють помічати потреби інших, допомагати їм. У 20% учнів виявлено низький рівень толерантного ставлення до дітей з ООП, вони не розуміють особливостей цих дітей, не усвідомлюють важливості толерантності у прийнятті їх поведінки, зовнішності, навчальних успіхів.

У таблиці 1 представлено результати проявів толерантного ставлення учнів 1-4 класів до дітей з особливими освітніми потребами.

Таблиця 1

Рівні сформованості толерантного ставлення учнів 1-4 класів до дітей з ООП

Рівні сформованості толерантного ставлення до однолітків	Всього (50 дітей)	Учні 1 класу (8 дітей)	Учні 2 класу (16 дітей)	Учні 3 класу (10 дітей)	Учні 4 класу (16 дітей)
Високий рівень толерантного	38%	50%	50%	30%	25%

ставлення до однолітків					
Середні показники сформованості толерантного ставлення до однолітків	42%	37,5%	37,5%	40%	50%
Низький рівень толерантного ставлення до однолітків	20%	12,5%	12,5%	30%	25%

Для учнів 1 класу переважно властивий високий рівень толерантного ставлення до дітей з ООП (50%), у третини встановлено середні показники, а в 12,5% – низький рівень. Так само для учнів 2 класу характерні високий і середній рівні толерантного ставлення до дітей з ООП (50% і 37,5%), у решти дітей встановлено низький рівень прояву толерантності у ставленні до дітей з ООП (12,5%). Учні 3 класу мають переважаючі середні показники прояву толерантного ставлення до дітей з ООП (40%) і по 30% учнів мають високий і низький рівні толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. У половини учнів 4 класу виявлено середні показники сформованості толерантного ставлення до однолітків (50%), по 25% школярів виявляють високі і низькі рівні толерантного ставлення до однолітків.

Зважаючи на те, що більшість учнів 1-4 класів мають високий і середній рівні прояву толерантного ставлення до дітей з ООП, то отримані результати дослідження є оптимальними. Однак наявність 20% від всіх опитаних молодших школярів, які мають низький рівень толерантного ставлення до дітей з ООП, вказує на необхідність напрацювання психологічних шляхів формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що вирішення окресленої проблематики має відбуватися, першочергово, на рівні держави. Зокрема, необхідним є забезпечення

відповідних психолого-педагогічних умов виховання толерантного ставлення дітей до учнів з ООП, зокрема:

– наявність полікультурного простору, певного виховного середовища, у якому є множинність культур, форм, виглядів, релігій тощо;

– впровадження в освітній процес поетапної програми формування толерантності учнів початкової школи;

– цілеспрямоване та активне використання змісту освітніх галузей та форм організації навчання для акцентування уваги дітей на формуванні поважного, ціннісного ставлення до себе та до інших дітей в класі, доведення цінності кожного учасника освітнього процесу;

– наявність толерантних якостей у педагога і психолога, які працюють з учнівським колективом, їх яскравий вияв не тільки у спілкуванні з дітьми з ООП, а й іншими школярами, які потребують розуміння, підтримки, допомоги;

– довіра і відкритість у взаєминах фахівців та дітей;

– розвиток навичок комунікації та співпраці дітей, формування соціальних навичок взаємодії у всіх учасників освітнього процесу;

– інтерактивне педагогічне спілкування з дітьми з особливими потребами, демонстрація ставлення вчителя до учня з ООП як до звичайного учня, який має певні потреби (Мотуз, 2017).

На рівні закладів освіти, то, на наше переконання, вагому роль у процесі формування толерантного ставлення до дітей з ООП відіграють вчитель початкових класів та інші фахівці, які працюють з учнями – психолог, корекційний педагог, логопед, тощо. Саме ці фахівці мають змогу забезпечити той сприятливий освітній простір прийняття і підтримки, довірливого спілкування, толерантного ставлення, що показує школярам цінність кожного учня, безумовне позитивне ставлення до всіх – і до нормотипових, і до учнів з ООП. Тому вчителям важливо володіти

методами формування толерантного ставлення дітей до інших. Так, на наше переконання такими методами можуть бути:

– методи формування свідомості в особистості (розповідь, пояснення, роз'яснення, умовляння, етична бесіда, навіювання, диспут, особистий приклад);

– методи організації діяльності й набуття досвіду суспільної поведінки (вправа, доручення, вимога, привчання, виховні ситуації);

– методи стимулювання поведінки й діяльності (змагання, заохочення й покарання);

– активні методи (тренінг толерантності, арт-терапія, ігрова практика) (Ляпунова, 2017).

Дослідниця О. Волошина вважає, що методи формування толерантного ставлення дітей до інших людей можуть бути більш різноманітними:

– методи впливу (роз'яснення, зняття напруги, звернення до свідомості, до почуття);

– довірливої взаємодії (метод поваги, педагогічна вимога, переконання, обговорення конфліктних ситуацій, вирішення проблемних ситуацій);

– організація практичного досвіду суспільної поведінки (метод привчання, показ дії, приклад дорослих);

– формування моральних уявлень, суджень, оцінок (бесіди, читання художніх творів, казок, розгляд і обговорення картин, театралізація казкових сюжетів);

– формування моральної поведінки (привчання, вправа, керівництво діяльністю);

– формування моральної свідомості (переконання, роз'яснення, навіювання, бесіда);

– стимуляції почуттів і відносин (приклад, заохочення, покарання);

– організації і самоорганізації виховного колективу (колективна перспектива, колективна гра, змагання, єдині вимоги) (Волошина, (2017).

На нашу думку, для досягнення значних результатів у процесі формування толерантного ставлення молодших школярів до учнів з ООП слід поєднувати методи виховної роботи та психологічного впливу за допомогою інтерактивних форм роботи з дітьми. Наприклад, проводити психолого-педагогічні заняття, тренінги розвитку толерантності, залучати дітей до творчих справ, колективних проектів тощо.

Вважаємо також, що формування толерантного ставлення учнів до дітей з особливими потребами має включати й роботу вчителя і психолога початкових класів з батьками школярів. Часто ставлення дітей до учнів з ООП є проекцією ставлень їх батьків, страхів дорослих щодо зниження якості освіти, здатності вчителя вміло організувати навчальний процес, приділивши увагу кожному учню в класі. Також батьки можуть турбуватися, що їх дитина може відволікатися від навчального процесу, спостерігаючи за «хворою дитиною», або ж їй може бути не приємно спостерігати за порушеннями в розвитку дитини з ООП, що виявляється в рухових парезах, незграбності, ненавмисному заподіянню шкоди речам чи самій дитині. Так, наприклад, учень з ООП може випадково не побачити чи не почути присутності іншої дитини, штовхнути її, здійснюючи певні рухові дії, скинути зі столу книжку чи інше приладдя, наступити на портфель та ін. Це не значить, що дитина з ООП навмисно здійснює такі дії, однак, на думку батьків, це може бути неприємним для їх дітей без порушень в розвитку.

Саме тому доцільно організовувати просвітницьку роботу з батьками нормотипових учнів для ознайомлення їх з особливостями розвитку дітей з ООП, звертатися до моральної свідомості дорослих, звертати їх увагу на власні моральні якості та приклад, який вони подають своїм дітям.

Зважаючи на те, що недоліки толерантного ставлення до дітей з ООП вказують на недостатність розвитку чуйності, емпатії, толерантності у дорослих (батьків нормотипових однолітків), то їм варто надавати психологічні рекомендації з розвитку емоційної чутливості, толерантності та гуманного ставлення до всіх оточуючих, доводити їм неправомірність цинічного ставлення до дітей з ООП. Залучення батьків дітей з ООП до групової психологічної роботи з батьками нормотипових учнів допоможе розширити емоційний досвід дорослих, обмінятися думками про важливість толерантного ставлення учнів один до одного в класі, напрацювати спільні стратегії поведінки вдома для надання позитивних прикладів для наслідування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розглядаючи психологічні шляхи формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими потребами, виділяємо важливість забезпечення психолого-педагогічних умов для формування особистості, здатної до свідомого прояву толерантної поведінки, а саме вияву безкорисної турботи та чуйності; доброзичливого, рівноправного, ставлення до оточуючих, позитивного прийняття себе та ціннісного ставлення до інших. При цьому важливим є не тільки формування толерантного ставлення нормотипових дітей до учнів з ООП, а й розвиток в останніх соціальних навичок.

Серед методів формування толерантного ставлення дітей до інших виділено методи формування свідомості в особистості (розповідь, пояснення, етична бесіда), методи організації діяльності й набуття досвіду, стимулювання поведінки й діяльності, активні методи (тренінг толерантності, арт-терапія, ігрова практика). Ефективними у процесі проведення з дітьми психологічних занять, тренінгів толерантності є методи арт-терапії, зокрема, казкотерапії, ізотерапії, ігротерапії.

Наголошено також, що психологічна робота з формування толерантного ставлення молодших школярів до учнів з ООП має включати також і роботу з батьками нормотипових учнів, проведення з ними просвітницької роботи, надання психологічних рекомендацій з розвитку емоційної чутливості, толерантності та гуманного ставлення дорослих до всіх оточуючих, що надасть кращі зразки вияву толерантної поведінки для наслідування їх учнями.

Перспективами подальших наукових пошуків є напрацювання сучасних програм формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами, розробка та запровадження у практику тренінгових заходів для вчителів, у класі яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, а також складання системи принципів для взаємодії на рівні суспільства з дітьми з особливими потребами. Особливу цінність становлять дослідження психологічних особливостей розвитку дітей з освітніми особливими потребами та їх поступової, безболісної інтеграції у шкільне середовище.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина, О.В. (2017). Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина.* №1. С. 31-40.
2. Гнипа, Ю. (2018). Особливості виховання толерантних взаємостосунків старших дошкільників. *«Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку»* : Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. С. 21–26.
3. Кравченко, І.А. (2011). Значення толерантності в особистісно-професійному розвитку майбутнього психолога. *Вісник післядипломної освіти.* Вип. 3. С. 324–331.
4. Ляпунова, В.А. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах:* автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь.

5. Мотуз, Т.В. (2017). Педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. Вип. 8. С. 96–103.

6. Сизко, Г.І. (2015). Засвоєння суспільного досвіду як умова ефективної соціалізації дітей із розумовою відсталістю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 30. С. 302–307.

REFERENCES

1. Voloshyna, O.V. (2017). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do navchalno-vykhovnoi roboty v umovakh inkliuzyvnoho seredovyshcha. Osoblyva dytyna. №1. S. 31-40 (in Ukrainian).

2. Hnypa, Yu. (2018). Osoblyvosti vykhovannia tolerantnykh vzaiemostosunkiv starshykh doshkilnykiv. «Suchasne doshkillia: aktualni problemy, dosvid, perspektyvy rozvytku» : Zbirnyk naukovykh statei studentiv spetsialnosti «Doshkilna osvita» / za zah. red. prof. O. L. Kononko. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia. S. 21–26 (in Ukrainian).

3. Kravchenko, I.A. (2011). Znachennia tolerantnosti v osobystisno-profesiinomu rozvytku maibutnoho psykholoha. Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Vyp. 3. S. 324–331 (in Ukrainian).

4. Liapunova, V.A. (2017). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do formuvannia tolerantnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04. Melitopol (in Ukrainian).

5. Motuz, T.V. (2017). Pedahohichni umovy vykhovannia tolerantnosti uchnivskoi molodi. Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia : Pedahohika. 2017. Vyp. 8. S. 96–103 (in Ukrainian).

6. Syzko, H.I. (2015). Zasvoiennia suspilnoho dosvidu yak umova efektyvnoi sotsializatsii ditei iz rozumovoiu vidstalistiu. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 30. C. 302–307 (in Ukrainian).

УДК: 376:3707(005.7)

Ольга Волошина
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
olhavoloshina@ukr.net
ORCID ID: 0009-0000-9298-8922

Olha Voloshyna
Postgraduate student of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskogo str., Kyiv,
04060, Ukraine

ПРОБЛЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

THE PROBLEM OF MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

Анотація. Автором зроблено спробу проаналізувати теоретичні підходи до проблеми менеджменту закладами освіти для осіб з особливими потребами, у тому числі в умовах інклюзії. Теоретично проаналізовано сутність поняття інноваційний менеджмент, його функції; розглянуто етапи впровадження інновацій в освітньому закладі, розглянуто чинники, які полегшують прийняття та реалізацію інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Констатовано, що стрімкий розвиток та модернізація суспільства змушує змінюватися систему освіти в Україні, а збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами спонукає міняти підходи до управління закладами освіти, тому підсилюється увага до компетентності керівників закладів освіти, їх готовності до інноваційної діяльності.

Обгрунтовано, що важливим аспектом менеджменту закладів дошкільної освіти є управлінська діяльність керівників щодо забезпечення розвитку та функціонування закладу на належному рівні, підвищення якості освітніх послуг, покращення освітнього процесу.

У підсумку зроблено висновок, що застосування інновацій в управлінні закладами дошкільної освіти буде ефективним за умови необхідного рівня формування інноваційної готовності керівників та педагогічних колективів цих закладів.

Доведено, що менеджмент закладів дошкільної освіти з застосуванням інновацій підвищує якість освітніх послуг та впливає на ефективну організацію інклюзивного навчання.

Ключові слова: *освіта, заклади дошкільної освіти, інклюзія, управління, інноваційні технології.*

Abstract. The author makes an attempt to analyse theoretical approaches to the problem of management of educational institutions for persons with special needs, including inclusive ones. The essence of the concept of innovation management, its functions are theoretically analysed, the stages of implementation of innovations in an educational institution are considered, the factors that facilitate the adoption and implementation of inclusion in preschool institutions are considered.

It is stated that the rapid development and modernisation of society makes the education system in Ukraine change, and the increase in the number of children with special educational needs encourages changes in approaches to the management of educational institutions, therefore, attention is being paid to the competence of heads of educational institutions and their readiness for innovative activities.

It is substantiated that an important aspect of the management of preschool education institutions is the management activities of managers to ensure the development and functioning of the institution at the proper level, improve the quality of educational services, and improve the educational process.

As a result, it is concluded that the application of innovations in the management of preschool education institutions will be effective provided that the necessary level of innovation readiness of managers and teaching staff of these institutions is formed.

It is proved that the management of preschool education institutions with the use of innovations improves the quality of educational services and affects the effective organisation of inclusive education.

***Keywords**: education, preschool education institutions, inclusion, management, innovative technologies.*

Актуальність дослідження.

Ефективність державної політики України полягає у впровадженні інновацій, втому числі, у сфері освіти. Висока оцінка діяльності того чи іншого закладу освіти, його престиж, успішність, якість надання освітніх послуг, зумовлюється наявністю ефективного підходу до управління цим закладом, яке потребує впровадження нових ідей, нових рішень та технологій.

Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність», інновації – це новостворені і вдосконалені конкурентноздатні технології, продукція чи послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і соціальної сфери (Закон України «Про інноваційну діяльність», 2023). Під впливом інновацій відбувається також трансформація освіти.

В законі України «Про освіту» зазначено, що завдання держави - створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечення виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти (Закон України «Про освіту», 2017). Таким чином, менеджмент

закладами освіти, починаючи з дошкільної ланки, націлений на задоволення потреб суспільства, до яких, зокрема, відноситься інклюзивне навчання.

Тому, з огляду на означене, **актуальність** тематики дослідження грунтується на визначенні проблеми менеджменту закладами дошкільної освіти в умовах інклюзії.

М**ета статті –** здіснити теоретичний аналіз проблеми менеджменту закладів дошкільної освіти в умовах інклюзії.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи систематизації та узагальнення наукових джерел.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Проблема управління закладами освіти для осіб з особливими потребами є предметом дослідження вчених в різних галузях наук, зокрема економіки, соціології, педагогіки, психології.

Зокрема, проблемі менеджменту приділяли увагу в контексті психологічної культури, психологічних аспектів управління (І. Максютенко, Н. Коломінський); ролі особистості в процесі управління (В. Зелюк, А. Міненок); економічний аспект досліджували Н. Яшкіна, А. Шаповалов, О. Падалка, В. Кулішов; соціологічний -.І. Тригуб; педагогічний, гуманістичний - П. Бідзіля, І. Найдьонов та ін.

На необхідності привнесення інновацій в управління зазначає В.Зелюк. Вчений стверджує, що теоретично керівники підготовлені до інновацій в управлінні, втім прийняття доктрин і низки заходів не гарантують вирішення всіх освітянських питань. На думку автора, проблема залишається складною, суперечливою і потребує уваги [2].

Інші вчені інноваційний менеджмент в освіті відносять до процесів, що динамічно розвиваються, потребують активного впровадження в умовах сучасних змін, проте залишаються не досить дослідженими компонентами управлінської системи, особливо в дошкільній освіті (І. Кіндрат, О. Янко,

С. Ніколаєнко, Н. Падун, Л. Коробович, В. Корнещук, С. Бочко, С. Литовченко та інші). На думку вчених, такий стан наукового знання вимагає розв'язання низки суперечностей, насамперед: між стрімким розвитком суспільства, його потреб в оновленні освіти й інертністю традиційної системи управління; між вимогами сучасності до змін в управлінні закладом освіти й незавершеністю розробляння теоретико-методологічного підґрунтя інноваційного менеджменту; між необхідністю впровадження інноваційних гуманістичних технологій управління й недостатньою готовністю до цього керівників.

Дослідники одностайні в думці, що проблема управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу є однією із найскладніших у сфері освіти, з огляду на постійні нормативні та змістові трансформації, викликані глобалізаційними та державотворчими процесами.

Так на думку С. Ільїнкової інноваційний менеджмент – це сукупність принципів, методів і форм управління інноваційним процесом, інноваційною діяльністю та персоналом, зайнятим цією діяльністю.

В дослідженні О. Вікарчук зазначено, що суть менеджменту розкривається в його функціях, до яких можна віднести:

• управління процесами створення нових знань;

• управління творчим потенціалом тих, хто створює нові знання;

• управління освоєнням нововведень;

• управління соціальними та психологічними аспектами нововведень [1].

У працях О. Мармази мова йде про інноваційний менеджмент. Вчена обґрунтовує, що «інноваційний менеджмент являє собою стійку сукупність дій з визначення цілей розвитку закладу, обґрунтування та прийняття рішень щодо впровадження новацій, організації інноваційної діяльності,

мотивації та стимулювання суб'єктів інноваційного процесу» (Мармаза, 2016) та виділяє такі його функції:

1) аналітико-прогностична діяльність менеджера пов'язана із глибоким аналізом стану системи, вивченням невідкладних проблем, відстеженням тенденцій та закономірностей, виявленням перспектив та прогнозованих змін у майбутньому; вона передбачає розробку прогнозів щодо доцільності оновлення та методів модернізації систем, наповнення новим змістом діяльності;

2) функція планування в інноваційному менеджменті передбачає розробку стратегічних і тактичних планів щодо впровадження інновацій;

3) функція організації покликана забезпечити упорядкування діяльності людей під час періоду впровадження інновацій, розподіл повноважень та відповідальності за окремі ланки роботи. Домінуючими стають такі види діяльності, як координація та стимулювання. Координація в інноваційному менеджменті дозволяє уникнути надмірного хаосу, аритмії у період розвитку організації. Стимулювання забезпечує високий рівень зацікавленості персоналу в інноваційній роботі та її результатах;

4) функція контролю дозволяє перевіряти хід впровадження інновації, результативність інноваційного підходу до діяльності. Основними засобами інноваційного контролю виступають моніторинг, експертиза, аналіз інформації;

5) регулювання в інноваційному менеджменті передбачає корекцію діяльності з упровадження інновації за наслідками контролю, створення ситуації відносної стабільності та рівноваги, запобігання відхиленням від запланованих інноваційних стандартів [6].

На думку В. Зелюка, керівник закладу, який здійснює інноваційну діяльність і управляє нею, є творчою особистістю, яка характеризується завжди творенням чогось нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його одержання. «Такі

керівники є інноваційними менеджерами в освіті, конкурентноспроможними, такими, що відповідають стратегії розвитку системи освіти України у XXI столітті» (Зелюк, 2008).

Тотожної думки дотримується С.Королюк та зазначає, що «результатом інноваційної діяльності керівника освітнього закладу можуть бути нові управлінські технології, оригінальні ідеї, нові підходи до управління, і, що важливо – зростання його професійного рівня, а саме: рівня його компетентності, мислення та управлінської культури, у тому числі інноваційної, що відображається на зростанні творчого потенціалу закладу та кожного працівника» (Королюк, 2008).

У контексті нашого дослідження актуальною є думка А. Шевченко, яка вважає, що для того, щоб процес управління на всіх його рівнях був ефективним, коженому керівнику необхідно мати чітке уявлення про нормативно- законодавчі акти України, дотримуватись їх та забезпечувати виконання.

У своїх працях Л. Мафтин наголошує на тому, що менеджера менеджером робить не посада, не влада, якою він наділений, а особистий внесок у діяльність тієї організації, яку він очолює, та відповідальність за результати цієї діяльності.

Досліджуючи питання менеджменту С. Миронова, Л. Платаш визначають мотиваційну складову, яка передбачає: розуміння та прийняття філософії інклюзивної освіти; позитивну налаштованість директора до запровадження в закладі інклюзивного навчання; готовність до засвоєння нових фахових знань у галузі інклюзивної освіти та менеджменту інклюзивних закладів; психологічну готовність до спільного навчання дітей з ООП і типовим розвитком та усвідомлення його користі; позитивне сприймання додаткових обов'язків, обумовлених необхідністю організовувати Команду психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП;

позитивне ставлення до розширення партнерської діяльності з різними установами, громадськими організаціями, батьками дітей з ООП тощо [3].

На думку вчених, проблеми управлінської діяльності в закладах інклюзивної освіти обумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, зокрема: недосконалістю чинного законодавства, низьким рівнем міждисциплінарної взаємодії всіх суб'єктів інклюзії, відсутністю механізмів формування інклюзивної компетентності керівників закладів та їх мотиваційною неготовністю до створення інклюзивного середовища та ін.[3].

Таким чином, управління закладами освіти в умовах інклюзії неможливе без необхідного рівня формування готовності керівників до впровадження інновацій в освіті.

Основні етапи впровадження інновацій в освітньому закладі визначає Л. Литвин:

І етап – усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі у навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення викладацького науково-педагогічного, студентського колективів до різних форм інформаційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими вчителями, науковцями тощо);

ІІ етап – пошук та актуалізація нових ідей, тобто виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у студентському колективі та з науковцями. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розроблення та оформлення ідеї у відповідний проект чи програму;

ІІІ етап – здійснення проектування нововведення творчою групою.

Насамперед аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети (результатом цього етапу є

підготовлений проект нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи з реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін і методика виявлення ефективності інноваційного процесу);

IV етап – управління процесом впровадження інновацій. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової освітньої ідеї. Тут важливим є врахування «людського фактора» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інформаційному процесі та створення комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності;

V етап – стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. Це передусім вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію та ін.;

VI етап – подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження освітніх інновацій у навчальному закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміни режиму роботи, додаткових витрат, необхідності постійного навчання тощо;

VII етап – оприлюднення результатів інноваційної освітньої діяльності (інноваційного продукту) на рівні студентів, викладачів, науковців, органів державного управління. Основними формами оприлюднення результатів інноваційної освітньої діяльності є семінари-презентації, публічні конференції для студентів, викладачів, науковців, керівників закладу, виступи у засобах масової інформації тощо [5].

В галузі спеціальної педагогіки означену проблему досліджувала Лебедик Л. В. На думку вченої, її ефективне вирішення можливе за такими напрямами: забезпечення неперервності підготовки майбутнього фахівця системи спеціальної освіти за умови оновлення її змісту, організаційних

форм і методів; підвищення рівня управлінської і професійної культури організаторів та виконавців професійної підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти; забезпечення у процесі підготовки міжособистісної взаємодії; впровадження педагогічного моніторингу як умови удосконалення підготовки студентів до роботи у системі спеціальної освіти. Дослідниця вважає, що основною метою підготовки майбутнього фахівця системи спеціальної освіти є його особистісний і професійний розвиток, конкурентність на ринку праці, компетентність і відповідальність, здатність до роботи у системі спеціальної освіти на рівні світових стандартів, готовність до постійного професіонального росту, соціальної і професіональної мобільності [4].

На думку З. Ковальчук, «педагог, по суті, є менеджером навчально-виховного процесу, якому необхідно мати управлінські знання, знання законів і закономірностей розвитку освітньої діяльності, формування особистості в комплексі її якостей» (Ковальчук, 2013).

Тобто, не менш важливу роль у ефективній інноваційній діяльності закладу освіти відіграє командна робота та інноваційна готовність педагогічних колективів.

Таким чином, узагальнюючи результати досліджень, можна стверджувати, що якість освітніх послуг, в тому числі послуг з інклюзивної освіти, залежить від таких чинників як інноваційна компетентність керівника закладу освіти та педагогічного колективу, рівень їх взаємодії, сприйняття ними філософії інклюзивного навчання, налагодження партнерських відносин з батьками, дотичними установами, тощо.

Проаналізувавши наукові джерела, відзначимо, що останнім часом науковці все більше уваги приділяють дослідженню проблеми інклюзивного навчання, проте здебільшого їхня увага зосереджена на закладах загальної середньої освіти (В. Бондар, В. Засенко, В. Кремінь, В. Маланчій, О. Митник, А. Панченко, Л. Прохоренко, О. Чеботарьова, О.

Чопік та ін.) в той же час, зазначена проблема в контексті дошкільної освіти залишається недостатньо дослідженою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження визначено, що однією з проблем менеджменту закладами дошкільної освіти в умовах інклюзії є недостатня компетентність керівних та педагогічних кадрів. Доведено, що зміни в дошкільній освіті можливі тільки за наявності підготовлених кваліфікованих керівних та педагогічних кадрів, готових до інноваційної діяльності. Встановлено, що ефективний менеджмент закладів дошкільної освіти підвищує якість освітніх послуг та процесу організації інклюзивного навчання.

Локальність досліджень з означеної проблеми та її актуальність в наукових пошуках сприяє подальшим науковим розвідкам щодо інноваційного менеджменту закладів дошкільної освіти в умовах інклюзії, що передбачатиме визначення особливостей управління цими закладами та розроблення моделі інноваційного інклюзивного закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікарчук О.І. Інноваційний менеджмент в Україні як складова загальної системи управління підприємством. *Вісник Житомирського державного технологічного університету, 2010.*
2. Інновації в управлінні ЗНЗ. Освіта Полтавщини: Часопис / [ред. С.В.Королюк] – Полтава: ПОІППО, 2008. – № 16. – 116 с.
3. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні./ *за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш*. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
4. Лебедик Л.В. Підготовка фахівців для системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту.- Режим доступу: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16900/1/13_%D0%9B%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BA_%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%9C%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84.pdf

5. Литвин Л. Менеджмент освітніх інновацій: сутність та особливості впровадження/Л. Литвин, Р. Горбатюк//Соціально-економічні проблеми і держава.-2013.-Вип. 1.-С. 108-115.-Режим доступу: http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2013/13llmtov.pdf.

6. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Основа, 2004. – 240 с.

REFERENCES

1. Vikarchuk O.I. Innovatsiinyi menedzhment v Ukraini yak skladova zahalnoi systemy upravlinnia pidpryiemstvom [Innovative management in Ukraine as a component of the general system of enterprise management]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho tekhnolohichnoho universytetu, 2010.

2. Innovatsii v upravlinni ZNZ [Innovations in the management of educational institutions]. Osvita Poltavshchyny: Chasopys / [red. S.V.Koroliuk] – Poltava: POIPPO, 2008. – № 16. – 116.

3. Instytutsiini ta osobystisni aspekty vprovadzhennia v Ukraini [Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine]. / za red. S.P. Myronovoi, L. B. Platash. Chernivtsi: «Tekhnodruk», 2021.

4. Lebedyk L.V. Pidhotovka fakhivtsiv dlia systemy spetsialnoi osvity na zasadakh pedahohichnoho menedzhmentu [Training of specialists for the system of special education on the basis of pedagogical management]. .-Rezhym dostupu: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16900/1/13_%D0%9B%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BA_%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%9C%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84.pdf

5. Lytvyn L. Menedzhment osvitnikh innovatsii: sutnist ta osoblyvosti vprovadzhennia

[Management of educational innovations: the essence and features of implementation]. /L. Lytvyn, R. Horbatiuk//Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava.-2013.-Vyp. 1.-S. 108-115.-Rezhym dostupu: http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2013/13llmtov.pdf.

6. Marmaza O.I. Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom [Innovative approaches to the management of an educational institution]. – Kh.: Osnova, 2004. – 240.

УДК: 376:37.02-6

Алла Душка,
доктор психологічних наук, доцент
ORCID 0000-0003-0805-7813
e-mail: a050999100@gmail.com,
Alla Dushka,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.
Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv.

Вікторія Міронова,
аспірант,
e-mail: Childs.victory@gmail.com
Victoria Mironova,
postgraduate.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.
Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

THE MAIN APPROACHES OF FAMILY REHABILITATION, WHAT EDUCATIONAL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз та осмислення існуючих напрямків у роботі з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (ООП): соціально-правовий, медичний, психологічний, педагогічний. Сфокусована увага на тому, що тільки в останнє десятиліття психологічне консультування стало розглядатися як окремий і самостійний вид допомоги родині, яка виховує дитину з ООП. Зазначені основні принципи роботи педагогів, психологів, дефектологів з родиною, визначені закономірності поведінки батьків у процесі педагогічного консультування.

Виділені основні характеристики та параметри психолого-педагогічної роботи: діагностика рівня психічного розвитку й навичок дитини; складання індивідуальної комплексної програми реабілітації та своєчасне її коригування; організація й проведення логопедичної, навчальної та трудової діяльності, а також соціально-побутової орієнтації; психологічне консультування батьків; освоєння та впровадження нових педагогічних і соціальних технологій; розробка методик для соціально-побутової орієнтації. Зазначено, що психологічний супровід здійснюється в процесі спілкування з дитиною, з родиною, їхньої життєдіяльності. Це, насамперед , консультування профілактико-психотерапевтичного характеру, яке інформує та пов'язане з розкриттям загальних тенденцій розвитку дитини з ООП, її відносин зі світом і сімейних взаємин.

Ключові слова: реабілітація, дитина з особливими освітніми потребами (ООП), психологічне консультування, психологічний супровід .

Abstract. The article provides a theoretical analysis and understanding of existing directions in working with a family raising a child with special educational needs (SEN): socio-legal, medical, psychological, pedagogical. Attention is focused on the fact that only in the last decade psychological counseling began to be considered as a separate and independent type of assistance to a family raising a child with ASD. The main principles of the work of teachers, psychologists, defectologists with the family are specified, the patterns of parents' behavior in the process of pedagogical counseling are determined.

The main characteristics and parameters of psychological and pedagogical work are highlighted: diagnosis of the child's level of mental development and skills; preparation of an individual comprehensive rehabilitation program and its timely correction; organization and conduct of speech therapy, educational and work activities, as well as social and everyday orientation; psychological counseling of parents; development and introduction of new

pedagogical and social technologies; development of methods for social and household orientation.

It is noted that psychological support is carried out in the process of communication with the child and his family, his life activities. This is, first of all, counseling of a preventive and psychotherapeutic nature, which informs and is related to the disclosure of general trends in the development of a child with OOP, his relations with the world and family relationships.

Key words: rehabilitation, child with special educational needs (SEN), psychological counseling, psychological support.

Актуальність дослідження. У науковій літературі виділяється цілий ряд напрямків у роботі з родиною, що виховує дитину з особливими освітніми потребами (ООП): соціально-правовий, медичний, психологічний, педагогічний. І тільки в останнє десятиліття психологічне консультування стало розглядатися як окремий і самостійний вид допомоги родині, що виховує дитину з ООП. Науковцями закладені основні принципи роботи педагогів, психологів, дефектологів з родиною, визначені закономірності поведінки батьків у процесі педагогічного консультування (Б.В. Андрейко, Н. В. Грабовенко, Т. Д.Ілляшенко, Т. В. Жук, М. І. Мушкевич, О. О.Реброва).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчує, що досліджувана проблема є предметом активних обговорень, прогнозів та системних досліджень вчених і практиків. Існуючі форми роботи фахівців з родиною, спрямовані на навчання батьків ефективним і розвиваючим способам взаємодії з дитиною в побутових і навчальних ситуаціях, стали теоретичною й практичною основою для створення нових організаційних форм допомоги родині в реабілітації дитини з ООП (Н.А. Бастун, Л.П. Сиволоцька, О.В. Хмизова, Н.В. Остапенко).

Звичайно, самостійно без підтримки родині буде дуже важко впоратися з випробуванням, що випало на її долю, і успіх реабілітації багато в чому буде залежати від злагодженості й узгодженої роботи різних

фахівців. Однак вони займають позицію консультантів і помічників, а провідна роль у цьому трудомісткому й тривалому процесі все-таки приділяється найближчим і найріднішим для дитини людям – батькам.

У вітчизняних і закордонних дослідників накопичився досить великий досвід різних видів допомоги дітям з ООП. Але, як показало вивчення цього досвіду, у ньому не отримало достатнього відображення залучення психологічних можливостей оточення дитини з ООП й, насамперед, її родини. Але ж саме тут для найбільш повної й доцільної допомоги дитині необхідно використовувати всі можливості соціально-психологічної реабілітації та соціальної роботи.

На думку О. Царькової, Г. Варіної «для виховання й найбільш сприятливого розвитку дитини з ООП дуже важлива адекватна адаптація родини до її стану» [23]. В цьому випадку мова повинна йти не тільки про адаптацію, але й про використання реабілітаційного потенціалу родини. Кожна родина для цього має значні соціально-психологічні можливості.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз підходів реабілітації сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано аналіз, порівняння та систематизація сучасних науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із психології.

Результати дослідження. Поява дитини з ООП у родині призводить до виникнення різних соціальних і психологічних внутрішньосімейних явищ, які далеко не завжди сприятливо позначаються на родині й на самій дитині. Одні батьки замикаються в собі, впадають у депресію; інші починають обвинувачувати один одного; треті розходяться, і дитина, як правило, залишається з матір'ю; багато родин і не розпадаються, і не живуть разом, при цьому створюється ситуація, коли одна мати змушена вирішувати всі проблеми при повній відсутності підтримки й допомоги з

боку інших членів родини. Початковий період вважається найбільш важким в особистих відносинах членів родин, що мають дитину з ООП.

До основних напрямків психолого-педагогічної роботи відносяться:

- діагностика рівня психічного розвитку й навичок дитини;

- складання індивідуальної комплексної програми реабілітації й своєчасне її коригування;

- організація й проведення логопедичної, навчальної й трудової діяльності, а також соціально-побутової орієнтації;

- психологічне консультування батьків;

- навчання батьків основам реабілітації;

- освоєння й впровадження нових педагогічних і соціальних технологій;

- визначення критеріїв ефективності реабілітації;

- розробка методик для соціально-побутової орієнтації.

Технології реабілітації дітей з ООП припускають обов'язкове включення батьків у реабілітаційні заходи, відвідування мамами й татами занять з навчання основам соціально-психологічної реабілітації, збори батьків, щоб конкретизувати подальшу роботу з дитиною в домашніх умовах. Таким чином, йде спільне навчання дітей і батьків вмінням та навичкам незалежного життя.

Підходи до вирішення проблеми реабілітації сімей з дітьми з ООП різноманітні. Консультування таких родин, або одного з батьків має свої певні особливості.

Консультування батьків, які мають дитину з ООП і саму дитину опирається на наступні принципи:

1) необхідність, у тому числі в критичні періоди супроводу;

2) обов'язковість - соціальне замовлення;

3) комплексність;

4) постійний характер, у тому числі - періодичні консультації і т.д.;

5) взаємодія підсистем роботи психолога з дитиною, з батьками й іншими фахівцями .

Існують важливі відмінності консультування родини, яка має дитину з ООП, від існуючих у цей час систем консультування. По-перше, у рамках сімейного або віково-психологічного консультування передбачається повна добровільність звертання до фахівця. Це означає достатню вмотивованість, емоційну готовність до зустрічі, бажання викласти все, що видасться важливим. У випадку консультування дитини з підозрою на розвиток, що відхиляється, родина «спонукається» до консультування якимось фахівцем (або соціумом), які запідозрили порушення розвитку в дитини - тобто за направленням (або, що є більш м'яким - «за порадою»).

По-друге, стандартне консультування припускає можливість для родини в будь-який момент припинити спілкування з фахівцем. Практика консультування дітей з ООП показує, що в деяких випадках родина не доводить до кінця консультування або, незадоволена результатами обстеження, починає шукати іншого, «більш зручного» фахівця, який після повторного обстеження надав би більш сприятливу інформацію, що відповідає наявним потребам і стану батьків. Подібна поведінка родини одержала назву «ходіння по колу спеціалістів». Виходячи з принципу дотримання інтересів дитини, необхідно «утримати» батьків від передчасного переривання консультування, дати можливість проведення психокорекційної роботи в повному обсязі, добитися мінімуму кількості відвідувань інших установ і фахівців з метою «зняття» або пом'якшення діагнозу, досягти адекватного усвідомлення батьками проблеми й прийняття правильних рішень з виховання та навчання дитини з ООП.

Типові проблеми батьків дітей з ООП і напрямки їх корекції:

- пасивне відношення до життя й до хвороби дитини - воно припускає необхідність активізації - через осмислення успіхів родини й

трансляцію успіхів батьків з інших родин, що займають активну позицію, виявлення та дослідження дитини й батьків від їхньої пасивності;

- негативне відношення до життя, у тому числі депресивні установки й стани - переформулювання (позитивне переосмислення);

- позитивне відношення до життя і стану дитини - потрібна допомога родині в напрямку виявлення «фіктивних цілей» й заміни «реальними» цілями;

- захисна поведінка, у тому числі ігнорування хвороби, вимагає від консультанта допомоги родині в напрямку розвінчання ілюзій «нормальності» і «здоров'я» дитини на противагу необхідності постійної турботи про її розвиток;

- поведінка сорому- припускає в роботі із клієнтами виявлення «загальності» обмежень у житті людей, аналіз процесу стигматизації, можлива «корекція середовищем»;

- гіперопікуючі батьки- допомога їм передбачає спільний пошук причин гіперопіки - страху батьків за життя дитини й страху показатися нелюблячими батьками, приховані тенденції до придушення емоцій;

- синдром хронічної втоми - припускає допомогу в розвитку позитивного самовідношення й прийняття ситуації як «життєвого виклику», екзистенціального завдання, необхідна підтримка почуття гордості за свою працю, розвиток взаємовідносин подружньої пари з метою посилення її внутрішніх ресурсів, налагодження тісних форм взаємопідтримки подружжя та дитини;

- осмислення хвороби дитини як «покарання», почуття провини - необхідна розробка уявлень батьків про їхню провину в напрямку пошуку ірраціональних упереджень, можлива «цілеорієнтована» трансформація проблемних ситуацій, їхнє ціннісне осмислення;

- іпохондричні реакції - істеричного або змішаного типів - вимагають допомоги в корекції «образу Я» і «образу дитини» у батьків,

продуктивні комплексні, у тому числі, тілесно-орієнтовані методи допомоги, виявлення «несумісних симптомів»;

- проблеми часткового прийняття дитини й почуття провини - продуктивний аналіз неможливості повного прийняття та корисності, ролі неприйняття в позитивному розвитку дитини, аналіз можливих схем маніпулювання дитиною батьками, що підтримують і експлуатують їхнє почуття провини, виявлення й освоєння більш продуктивних схем міжособистісної взаємодії в родині;

- підтримка батьками формування й розвитку вторинних дефектів розвитку дитини - необхідне консультування про можливості корекції й «компенсації» того чи іншого первинного дефекту, навчання вправам, що допомагають подолати проблеми, пов'язані з ізоляцією дитини і т.д.

- проблеми батьків дітей з ООП, що замкнулися у своїх переживаннях на собі - потрібна допомога батькам у розкритті їхніх почуттів і переживань;

- дитиноцентризм - його подолання пов'язане із розв'язанням проблеми переорієнтації батьків на власне життя, розкриття невикористаних можливостей, їхньої значимості;

- «автономні» проблеми батьків, наприклад, проблеми пари, що існували до появи дитини, її інвалідності - продуктивні загальні підходи плюс аналіз «розвиваючих можливостей» дитячої присутності, можливо - виявлення «неусвідомлюваного» батьками й дитиною взаємозв'язку між проблемою подружжя й хворобою дитини.

Типові позиції клієнтів у консультуванні і їх перетворення:

- пасивна - вимагає активізації, трансляції відповідальності й демонстрації успіхів активних родин і дітей з ООП;

- «затиснута» - страх перед консультуванням і страх змін у цілому - необхідно показати родині роль змін, обговорити феномен «подвійного ефекту саморозкриття» і т.д.

- залежна - вимагає трансляції активності, існування альтернативних підходів, важливості їх пошуку;

- продуктивна - активна - необхідна допомога в пошуку інформації та виявленні установок, поведінки і т.д., які заважають розвитку родини й дитини;

- індиферентна - важливо поставити перед батьками питання, про те, що дає їм сьогоднішня поведінка, чи потрібно її зберегти, підсилити, що вони втратять, якщо їх перестануть сприймати і поважати через бездіяльність й т.п., що принесуть їм більш продуктивні способи вирішення своїх проблем і дитини;

- негативна - консультант демонструє небажання клієнта працювати, це перевірка професіоналізму консультанта: продуктивні лобові питання про те, чи прагне клієнт продовжувати консультування та чи не потрібно його припинити, оскільки клієнт не виявляє зацікавленості й розкриття.

Проблеми батьків у ситуації супроводу утворюють кілька типових груп, наприклад:

- проблеми подружньої пари, у тому числі - її існування, відмінності сприйняття дитини і її хвороби - для цієї пари необхідна допомога в пошуку загальної, більш конструктивної , люблячої стратегії організації взаємовідносин з дитиною та один з одним;

- проблеми взаємодії дитини з батьками - капризи й неприйняття, неадекватні форми компенсації хвороби і т.д. - необхідна допомога клієнтам у зміні систем взаємодії, любов у відносинах з людьми;

- взаємодія дитини зі світом інших дітей і дорослих - часто необхідна «прицільна» робота в напрямку профілактики дисморфофобії, іпохондрії, інвалідізації та ін.

Конфліктні ситуації в різних ситуаціях консультування:

- не виникають, якщо спостерігається: дотримання етичних принципів, принципів первинного й вторинного договору, відкрите обговорення взаємодій клієнта й консультанта, їх відповідність договору, професійна й особистісна зрілість консультанта, готовність клієнта до консультування.

- виникають, якщо спостерігаються: «вигорання консультанта», накладення проблем клієнта й консультанта, взаємодія особистісних «незрілостей», і т.д.

Корекція конфліктів виступає як: ситуація для розкриття, ситуація розвінчання ілюзії розуміння - для взаєморозуміння, переломна ситуація, погашення «уявного конфлікту» виявлення і протиставлення позицій, зміна консультанта.

Рекомендації із процесу консультування клієнтів даної групи опираються на відомі принципи екзистенціально-гуманістичної психотерапії: прийняття, емпатія, конґруентність, конкретність, незвичайність, пластичність поведінки й відстоювання цінностей. Крім того, у роботі з даними клієнтами важливо вміти «вписувати» дані принципи в практику безпосереднього спілкування: системність відхилень у розвитку особистості і її відносин у ситуації особливих потреб, вимагає від консультанта здатності «технологізувати» і «операціоналізувати» свою любов і прийняття клієнтів як людей, допомагаючи їм навчитися такого ж прийняття й любові не тільки на рівні «простого відношення», але й на рівні безпосередньої поведінки, у повсякденній життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень . Технології реабілітації дітей з ООП припускають обов'язкове включення батьків у

реабілітаційні заходи. Підходи до вирішення проблеми реабілітації сімей з дітьми з ООП різноманітні. Консультування таких родин, або одного з батьків має свої певні особливості, які потрібно обов'язково враховувати для ефективної взаємодії. Психологічний супровід здійснюється в процесі спілкування з дитиною з родиною, її життєдіяльності. Це, насамперед , консультування профілактико- психотерапевтичного характеру, яке інформує та пов'язане з розкриттям загальних тенденцій розвитку дитини, її відносин зі світом і сімейних взаємин.

Існують важливі відмінності консультування родини, яка має дитину з ООП, від існуючих у цей час систем консультування. Подальший аналіз цих відмінностей дозволить запровадити більш ефективні формати консультування родин, які мають дітей з ООП.

Кожна з перерахованих типових проблем батьків дітей з ООП потребує більш детального дослідження, що дозволить отримати значний результат у напрямку їх корекції.

Рекомендації із процесу консультування клієнтів даної групи опираються на відомі принципи екзистенціально-гуманістичної психотерапії: прийняття, емпатія, конґруентність, конкретність, незвичайність, пластичність поведінки й відстоювання цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Десята міжнародна науково – практична конференція. Тези доповідей: в 2-х ч.; ч. 1. – К: Університет Україна. – 2010. – 400 с.

2. Андрейко Б.В. Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку як чинник порушення емоційного стану батьків. − Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.08 «спеціальна психологія» − Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. − Київ, 2018.

3. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. Методичні орієнтири. 2011. № 6. С. 11-13.

4. Бастун Н.А. Роль центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями у допомозі родинам, які виховують дітей з особливими потребами / Н.А. Бастун, Л.П. Сиволоцька // Соціальна служба в Україні: соціально-психологічні засади формування й ефективного функціонування : матеріали науково-практичної конференції. – Черкаси., 12.05.2005.

5. Борщевська Л. В., Зіборова Л. В., Іванова І. Б. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. Київ : б. в., 1999. 79 с.

6. Булах І. С., Кузьменко В. У., Помиткін Е. О. Консультативна психологія: підручник. Вінниця: Нілан, 2014.- 484 с.

7. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування. Київ : Ніка-центр, 2011. 424 с.

8. Гирман Н. В. Проблема батьків і дітей у сучасній сім'ї. Региональные проблемы соцработы : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : Харків. гуманіт.-еколог. ін-т, 2008.

9. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008.- 20 с.

10. Зімовіна Т. Є. Екологічність виховання дитини у сімейній системі. *Сучасні проблеми екологічної психології: екологічна парадигма сучасного образу життя і світу* : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф., 17-18 трав. 2019 р. / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019. URL: http://www.ecopsy.com.ua/data/conf_2019/Tezi_Kharkiv_17_18_May.html

11. Smyth B. M., McIntosh J. E., Emery R. E., Howarth S. L. Shared-time parenting: boundaries of risks and benefits for children. Parenting plan evaluations: applied research for the family court. New York : Oxford, 2016. P. 118-169.

УДК 376.811.161

Кульбіда Світлана,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу української жестової мови
svk5554@gmail.com
Web of Science ResearcherID P-9547-2016
https://orcid.org/0000-0002-0194-3495

Щуцький Володимир -
вчитель історії та правознавства
Svitlana Kulbida,
Dr. Sc., Prof. research officer of Sign Language Training,
svk5554@gmail.com
Web of Science ResearcherID P-9547-2016
https://orcid.org/0000-0002-0194-3495
Volodymyr Shchutsky -
history and law teacher,

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна.
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр ТОР, Україна.
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
Terebovlya educational and rehabilitation center Ternopil region, Ukraine.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

THE ROLE OF SOCIAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF SUBJECT HISTORICAL COMPETENCE IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розкрито сучасні реалії накопичення соціального досвіду учнів з особливими освітніми потребами при формуванні предметної історичної компетентності (ПІКУ) в умовах спеціального закладу освіти на уроках історії України, починаючи з 5 класу.

Мета: охарактеризувати особливості діяльності вчителя історії з опорою на практичний досвід накопичення соціального досвіду учнів.

Методи: пошукова методологія дослідження, спостереження, дискурсивний аналіз практики викладання предмету «Історія України» у 5-11 класах спеціальних закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Результати. Опанування соціальним досвідом на уроках історії під час формування ПІКУ опановується з урахуванням особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно діяльнісного підходів, умов специфіки опанування навчального історичного матеріалу, програмних засад вивчення історії України у спеціальних закладах освіти, врахування міжпредметних зв'язків, особливостей застосування форм мовлення.

Висновки. Розширення горизонтів опанування соціального досвіду є важливим для розуміння суспільно-історичних явищ сьогодення учнями. До них відносяться проблеми взаємостосунків людей, їх залежність від соціальних інститутів (ставлення в сім'ї, навчальному колективі, до матеріальних і духовних – національних цінностей, роль вольових дій особистості у визначених обставинах, взаємодопомога, дружба і зіткнення інтересів, впевненість і вчинки, моральні якості особистості). Визначено завдання вчителя історії з метою допомоги учневі усвідомити свій досвід, співставити його з історичними фактами, довести до понятійного рівня, дати відповіді на поставлені питання. Досвід вивчення історії в такому ключі формування ПІКУ довів позитивні результати з необхідною і оптимальна опорою на практику. Осмислення вказаних сторін соціального життя сьогодні і в минулому дозволяє на ранніх стадіях навчання розкривати багато сторін складних для учнів явищ, дати розуміння історизму як розвитку людства, готувати до важливих узагальнень.

Ключові слова: предметна історична компетентність, учні з особливими освітніми потребами, особливості навчання, соціальний досвід.

Abstract. The article reveals the modern realities of the accumulation of social experience of students with special educational needs in the formation of subject historical competence in the

conditions of a special educational institution in lessons of the history of Ukraine, starting from the 5th grade.

Aim: to characterize the peculiarities of the history teacher's activity based on the practical experience of accumulating social experience of students.

Methods: a) theoretical: study, analysis, comparison, generalization of data from general and linguistic didactic literature on special pedagogy on the research problem, analysis of programs, textbooks and teaching aids on the history of general education and special educational institutions; comparative method of methodical information analysis; b) empirical: observing the accumulation of experience in the formation of historical concepts in history lessons, extracurricular activities among students of grades 5-12 with special educational needs; conversations with students; generalization, conclusion.

The results. The mastery of social experience in history lessons during the formation of the peak is mastered taking into account personally oriented, competence-based, communicative activity approaches, the specific conditions of mastering educational historical material, the program principles of studying the history of Ukraine in special educational institutions, taking into account inter-subject connections, the peculiarities of the use of forms of speech.

Conclusions. Expanding the horizons of mastering social experience is important for students' understanding of today socio-historical phenomena. These include the problems of people's relationships, their dependence on social institutions (attitudes in the family, the educational team, to material and spiritual - national values, the role of voluntary actions of the individual in certain circumstances, mutual aid, friendship and conflict of interests, confidence and actions, moral personality qualities). The task of the history teacher is defined in order to help the student understand their experience, compare it with historical facts, bring it to a conceptual level, and give answers to the questions. The experience of studying history in this way of peak formation proved positive results with the necessary and optimal support for practice. Comprehension of the indicated aspects of social life today and in the past allows at the early stages of learning to reveal many aspects of phenomena difficult for students, to give an understanding of historicism as the development of humanity, and to prepare for important generalizations.

Keywords: subject historical competence, students with special educational needs, peculiarities of learning, social experience.

Актуальність проблеми дослідження.

Навчальний предмет «Історії України» вибудовано з урахуванням положень проєкту Концепції історичної освіти України, де визначено основні принципи викладання цієї історичної дисципліни: демократизму,

гуманізму, науковості, цивілізаційності, об'єктивності, національного компоненту. У процесі формування предметної історичної компетентності учнів середніх і старших класів відпрацьовується специфіка якнайкращого подання історичних матеріалів у класній (традиційній і дистанційній) та позакласній роботі, розкриваються особливості застосування технології-схеми поступового опанування історичними поняттями, презентується роль мовних і мовленнєвих, наочних, інформаційно-комунікативних засобів навчання, своєрідних стратегій, які дозволяють максимальним чином використовувати фактичні документи, відомі і маловідомі джерела, історичні мапи, хронологічні відомості. Як правило, сучасна система навчання вимагає від учителя історії охоплення великого обсягу інформації, вона орієнтована на рівні можливостей і здібностей, «знання» й «розуміння» учнів з порушеннями слуху і мовлення. Це підштовхує до використання найрізноманітніших методів, прийомів, стратегій, технологій-схем навчання. З іншого боку, викладання історії у закладі освіти потребує сьогодні не лише виконання основних функцій вчителя – навчати і виховувати учня, а й, відповідно, навчатись і розвиватися самому. Це вимагає постійного творчого пошуку, творчого підходу, звернення до відомих педагогів, які радили для досягнення ефективності навчання: «…якомога більше запитувати, опитане засвоювати, засвоїв, запитувати інших – ці три правила дають можливість учневі перемагати вчителя». Ян Коменський радив і педагогам, і учням якомога частіше застосовувати саме третє правило, адже «навчаючи інших, ми самі навчаємося».

Мета статті – Мета: схарактеризувати особливості діяльності вчителя історії з опорою на практичний досвід накопичення соціального досвіду учнів.

Гіпотеза дослідження – збагачення соціального досвіду у формуванні предметної історичної компетентності на уроках історії відбуватиметься ефективно, якщо врахувати особистісно зорієнтований,

компетентнісний, комунікативно-діяльнісний підходи до навчання історії, посилити функціональну спрямованість вивчення теоретичних засад практичного безпосереднього досвіду, реалізувати міжпредметні зв'язки.

Методи дослідження: а) теоретичні: вивчення, аналіз, порівняння, узагальнення даних загальної і лінгводидактичної літератури зі спеціальної педагогіки з проблеми дослідження, аналіз програм, підручників і навчальних посібників з історії загальноосвітніх і спеціальних закладів освіти; зіставний метод аналізу методичної інформації; б) емпіричні: спостереження за накопиченням досвіду формування історичних понять на уроках історії, позакласних занять в учнів 5-12 класів з ООП; бесіди з учнями; узагальнення, висновування.

Аналіз літератури. Вивчення історії у закладі освіти є одним із найважливіших чинників формування соціального досвіду учнів, в тому числі з особливими освітніми потребами. Концептуальні засади формування предметної історичної компетентності учнів (ПІКУ) у різні часи розкривали дидакти педагогічних знань історичної галузі (К. Баханов, 2000, 2002; Ф. Левітас, 2020; П. Мороз, І. Мороз, 2018; Р. Осадчук, 2000; О. Пометун, Н. Гупан, 2008; С. Терно, 2007; Г. Яковенко, 2017 та ін.), а також спеціальної педагогічної галузі (Г. Коберник, 1998; Ю. Косенко, 2018, 2019, 2022 та ін.). Окремі питання особливостей навчання глухих розкрито в роботах: В. Горпиненко, 2022; М. Кацан, 2018; Д. Капелюх, 2020; С. Кульбіди, 2007, 2010, 2020, 2021; В. Литвинової, 2015; М. Ярмаченка, 2000 та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Навчання «Історії України» розуміємо як спеціально організовану, сплановану й керовану взаємодію між учителем й учнями з метою досягнення результатів, визначених відповідними державними нормативними документами в галузі шкільної історичної освіти (державними стандартами, програмами тощо) [1,2]. Навчання історії

спрямоване на реалізацію загальної мети базової загальної освіти, яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів [3,4].

Метою навчання історії – формування історичних компетентностей учнів у їхньому світогляді, спрямовані на їхнє застосування в майбутньому; досягається шляхом виконання завдань навчання в середній і старшій школі [1]. До основних завдань навчання «Історії України» відносимо:

- вивчення конкретних фактів, подій, явищ;
- визначення причинно-наслідкових зв'язків між ними;
- виявлення основних етапів історичного розвитку України;
- дослідження досягнень матеріальної та духовної культури народів, що мешкали та мешкають на її території;
- оцінка діяльності видатних особистостей тощо [5].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України предметну компетентність визначає як «набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань» [5]. Втім детальний аналіз теоретичних і методичних досліджень, методичних рекомендацій, практичних розвідок учителів історії дає змогу розширити й поглибити розуміння предметної історичної компетентності учнів, як набуття соціального досвіду з історії, пов'язаного із усвідомленим пізнанням, розумінням, засвоєнням історичного інформаційного матеріалу [6,7].

Ми досліджували можливість і результативність вивчення предметної історичної компетентності учнів на уроках «Історії України» у 5-9 класах на основі законів розвитку суспільства. Навчання будувалося на основі виявлення їх дії у нових конкретних подіях. Перевірялися і уточнювалися

різні варіанти розкриття і засвоєння історичного матеріалу. Під час викладання були встановлені особливості, які притаманні процесу пізнання власне історії. В цій статті розглядається лише одна проблема – особливості опори на практику у процесі пізнання історичних явищ.

Значення практичних предметних дій у процесі навчання обґрунтовано у багатьох роботах вчених (Л. Виготського, 1978). Втім, наявність і особливості цього ступеня пізнання при вивченні минулого поки недостатньо, на наш погляд, досліджені. Деякі вчені в якості першого етапу формування розумових дій при вивченні історії пропонують «матеріалізовані дії» з таблицями, схемами, текстами та ін. З таким підходом можна частково погодитися, оскільки виражені у них дії мають вже узагальнений теоретичний матеріал і на відміну від матеріалізованих дій, наприклад в математиці, не стають моделлю зовнішніх дій особистості у суспільному житті. Матеріалізовані дії при вивченні суспільних явищ правильніше вважати важливим допоміжним засобом, який використовується на різних ступенях навчання, але не самостійним початковим етапом.

Що є вихідним етапом у процесі пізнання історичних явищ?

Розглянемо спочатку загальне для пізнання і навчання. Безсумнівно, що одним з перших актів пізнання історії є отримання із різних джерел інформації про явища минулого. Жива дійсність суспільних, в тому числі, історичних явищ різниться безмежною багатогранністю і багатством зв'язків. Це заставляє свідомість і на стадії сприйняття відомостей, і при цілеспрямованому осмисленні їх сутності здійснювати особливу систему дій:

з'ясовувати головне,

відкидати другорядне,

доповнювати елементи для відтворення цілісної картини,

виявляти генетичні зв'язки, які визначають характер явища,

надавати оцінку подіям.

При такій обробці інформації визначення об'єктивної значимості її елементів і зв'язків між ними, способів дій може засновуватися лише на тих знаннях, які є в учнів. Цілком зрозуміло, що для всіх інших наук виникнення таких знань є очевидним, бо вони сформувалися у процесі поступової взаємодії отриманих суб'єктами готових знань і його власного досвіду предметних дій. Але при вивченні історії, де мова йде про минуле, неповторне і невідтворене, ні у вчителя, ні у учнів, не може бути досвіду практичних дій в умовах попередніх епох. Це іноді створює ілюзію, що пізнання сутності історичних явищ зводиться до перетворення в розумі інформації про минуле, що ми маємо справу з зовнішніми діями людей тільки у минулому. Необхідно враховувати, що важливі сторони життя людства невідривно присутні йому у всі епохи і у всіх регіонах. Це виразилося у наявності загальних законів розвитку суспільства. Більше того, особливості сучасного образу життя – продукт розвитку суспільства в минулому, не вивчення його уроків. Зрозуміти хід розвитку, своєрідність минулого і сучасного можна лише на основі порівняння. Тому можна стверджувати, що переробка інформації про минуле відбувається на основі знань, які включають в себе як важливий і необхідний елемент практичних дій у сучасному розумінні.

Для того, щоб зрозуміти і пояснити значення деяких предметів матеріальної культури чи вчинку особистості, доповнити окремі свідчення до цілісного уявлення про побут тощо, іноді недостатньо сучасного життєвого досвіду. Це джерело знань легко вичленовується при спостереженнях за діяльністю учнів. Не маючи ще знань про життя в минулі епохи, вони за допомогою пояснень починають розуміти зміст термінів (лексичне і смислове значення), які використовуються як підписи на малюнках, причинних зв'язків у предметній діяльності людей (необхідність трудитися, захищатися від ворогів, дбати про своє, бажати жити краще та

ін.). Діяльність дорослих наставників, фахівців-істориків, засновується на сумі знань, отриманих з різних джерел. Але важливо відмітити, що у наставників зростає і обсяг досвіду сучасної суспільно-політичної, виробничої, побутової практичної діяльності, з урахуванням російської агресії на українську державу. В результаті порівняння минулого і теперішнього здійснюється у них навіть частіше і впливає на усвідомлення та оцінку інформації.

Тому ми зустрічаємося з опорою на сучасну практичну діяльність вже на стадії формування конкретно-чуттєвих уявлень учнів. Це полегшує розуміння історичних фактів, прояснює сутність тлумачення багатьох подій, явищ з урахуванням сьогодення.

Осмислення сутності історичних подій відбувається на основі засвоєння теоретичних знань. Втім їх можна розглядати як вихідні лише по відношенню о окремого нового явища.

Шлях формування і осмислення минулого на основі сучасної практики і породжених нею уявлень закономірний. Детальний опис і осмислення соціальних явищ завжди належить сучасникам подій, для яких ці події – жива практика. Узагальнення цього досвіду дає підґрунтя для поглиблення дійсно наукового пізнання як загальних законів, так і часткових явищ минулого. Оцінку суспільно-політичних концепцій і використаної методології надає нова суспільна практика, оскільки здійснити перевірку на неповторному і невідтворюваному минулого неможливо.

Пізнання природних явищ ґрунтується на переважно узагальненому досвіді. При пізнанні соціальних явищ різні народи із одного й того ж факту вичленовують різний досвід, роблять на його основі діаметрально протилежні висновки. Тому для історії правильно говорити про український досвід, який формує світогляд. Ще О. Леонтьєв давно писав про ґенезу свідомості особистості «в індивіду пізнання відбувається у процесі

діяльності суб'єкта у предметному світі, його активної взаємодії з середовищем, під час яких формуються мотиви, цілі дій, сама особистість». У соціальних явищах варіативність конкретних подій, різноманітність ситуацій, в яких перебуває і діє особистість і її індивідуальні особливості, призводять до того, що у кожного накопичується і свій особливий досвід. Це призводить до різниці у думках і поглядах у людей однієї і тієї ж соціальної групи. Особистість отримує вплив різних переконання. Яка з них буде визнана правильною і засвоєна особистістю, залежить перш за все від її власного досвіду. В особистий досвід важливо включати не лише практичні дії учня, але й його безпосередні спостереженнями за діями оточуючих.

Ми розглядаємо значення практичної діяльності для розуміння минулого. роль сучасної практики цим не обмежується. Важливим є питання мотивації вивчення історії. Безсумнівно, діє і стимулюється спеціальними прийомами такий мотив, як потреба у новизні. Втім, досвід вивчення історії при формуванні ПІКУ засвідчує, що значний обсяг інформації у багатьох учнів пригнічує зацікавленість. Вчителеві потрібно ретельно відбирати і виносити на запам'ятовування саме необхідне з великого обсягу інформації. Тому особливе значення отримує усвідомлення прагматичної цінності наданих знань.

Для історії характерний двобічний гносеологічний зв'язок минулого і сучасного, теоретичного і практичного, адже нинішня практика дозволяє зрозуміти минуле, яке поглиблює розуміння сучасного, дає можливість свідомо діяти сьогодні, захищати своє. Постійна взаємодія особистості з оточуючою дійсністю створює потребу в усвідомленні стосунків у суспільстві і самопізнанні.

Головна причина, яка пробуджує вивчати історію сучасних учнів, є в тому, що «вона вчить жити», і виховує. Таким чином, вивчення історії необхідно, перш за все, для нинішньої, суспільно-політичної, соціальної

практики. Але для перетворення цієї потреби в ефективно діючу мотивацію необхідне виявлення і усвідомлення учнями прагматичної цінності історії в цілому і знань окремих фактів.

Накопичення соціального історичного досвіду відбувається на різних рівнях опанування матеріалу. На вищому – виясняються закономірності суспільного розвитку, узагальнюється досвід суспільно-політичної діяльності. Значення таких знань є доцільним, але практика засвідчує, що усвідомлення особистісної потреби у них є різним і залежить від віку, індивідуальних особливостей, уже здійснюваної і плану практичної діяльності. Другий рівень – знайомство з поведінкою окремих людей, їхнім моральним обличчям і накопичення відповідного досвіду. Необхідність в цьому чітко усвідомлюється всіма, оскільки зв'язок з сучасністю на цьому рівні значно ширше, ніж це пропонується.

За нашими спостереженнями, знайомство з історичними фактами, вчинками конкретних історичних постатей, учні намагаються поставити себе в такі ж умови, співпереживають події з їхніми героями, приміряють це у своїх діях. Умови життя в минулому мимовільно порівнюються з нинішніми умовами, а якщо це не відбувається, то відмічаємо відсутність зацікавленості, оціночне ставлення, переживання. Іноді зустрічаємо і пряме перенесення у минуле. Так, наприклад, дізнаючись про досягнення героїв історії, учні думають:

Чи зміг би я так зробити, як діяли оборонці українських міст?

Іноді деякі учні класу, слухаючи розповідь про битву, починають розмахувати руками, імітуючи удари мечем. Іноді я свідомо ввожу учня у роль історичного діяча, запитую: *як поступили на місці цього героя*? Але якщо навіть і немає прямого перенесення в минуле, то в діях історичних постатей і невідомих героїв бачимо позитивні або негативні приклади поведінки. Вони вчать уважному підходу, умінню знаходити краще для умов вирішення, розкривають складну і вічно цікаву зв'язок між

об'єктивними світом людини і його вчинками, допомагають знайти відповіді на проблеми моралі. Порівняння суб'єктом дій історичного персонажу зі своїми діями допомагає краще розуміти минуле. Ймовірно, аналогічне відбувається і при читанні художньої літератури, але в тому випадку співставлення вчинків героя з власними здійснюється легше, оскільки в літературі є специфічна деталізація всіх подій до рівня дій окремих осіб, узагальнення на основі образів.

Досвід формування ПКУ засвідчив, що вивчений матеріал дозволяє знаходити відповіді на запитання, які виникають в учня значно раніше, у життєвих обставинах, тому зазвичай відбувається швидке і міцне засвоєння цього матеріалу. Зокрема, узагальнення буває цікавим і зрозумілим, якщо усвідомлена його необхідність для практичного застосування. Якщо при вивченні історії учень не знаходить зв'язків зі своїми життєвими питаннями, то в більшості випадків відноситься до вивченої теми без особливого зацікавлення, як до малоцінної інформації, потрібної вчителю, а не йому самому. Таким чином, роль сучасної практики виявляється в тому, щоб її різноманітні потреби пробуджували інтерес до вивчення історії. Неодноразово задавав собі питання: для підсилення мотивації вивчення історії необхідно більш чітке усвідомлення учнями, чому вчить даний факт (явище, подія), які його риси варто розкрити, які знання учням надати для їх практичної діяльності.

В цілому можна сказати, що життєдіяльність людини формує установку особистості при пізнанні минулого. ця установка має і пізнавальну, і стимульну функцію, які виступають у структурній єдності, визначають позицію, ставлення суб'єкта до історичних фактів, зміст яких для нього зрозумілий.

Також важливо при викладанні встановити співвідношення структури предметних і розумових дій у суспільному житті і при її вивченні. При цьому потрібно розглядати розумові дії особливо в історичних персон.

Розумові дії здійснюються в такій послідовності, де кожна дія має свою особливу ціль. Діяльність тематичного суспільного явища здійснюється в розумовій формі. Вона визначається іншим мотивом, ніж діяльність історичних постатей. Зазвичай таким мотивом є потреба пізнати явище заради конкретної цілі. Таким чином, ми зустрічаємося при вивченні історії з своєрідним варіантом процесу інтеріоризації, при якому розумові дії з усвідомлення минулого здійснюються в цілях, диктованих сьогоденням, за допомогою уявлень, понять, знань закономірностей, сформованих і виявлених під час сучасної суспільної практики і особистої участі в ній, хоча і не є прямим повторенням або вираженням зовнішніх предметних дій.

Пізнання минулого учнями, безсумнівно, має свої особливості. Перша особливість є в тому, що до початку навчання у дітей відсутні теоретичні історичні знання. В результаті для усвідомлення минулого, загальних теоретичних положень у початковий період навчання ми маємо спиратися лише на відомі учням факти його практичного життя. Втім, при йому виявляється і друга особливість – обмеженість життєвого досвіду і діяльності учнів в період навчання.

Яким чином це враховується при організації вивчення історії?

Це можна знайти у багатьох методиках вивчення історичного матеріалу (О. Атамась, О. Пометун, В. Мороз та ін.), а також у низці спеціальних праць (Є. Горпиненко, Г. Коберник, В. Щуцький та ін.) якоюсь мірою такий зв'язок здійснюється [8,9]. Перш історичні уявлення у п’ятикласників починають формуватися з отриманням інформації: раніше люди жили не так, як зараз, тобто у самого джерела йде порівняння з нинішнім. При передачі інформації шляхом мовлення змістове значення використовуваної лексики більшою мірою відомо із сьогодення. Поступово здійснюється засвоєння історичних понять і уявлень. Використовуємо для цього емпіричний і теоретичний шлях, спираємося на сучасні знання. Відмінні ознаки засобів праці, одягу, умов життя ми порівнюємо зі

знайомими, сучасними. Таке порівняння іноді здійснюється цілеспрямовано (наприклад, організація праці у майстерні коваля, на фабриці та ін.).

Обумовленість вчинків людей, генезу різних історичних явищ учні усвідомлюють на основі теоретичних знань у вигляді аксіоматичних положень, відомих із практичного життя:

- відвага воїнів наблизила перемогу під Херсоном – містом, яке було окуповане російськими загарбниками у 2022 році,
- люди змушені покидати свої домівки на окупованих територіях Луганщини, Харківщини, Донеччини, Запорізької області та ін.

З мірою накопичення історичних знань в учнів старших класів можливість спиратися на них зростає. Поступово все більша частина інформації усвідомлюється шляхом пояснення, уточнення, як розвивається явище, попередні стадії яких вже були відомі. Втім досвід формування ПІКУ засвідчив, що і тут глибокі і усвідомлені знання будуть лише в тому випадку, коли минуле співставляється з відомим із власного життя. На жаль, із-за нестачі на уроках часу, відсутності наукового обґрунтування значення і форм опори на сучасність цей прийом використовується не завжди достатньо. Під сучасністю іноді розуміються події, далекі від досвіду учнів, мало їх хвилюють, тому порівняння відбувається на середньо узагальненому рівні заради підсилення виховного впливу – порівнюються події, політичні лінії, стан людей-переселенців (населення певного регіону). Частіше реалізується опора на сучасність в цілому, а не життєдіяльність учнів.

В наші дні дитина з раннього віку із різних джерел отримує інформацію. Але, якщо вона не пов'язана з її життєвою практикою, усвідомлення інформації досить часто не стає метою дій, сприймається така інформація далеко не адекватно змісту [10,11]. Таке ж відбувається і під час навчання на уроках історії.

Взагалі до соціально значущої діяльності, важливої для усвідомлення історичних подій при формуванні ПІКУ, потрібно віднести: участь у спільній комунікативній діяльності, обмін думками, взаємодія у колективі, досвід набуття правових і моральних норм, досвід впливу ідеологічних і матеріальних чинників на усвідомленість і вчинки.

Елементи досвіду соціальних дій учень накопичує з раннього дитинства, але навіть зростаючи до рівня середніх класів, він достатньо невеликий. Під час війни досвід накопичується швидше. Сучасний учень знає і російську агресію, і про війну, яка триває не п'ять років, і про загарбання території суверенної держави Україна. Ці події абсолютно не чужі, а реальні у його практичному житті. Коло діяльності, інтересів не далекі від його практичного життя, не обмежується грою чи навчанням, стосунками у родині, але й розширюється і на: волонтерський рух, горизонти соціального досвіду і піднімає питання, важливі для розуміння суспільно-історичних явищ. До них відносяться проблеми взаємостосунків людей, їх залежність від соціальних інститутів (ставлення в сім'ї, навчальному колективі, до матеріальних і духовних – національних цінностей, роль вольових дій особистості у визначених обставинах, взаємодопомога, дружба і зіткнення інтересів, впевненість і вчинки, моральні якості особистості. У зв'язку з чим завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти учневі усвідомити свій досвід, співставити його з історичними фактами, довести до понятійного рівня розуміння, дати відповіді на поставлені питання. Для здійснення цього необхідна спеціальна робота, адже лише в її ході досягається логіка речей і відбувається інтеріоризація діяльності. На наш погляд, для вивчення історії має бути необхідна і оптимальна опора на практику. Осмислення вказаних сторін соціального життя сьогодні і в минулому дозволяє на ранніх стадіях навчання розкривати багато сторін складних для учнів явищ, дати розуміння історизму як розвитку людства, готувати до важливих узагальнень.

Втім згідно з характером учнів в цей період їхні увага концентрується переважно на діях особистості і накопиченні відповідного досвіду. На наш погляд, досвід дій особистості має бути головним на противагу розвитку економіки та ін. не варто діяльність історичних постатей великою мірою викладати коротко, узагальнено, що веде за собою неможливість співставляти свій власний досвід з діями видатних особистостей. У зв'язку з чим знижується мотивація до навчання, ускладнюється розуміння історичних явищ. Уникнути цього, викликати ефект присутності, співпереживання (умова емоційного сприйняття) можливо лише деталізуючи опис до конкретних вчинків окремих людей. Саме це є мірою конкретизації, а точніше – деталізації при формуванні ПІКУ. Учень, хоча і чує про суспільно-політичну діяльність, живе у відповідних приміщеннях, спостерігає життя і її зображення у мистецтві, але сам ще не бореться, не проєктує будинки і не вирішує проблему способів розкриття життя в мистецтві. Практика ще не ввела його у подібну діяльність. Відповідно, варто підбирати прийоми, полегшуючи введення учня у неї зразу у розумовій і мовній формі [10-14]. Сюди відносимо показ явищ через конкретні вчинки героїв (особливо тих, хто відображає зіткнення ідей, характерів, політичних ліній), порівняння двох витворів мистецтва різних шкіл, постановка запитань:

Хто правий? Чому?

Як ти діяв би, будучи на місці героя?

Яка картина тобі більше подобається?

Причини ефективності цих прийомів, на наш погляд, знаходяться не лише в активізації мислення, драматизації подій, але й в наближені описаних явищ до дитячого світогляду, що формується,. таке введення бути йти на шляху ефективності, коли порівнюватиметься з практичною життєдіяльністю, використовуватиме зону найближчого розвитку, яку визначає учитель і враховує при навчанні конкретних історичних явищ.

Тому при формуванні ПКУ у загальних поняттях, законах розвитку суспільства потрібне глибоке проникнення в сутність явищ і широкі узагальнення з опорою на практику.

Ще однією особливістю формування ПКУ є визначення вимог щодо узагальнення і глибокого проникнення в зміст історичних явищ у вигляді накопичення «уроків історії», які здебільшого учнями не сприймаються, як потрібні їм самим. Соціальні вимоги лише тоді сприймаються учнем, коли відповідають виникаючій потребі, зазвичай у 5-7 класах її недостатньо, а у 9-10 класах значно більше.

Висновки. Перспективи удосконалення викладання історії при формуванні соціального досвіду ПКУ у школі пов'язані з використанням продуктивних підходів (особистісно зорієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний), що посилює функціональну спрямованість вивчення теоретичних засад практичного безпосереднього досвіду, реалізує міжпредметні зв'язки продуманою і послідовною побудовою курсу на основі теоретичного шляху пізнання, з доведеним до стадії вивчення загальних законів розвитку суспільства. Знання законів дає повну орієнтовну основу дій для вияснення сутності, особливостей минулих і сучасних явищ на основі вияснення їх генези. Важливо відмітити, що закони суспільного розвитку при такій системі навчання стають необхідними учням для знаходження відповідей на питання сучасності.

Наш досвід підтвердив, що для удосконалення соціального досвіду при формуванні предметних історичних компетентностей учня важливо звертати увагу на проблеми: мотивації вивчення історичного матеріалу, відбору повідомленого фактичного і теоретичного матеріалу, способів подання інформації, системності і послідовності формування розумових дій. Розробляючи все це при формуванні ПКУ, необхідно послідовно спиратися на сучасний суспільно-політичний досвід.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у експериментальній перевірці теоретичних положень формування соціального досвіду у предметній історичній компетентності учнів з особливими освітніми потребами різних категорій у різних класах, а також позашкільній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія України. Всесвітня історія (5-9 класи) (2017): навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Укл.: М. Мудрий, Р. Пастушенко, Р. Бурлака та ін. Вилучено з https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/istoriya-ukrajiny-5-9-klasynaskrizni-zmistovi-liniji/

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України. МОН України. (in Ukrainian)

3. Баханов К. О. (2000). Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя, 2000. (in Ukrainian)

4. Левітас Ф.Л. (2020). Сучасний вчитель та сучасний урок: методичні рекомендації щодо вивчення історії України та Всесвітньої історії в школі. Вилучено з http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WBfmXeVT4vcJ:ppkokoippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/%25D0%25A1%25D1

5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України. МОН України. (in Ukrainian)

6. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти». 5 клас» для закладів загальної середньої освіти. (in Ukrainian)

7. Косенко Ю.М. (2022). Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

8. Пометун О., Гупан Н. (2008). Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі навчання історії. Історія в школах України, 2008, №4, С.3-10. (in Ukrainian)

9. Щуцький В. П. (2018). Поліпшення якості викладання на уроках історії шляхом використання технічних засобів. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали III Міжнародної науково-практ.

конференції (18 квітня 2018 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 100-104. (in Ukrainian)

10. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. С. 34. https://doi.org/10.33189/isp21.01 (in Ukrainian)

11. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. Education: Modern Discourses, 3, 131-142. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13 (in Ukrainian)

12. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія; за ред. Н.М.Рідей, Л.М.Панченко. 2 видання, доповнене і перероблене, 229-256*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. (in Ukrainian)

13. Кульбіда С.В. (2007). Українська дактилологія: *навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. (in Ukrainian)

14. Терно С. (2005). Складові ефективного навчання або Що потрібно знати вчителю про пізнавальні процеси учня. *Історія в школах України, 4, 8-11.(in Ukrainian)*

REFERENCES

1. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia (5-9 klasy) (2017): navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Ukl.: M. Mudryi, R. Pastushenko, R. Burlaka ta in. Vylucheno z https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/istoriya-ukrajiny-5-9-klasynaskrizni-zmistovi-liniji/

2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity Ukrainy. MON Ukrainy. (in Ukrainian)

3. Bakhanov K. O. (2000). Innovatsiini systemy, tekhnolohii ta modeli navchannia istorii v shkoli: Monohrafiia. – Zaporizhzhia, 2000. (in Ukrainian)

4. Levitas F.L. (2020). Suchasnyi vchytel ta suchasnyi urok: metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia istorii Ukrainy ta Vsesvitnoi istorii v shkoli. Vylucheno z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WBfmXeVT4vcJ:ppkokoippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/%25D0%25A1%25D1

5. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity Ukrainy. MON Ukrainy. (in Ukrainian)

6. Hisem O.V., Martyniuk O.O. Modelna navchalna prohrama «Vstup do istorii Ukrainy ta hromadianskoi osvity». 5 klas» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (in Ukrainian)

7. Kosenko Yu.M. (2022). Modelna navchalna prohrama «Vstup do istorii Ukrainy ta hromadianskoi osvity» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. (in Ukrainian)

8. Pometun O., Hupan N. (2008). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannia istorii. Istoriia v shkolakh Ukrainy, 2008, №4, S.3-10. (in Ukrainian)

9. Shchutskyi V. P. (2018). Polipshennia yakosti vykladannia na urokakh istorii shliakhom vykorystannia tekhnichnykh zasobiv. Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehii rozvytku u natsionalnomu ta svitovomu vymiri: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-prakt. konferentsii (18 kvitnia 2018 roku, m. Sumy). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. S. 100-104. (in Ukrainian)

10. Kulbida S.V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka. Viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis, 2021. C. 34. https://doi.org/10.33189/isp21.01 (in Ukrainian)

11. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. Education: Modern Discourses, 3, 131-142. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13 (in Ukrainian)

12. Kulbida S.V. (2020). Osvitnii prostir dlia vsikh (zastosuvannia kompetentnisnoho i bilinhvalnoho pidkhodiv v umovakh modernizatsii osvitnoi diialnosti). Stratehiia pisliadyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku : monohrafiia; za red. N.M.Ridei, L.M.Panchenko. 2 vydannia, dopovnene i pereroblene, 229-256. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2020. (in Ukrainian)

13. Kulbida S.V. (2007). Ukrainska daktylolohiia: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian)

14. Terno S. (2005). Skladovi efektyvnoho navchannia abo Shcho potribno znaty vchyteliu pro piznavalni protsesy uchnia. Istoriia v shkolakh Ukrainy, 4, 8-11. (in Ukrainian)

УДК: 37.09:376

Лариса Лук'янова
доктор педагогічних наук, професор,
директор
ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-0982-6162
larysa.lukianova@gmail.com

Larisa Luk'yanova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Director
ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-0982-6162
larysa.lukianova@gmail.com
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Zyazyun National Academy of Sciences of Ukraine

МОДЕЛІ ПІДТРИМКИ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА ПРАЦЮ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД, УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

MODELS OF ASSISTANCE TO PEOPLE WITH DISABILITIES IN IMPLEMENTING THE RIGHT TO WORK: FOREIGN EXPERIENCE, UKRAINIAN REALITIES

Анотація. Активний розвиток складових системи освіти дорослих сприяв приверненню уваги міжнародної спільноти до питань дотримання прав незахищених категорій осіб, які потребують особливого ставлення та захисту. Однією з таких категорій є особи з обмеженими можливостями. В означеному контексті інтерес представляє система підтримки професійної активності осіб з обмеженими можливостями на працю, яка достатньо ефективно впроваджується у країнах ЄС. У процесі створення такої системи та розроблення ефективних шляхів її імплементації

доцільно враховувати досвід зарубіжних країн, де така система функціонує досить успішно вже тривалий час.

Світовий досвід у сфері реабілітації, зайнятості та надання соціальних послуг для осіб з обмеженими можливостями, сприятиме практичній реалізації державних програм та заходів з соціального захисту для людей з інвалідністю.

Розглянуто соціальну політику, яку провадять щодо захисту інтересів осіб з інвалідністю у країнах ЄС, згідно з їх законодавством та загальноприйнятими актами, що діють у рамках країн-учасників. Наведено інформацію щодо моделей підтримки працевлаштування осіб з особливими потребами, проаналізовано заходи підтримки роботодавців та окремі види діяльності державних і недержавних служб зайнятості у країнах ЄС, сформульовано рекомендації щодо підтримки роботодавців та шляхів імплементації конструктивного досвіду окремих країн.

Ключові слова: особи з інвалідністю, ринок праці, соціальна політика.

Streszczenie. Aktywny rozwój różnych obszarów systemu edukacji dorosłych przyczynił się do zwrócenia uwagi społeczności międzynarodowej na kwestie przestrzegania praw wrażliwych kategorii osób, wymagających specjalnego traktowania i ochrony. Jedną z takich kategorii są osoby niepełnosprawne. W tym kontekście interesujący jest system wspierania aktywności zawodowej osób z ograniczonymi szansami na pracę, który jest skutecznie wdrażany w krajach UE. W procesie tworzenia takiego systemu i wypracowania skutecznych sposobów jego wdrażania warto wziąć pod uwagę doświadczenia innych krajów, w których taki system funkcjonuje z dużym powodzeniem od dłuższego czasu.

Światowe doświadczenia w zakresie rehabilitacji, zatrudnienia i świadczenia usług społecznych dla osób niepełnosprawnych przyczynią się do praktycznej realizacji programów państwowych i środków ochrony socjalnej osób niepełnosprawnych.

Uwzględniono politykę społeczną, która jest prowadzona w celu ochrony interesów osób niepełnosprawnych w krajach UE, zgodnie z ich ustawodawstwem i ogólnie przyjętymi aktami prawnymi funkcjonującymi w ramach krajów uczestniczących. Przekazywane są informacje na temat modeli wspierania zatrudnienia osób ze specjalnymi potrzebami, analizowane są działania wspierające pracodawców i określone rodzaje działalności państwowych i niepaństwowych służb zatrudnienia w krajach UE, formułowane są rekomendacje wspierania pracodawców oraz sposoby wdrażania konstruktywnych doświadczeń z zatrudnienia wspieranego w poszczególnych krajach.

Słowa kluczowe: osoby niepełnosprawne, rynek pracy, polityka społeczna.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства усе більшої актуальності набуває проблема безбар'єрності, соціального захисту та державної підтримки осіб з інвалідністю. Проте не зважаючи на суттєві позитивні зміни, у європейському просторі й надалі спостерігається достатньо низька професійна активність цієї категорії осіб, що є серйозною соціально-економічною проблемою. Натомість, підкреслюють вчені, велика кількість осіб із порушеннями здоров'я прагнуть працювати та можуть бути успішними у набутті певних трудових компетентностей за допомогою послуги індивідуальної підтриманої зайнятості (Luciano, Drakea, Bonda, 2014). Можливість працювати для таких осіб є надзвичайно важливою з матеріальної точки зору (покращення фінансового стану, рівня життя), соціальної інтеграції (соціалізація та включення у різні сфери життя суспільства), а також є ефективним методом самореалізації та абілітації.

Науково-теоретичні та практичні аспекти формування і розвитку права на працю осіб з інвалідністю розкрито у дослідженнях українських (Н. Болотіної, І. Зуб В. Костюк, Е. Лібанової, Л. Малюга, В. Мельник, Р. Павлюкова, В. Щербина та ін.) і зарубіжних (Волан-Новаковська, Сікора, Трохімяк, Піментал, Прістлі, Девсон та ін.) вчених.

Незважаючи на численні напрацювання та певні здобутки учених, питання щодо аналізу й систематизації світового досвіду з підтримки професійної активності осіб з обмеженими можливостями на працю та шляхи імплементації його конструктивних ідей потребують подальшого дослідження.

Методи дослідження. Було використано метод системного підходу – для визначення складових політики щодо інтеграції осіб з інвалідністю до ринку праці, виокремлення основних підходів і моделей у сприянні особам з інвалідністю у реалізації права на працю; логічного узагальнення та

аналогій – для вивчення й систематизації досвіду зарубіжних країн у контексті сприяння працевлаштуванню та надання підтримки особам з інвалідністю; аналізу і синтезу – для обґрунтування конструктивних ідей підтримуваної зайнятості, які доцільно використовувати в Україні.

Результати дослідження. Інвалідність є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство. Тільки у 80-ті роки минулого століття ООН було визнано, що до цієї категорії осіб належить кожен десятий мешканець планети. З часом цей показник, постійно зростав, так у 2014 році кількість людей з інвалідністю становила вже 15% від загальної кількості населення. В останніх дослідженнях констатовано, що близько 17 % населення світу живе з певною формою інвалідності (Лутчин, 2021, с. 85-86), що загалом засвідчує глобальний характер проблеми. Слід підкреслити, пропорційна кількість осіб із інвалідністю до загального населення в різних країнах дуже відрізняється, що свідчить радше про відмінність критеріїв визначення інвалідності, аніж презентовані статистичні показники. Наприклад, у Китаї кількість людей із інвалідністю сягає 5%, тоді як у США цей показник вчетверо вищій – 19%, у Німеччині майже 13%, у Франції – 10%. В Україні кількість осіб з інвалідністю становить 6%, що з урахуванням середньостатистичного показника (12,5%) майже у двічі нижчий ніж у країнах ЄС (рис. 1).

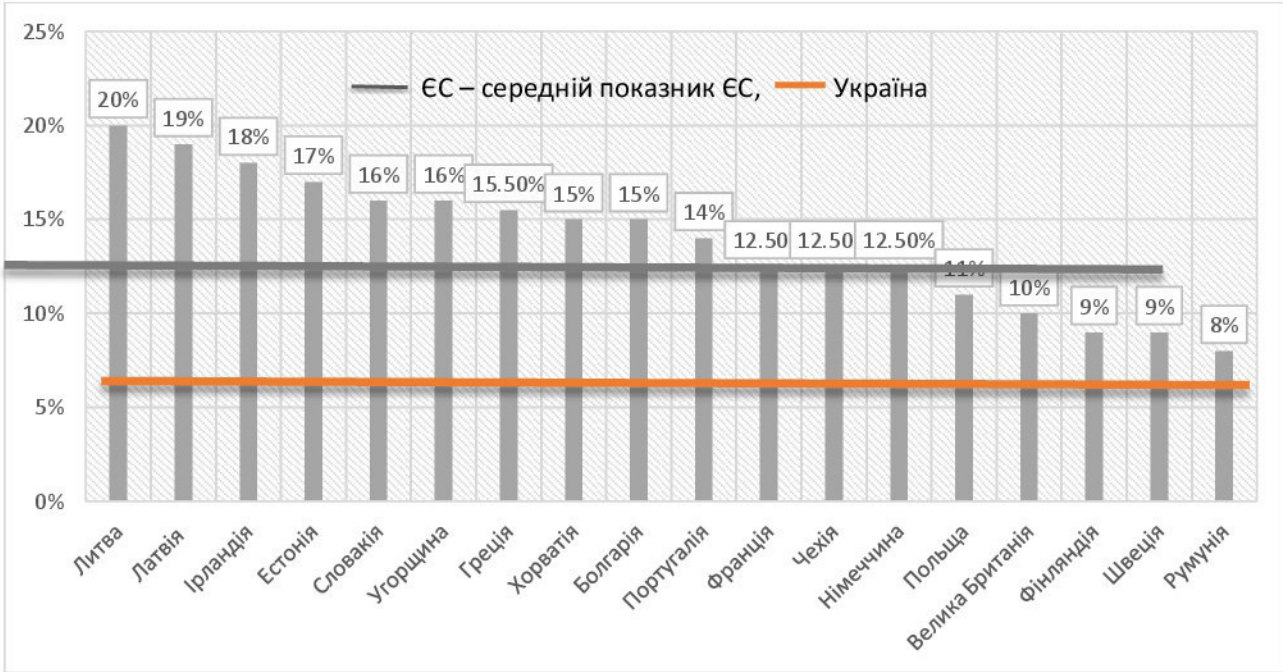

Рис. 1. Кількість людей з інвалідністю у країнах ЄС та України

Джерело: створено автором на основі

За останні 30 років відбулися зміни на законодавчому рівні стосовно осіб цієї категорії. Так Генеральна Асамблея ООН прийняла ряд документів, які гарантували суттєві зміни щодо підтримки і забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю. З поміж інших назвемо: Всесвітню програму дій стосовно людей з інвалідністю (https://zakononline.com.ua/documents/show/159201___159201, 1982), яка стала директивною основою для забезпечення участі осіб з інвалідністю в суспільному житті, їх рівноправності з іншими членами суспільства, та Резолюцію 48/96 «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (Standard rules, 1993). Означені документи за змістом об'єднують сукупність правил щодо усіх аспектів життя осіб з інвалідністю та передбачають здійснення заходів з вирівнювання їхніх можливостей в реалізації прав людини. Слід додати, що право осіб з обмеженими можливостями на працю, як один із важливих чинників, було визначено у статті 27 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та статті № 5 Директиви Ради 78/ЄС від 27.11.2000 (Конвенція ООН, 2006). Комплексні

норми щодо усунення бар'єрів у фізичній та цифровій інфраструктурі, а також конкретні вимоги щодо відповідних об'єктів містяться у Директиві ЄС 2019/882 Європейського Парламенту та Ради від 17 квітня 2019 р. «Про вимоги щодо доступності товарів та послуг» (Directive EU 2019/882).

ДОСВІД УКРАЇНИ

Проблема соціальної уваги до осіб з інвалідністю загалом та підтримка професійної активності осіб з обмеженими можливостями на працю, зокрема, набуває в України особливої актуальності через достатньо швидке збільшення цієї категорії громадян, зокрема і у зв'язку із війною (Рис.2).

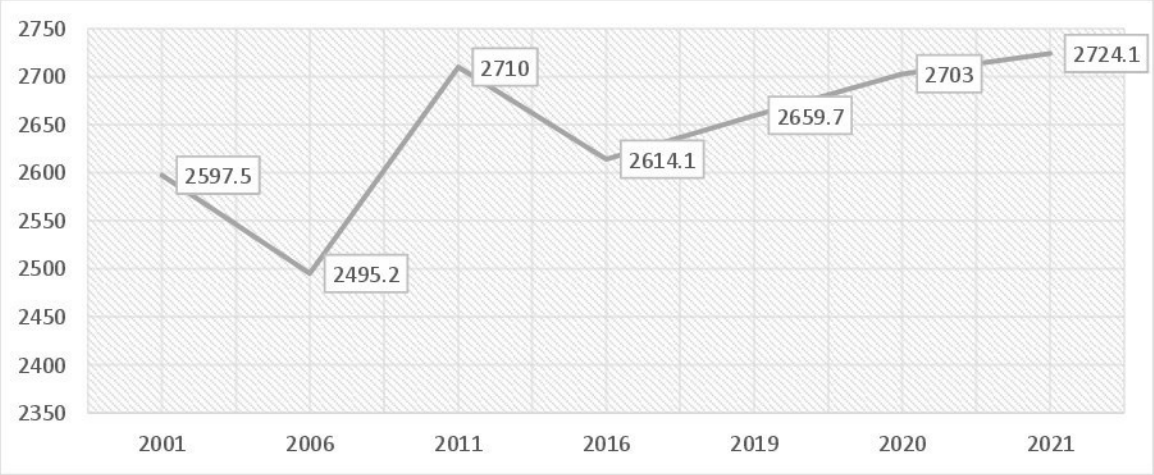

Рис. 2. Динаміка чисельності осіб з інвалідністю в Україні на початок року, тис. осіб

Джерело: підготовлено автором на основі (Соціальний захист населення України, 2021)

На рис. 2 можна бачити динаміку поступового збільшення чисельності осіб з інвалідністю, що почалася з 2016 року. Так у 2020 році їх було зареєстровано 2703,0 тис. осіб, що становить 6,45 % від загальної кількості населення країни, майже 80 % із них – це особи працездатного віку (Соціальний захист населення України, 2021). За деякими даними, кількість людей з інвалідністю у 2023 році збільшилася орієнтовно на 27 тисяч (Коробкін, 2023).

Приєднавшись до Європейської соціальної хартії, Україна взяла зобов'язання активно сприяти зайнятості осіб з обмеженими можливостями, їх професійній орієнтації і навчанню, створювати умови щодо використання їхньої праці у виробничому середовищі, а у разі потреби створювати спеціальні робочі місця. Наразі в Україні вживаються певні заходи з боку державних інституцій та недержавних громадських організацій у розбудові системи підтриманої зайнятості задля реалізації конституційного права на працю особами з обмеженими можливостями. У 2009 році Україна ратифікувала два важливі документи: Конвенцію ООН «Про права інвалідів» і Конвенцію МОП № 142 «Про професійну орієнтацію і професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів» та взяла зобов'язання щодо навчання, професійної підготовки та сприяти доступу до відкритого ринку праці, що стало підставою для визнання права людей з обмеженими можливостями на самостійність і повну участь у житті суспільства. Сучасні підходи презентовано у проекті Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю на працю» (реєстр. № 5344-3 від 23.04.2021), який комплексно передбачає реформування існуючої квотної системи, впровадження стимулів й інших механізмів для зацікавлення роботодавців у працевлаштуванні осіб з інвалідністю.

Наразі в Україні можна констатувати посилення уваги до проблеми працевлаштування осіб з інвалідністю, що безумовно є свідченням системної роботи щодо їх інтеграції у соціум, а також показником ефективності соціальної політики держави. У цьому сенсі слід згадати про Національну стратегію зі створення безбар'єрного простору, розроблену у 2021 р. в межах ініціативи першої леді Олени Зеленської «Без бар'єрів» та на виконання Указу Президента України (Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні, 2021). Стратегія розрахована до 2030 року і передбачає усунення бар'єрів у шести основних напрямках:

фізичний, *суспільний і громадянський*, *економічний*, *освітній*, *цифровий*, *інформаційний*.

На позитивну динаміку працевлаштування осіб з інвалідністю свідчать наступні дані. Станом на початок 2016 р. в Україні було працевлаштовано 600-680 тис. осіб (приблизно третина від загальної кількості). У 2020 році цей показник становив вже 13,8 тис. осіб, що на 5 % більше ніж у 2019 р. Отже загалом відповідні показники зайнятості видаються достатніми, однак подальший аналіз національного законодавства та практики його застосування свідчать про певні перешкоди в реалізації права на працю особам з інвалідністю (Ткаліч, 2016).

Наприклад, Закон «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991) зобов'язує організації зі штатом від 8 до 25 осіб працевлаштовувати принаймні одну особу з інвалідністю, за наявності більшої кількості працівників квота зростає до 4%. Не виконання норми передбачає штрафні санкції Державна служба України з питань праці наглядає за дотриманням квот роботодавцями. Водночас, працевлаштування людини з інвалідністю, часто зводиться до зберігання її трудової книжки на підприємстві. Таким чином роботодавець уникає штрафу, який передбачений законом щодо виконання квот. З іншого боку, сплата санкції часто обирається роботодавцями як більш прийнятний варіант, на відміну від створення спеціальних умов праці для людини з особливими потребами (На шляху до рівних можливостей). Отже наявність квот на працевлаштування осіб з особливими потребами має переваги і недоліки. Перевагою можна вважати те, що певна кількість осіб з інвалідністю змогла скористатись квотами і працевлаштуватись. Недоліком є постійні намагання роботодавців влаштувати на роботу особу з інвалідністю лише юридично, «за документами» на робочі місця з мінімальною заробітною платою (Горемикіна, Котенко, 2019). Окрім того норматив для працевлаштування осіб з інвалідністю на рівні 4% від

загальної чисельності не враховує особливості виробництв з великою кількістю робочих місць з небезпечними і шкідливими умовами праці.

Загалом існує сукупність чинників, що знижують шанси інвалідів на працевлаштування, зокрема це невідповідність напрямів їх професійної підготовки потребам ринку праці; низьку конкурентоспроможність внаслідок недостатньої професійної підготовки; відсутність необхідного досвіду; медичні показання.

Наразі в Україні поступово зростає готовність роботодавців працевлаштовувати людей з інвалідністю. Наведемо результати опитування роботодавців, проведеного за спільної ініціативи Міністерства соціальної політики України, проекту Ради Європи «Розвиток соціальних прав людини як ключовий чинник сталої демократії в Україні» та громадської організації «Громадський рух «Соціальна єдність».

Всього було опитано понад сто компаній в усіх регіонах України, які представляють великий, середній та малий бізнес (Результати дослідження, 2021). За результатами опитування було встановлено, що 41% роботодавців готові працевлаштовувати осіб з інвалідністю понад встановлену квоту, а 4% з них зовсім не бачать різниці під час працевлаштування людей з обмеженими можливостями, для них головне – рівень кваліфікації і вмотивованості кандидатів на посаду. Водночас 55% роботодавців не вбачають потреби у працевлаштуванні осіб з інвалідністю після заповнення встановленої законодавством квоти. Натомість 43% готові витрачати власні кошти на пристосування робочих місць для осіб з інвалідністю у разі прийняття рішення щодо їх працевлаштування; 4% роботодавців вже здійснили інвестиції у адаптацію робочих місць. Цей прогрес зумовлений розвитком програм соціальної відповідальності бізнеса на українських підприємствах.

Результати ще одного дослідження, проведеного Центром прикладних досліджень серед представників українського бізнесу,

продемонструвало, що головним критерієм при обранні кандидата на посаду є професійні знання та навички, а не фізичні особливості. Опитані компанії намагаються надавати рівні можливості щодо працевлаштування для всіх, базуючись на знаннях або кваліфікації (Каракуц, 2021).

Війна внесла значні корективи у життя всієї країни. Наслідки війни є вже катастрофічними, зокрема й у соціальній сфері. Таку високу ціну Україна платить за можливість реалізації свого вибору щодо інтеграції у цивілізований простір, зокрема, до членства в Європейському Союзі. З перших днів повномасштабного вторгнення російських військ в Україну, під обстріли та авіаудари потрапляють як військові, так і цивільні громадяни в різних регіонах країни. Кожного дня кількість людей, які зазнали поранень, що з часом може привести до інвалідності, збільшується.

Україна намагається в умовах війни та обмеженого бюджету забезпечити якісну турботу громадян з інвалідністю. Зокрема, є законодавча ініціатива щодо розширення ринку праці для людей з обмеженими можливостями (Коробкін, 2023). Згідно зі ст. 13 Закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», особам з інвалідністю внаслідок війни та прирівняним до них особам надаються пільги, серед яких є і така як «позачергове працевлаштування за спеціальністю відповідно до підготовки та висновків медико-соціальної експертизи. Праця осіб з інвалідністю внаслідок війни регулюється відповідними нормами законодавства України про працю і соціальний захист осіб з інвалідністю» (Статус «інвалід війни»).

Післявоєнна відбудова економіки буде відбуватися на принципах дерегуляції та лібералізації, у тому числі з урахуванням інтеграції України в ЄС. У цьому сенсі Україна матиме вікно можливостей, у тому числі щодо впровадження без бар'єрного середовища в усіх сферах, зокрема і у підтримуваній зайнятості. Головним чинником має бути стимулюючий

підхід для роботодавців, зокрема, запровадження гнучких механізмів із виконання відповідної квоти, дерегуляції процесів.

Наразі в Україні відбувається впровадження сучасних європейських практик інклюзивної та продуктивної зайнятості осіб з інвалідністю у національне законодавство України на шляху до членства у ЄС. Отже вивчення досвіду зарубіжних країн, які успішно впровадили систему підтриманої зайнятості та виокремлення конструктивних ідей цього досвіду, може сприяти пошуку ефективних механізмів реалізації права на працю досліджуваної категорії осіб, прийнятних для нашої країни.

ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Як було зазначено вище пропорційна кількість осіб із інвалідністю в різних країнах дуже відрізняється. Так само і різною є загальна кількість працевлаштованих осіб із інвалідністю у різних країнах. Наприклад, у Китаї працюють 80% інвалідів, у Великобританії – 40%, у США – 29%, в Україні реальна цифра працевлаштованих становить 13% (Рис. 3).

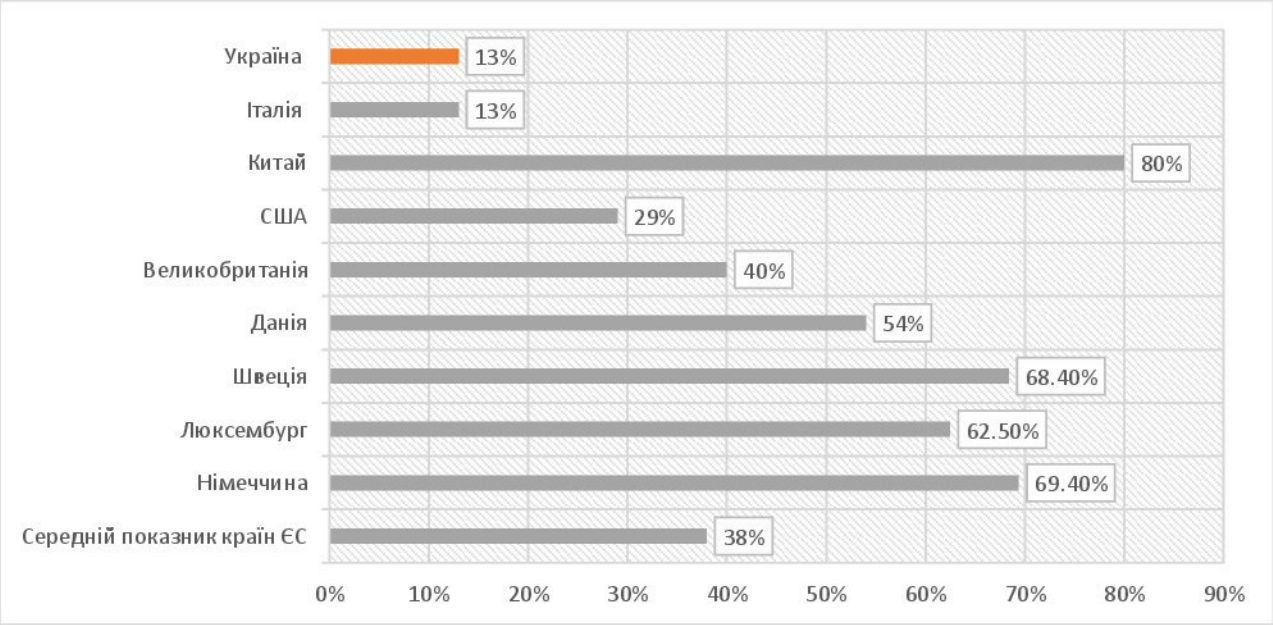

Рис. 3. Працевлаштування людей з інвалідністю

Джерело: підготовлено автором на основі (Ткаліч, 2016;

Наразі державна політика стосовно людей з інвалідністю у багатьох країнах світу зазнала суттєвих змін – від організації догляду у

спеціалізованих закладах до надання їм можливості здобути освіту, працевлаштуватися, вести самостійний незалежний спосіб життя. Відбувається поступове зміщення акценту з «інвалідності», на «людину з інвалідністю», яка має бути максимально інтегрованою у суспільство. Змінилися також і тенденції у підходах до зайнятості людей з інвалідністю – від медичної моделі «реабілітації людей з інвалідністю» до моделі підготовки робочої сили, яка орієнтована на участь і реалізацію можливостей. Наприклад, у Рекомендаціях Міжнародної організації праці (№ 168) зазначено, що особи з інвалідністю повинні отримувати рівні можливості та ставлення, коли йдеться про доступність зайнятості, можливості збереження роботи та професійне зростання (Міжнародний досвід щодо забезпечення рівних можливостей).

Загалом послуги з підтримки зайнятості та супроводу на робочому місці для людей з інвалідністю надаються в багатьох країнах. Наприклад, в окремих державах-членах прийнято національні програми «Підтримка зайнятості» та реалізуються заходи з супроводу на робочому місці, що фінансуються з державного бюджету. В інших країнах такі послуги надаються за принципом «знизу вверх», а відтак є більш різноманітними та розгалуженими. Часто відповідні заходи реалізуються неурядовими організаціями. Польські дослідники розглядають цю проблему на трьох рівнях – політики ринку праці, роботодавців та індивідуальної ситуації інваліда (Wsparcie trenera pracy, 2018).

Починаючи з 1990-х рр. люди з інвалідністю почали отримувати більше послуг від державних служб зайнятості (ДСЗ). Вони можуть бути бенефіціарами таких самих заходів на ринку праці, як й інші шукачі роботи, але їм надається додаткова підтримка: супровід на робочому місці, профорієнтація, гранти на адаптацію/пристосування робочого місця, субсидії для роботодавців, які беруть безробітних шукачів роботи, системи

квот, гнучкі умови договорів та надання соціальної допомоги протягом певного періоду після працевлаштування (Кеван, 2015, с.2).

Досвід європейських країн демонструє використання двох схем: перша – створення у межах ДСЗ спеціального підрозділу, що забезпечує обслуговування безпосередньо людей з інвалідністю, котрі шукають роботу (поширена в Італії, Франції, Данії, Мальті, Швеції); друга – направлення осіб з інвалідністю, які шукають роботу, до інших надавачів послуг (переважно НУО), чиєю спеціалізацією є певний вид інвалідності (схема функціонує в Нідерландах, Німеччині, Ірландії, Сполученому Королівстві, Фінляндії) (Кеван, 2015, с. 60).

У світовій практиці напрацьовано різні механізми сприяння особам з інвалідністю у реалізації права на працю. Загалом державна політика зайнятості зарубіжних країн може бути презентована двома моделями у реалізації права на працю особам з інвалідністю:

1) модель квот – нормативне закріплення певної кількості робочих місць для працевлаштування осіб з інвалідністю;

2) модель антидискримінаційного підходу – поступова відмова від зобов'язувального нормативу робочих місць із поєднанням позитивних заохочень для роботодавців (Богданов, Мойса, 2017).

Моделі мають як спільні, так і відмінні риси. Зокрема обидві моделі передбачають додаткові складові, зокрема встановлення зобов'язань для роботодавця надавати перевагу особам із інвалідністю під час працевлаштування; додаткові заходи сприяння у працевлаштуванні, що надаються державними службами зайнятості та неурядовими організаціями; підтримка роботодавців, які створюють додаткові робочі місця для осіб з інвалідністю; розробка і впровадження програм зайнятості, у тому числі організація «гнучких робочих місць» (Горемикіна, Котенко, 2019, с. 85–96). Їх ефективність, механізми реалізації залежать від дієвості

організаційного підходу і правового регулюванням та можливостей економіки країни.

Коротко схарактеризуємо кожну з них.

Модель квот. Квоти запроваджені у Словенії, Люксембурзі, Іспанії, Румунії, Польщі, Чехії, Австрії, Німеччині та ін. Квотування робочих місць для людей із інвалідністю бере початок у 20-х роках XX ст., коли уряди Австрії, Німеччини, Італії, Польщі та Франції ухвалили закони, які зобов'язували роботодавців приймати на роботу інвалідів-ветеранів війни. Нині така квота у Франції та Польщі сягає 6%, у Німеччині та Угорщині – 5%, в Австрії, Чехії, Румунії – 4%. Наприклад, у Китаї, який, демонструє найвищі показники залучення до праці осіб із інвалідністю, встановлено правила щодо пропорційного працевлаштування інвалідів. Кожне підприємство/установа зобов'язані працевлаштовувати певну кількість осіб із інвалідністю залежно від загальної кількості працівників.

У Польщі квота на робочі місця для людей із інвалідністю становить 6%. Польське законодавство зобов'язує кожного працедавця спочатку сплатити грошовий внесок до Фонду реабілітації інвалідів. Далі встановлюється квота працевлаштування інвалідів і, відповідно, звільняються від сплати внеску ті, хто її заповнив. На відміну від українського законодавства, внесок не є адміністративним штрафом. Таким чином, у Польщі будь-який суб'єкт господарювання, що виконує умови, передбачені законодавством, може отримати різні види грошової компенсації.

Сучасні системи квотування в окремих країнах були розширені, щоби охопити людей з інтелектуальною інвалідністю (Японія) та людей з психічними порушеннями (Німеччина). Уряди Австрії, Німеччини, Італії, Польщі та Франції ухвалили закони, які зобов'язували роботодавців приймати на роботу інвалідів-ветеранів війни (Mabbett, 2002). Системи квотування можна поділити на три основні групи: обов'язкове, яке

базується на застосуванні примусових санкцій (quota-levy system); обов'язкове, яке не базується на застосуванні правозастосовних механізмів; необов'язкове квотування на підставі рекомендацій листів уряду.

Модель антидискримінаційного підходу. У ряді країн, зокрема США, Канаді, Великобританії, Бельгії, Швейцарії, Кіпрі, Латвії, Ліхтенштейні, країнах Скандинавії відсутня система квот (Mutual Information System). Однак там від роботодавців вимагають позитивного ставлення до працевлаштування людей із обмеженими можливостями здоров'я, а також особливе значення приділяють оснащенню робочих місць.

Законодавством передбачено ряд вимог до роботодавців щодо працевлаштування людей із обмеженими можливостями здоров'я та врегульовано правила оснащення робочих місць для них. Наприклад, у Великобританії передбачено організацію підприємств із полегшеним режимом праці. Для інвалідів на візках створено умови навчання та роботи вдома. У США з роботодавців, які відмовляються надати роботу особам із інвалідністю, стягують значний штраф. Натомість компанії, які беруть таких працівників, мають пільги з оподаткування. У Швеції підприємства не отримують податкових пільг, натомість отримують індивідуальні дотації на кожну працевлаштовану особу з інвалідністю.

Розглянемо досвід окремих країн, який на нашу думку, є найбільш вдалим і, за певних умов, може бути імплементований в Україні.

Досвід Німеччини.

Німеччина – країна ЄС, в якій особи з інвалідністю є найбільш економічно активними. У країні діє комплекс законів, спрямованих на максимальне сприяння повноцінній участі осіб з інвалідністю на ринку праці. Квота на працевлаштування осіб з інвалідністю в країні складає 5%, але роботодавці працевлаштовують значно більше людей, натомість штрафи за недотримання квоти є досить високими. У країні працевлаштовано 69,4 % людей з інвалідністю, тоді як у Люксембурзі і

Швеції країнах, які найбільше наблизилися до Німеччини, цей показник становить 62,5% і 68,4% відповідно.

У Німеччині практична реалізація щодо безбар'єрного та інклюзивного доступу до працевлаштування передбачає можливість підвищення кваліфікації та подальше професійне зростання для залучення цих категорій громадян до економічного розвитку країни. У країні багато уваги приділяється процесам реабілітації інвалідів, під час якої для бажаючих працювати здійснюють професійну підготовку, надають посередницькі послуги для пошуків майбутнього місця роботи. У центрах реабілітації проводять окрему та сумісну медичну й професійну реабілітації. Після закінчення навчання людина з інвалідністю складає професійний іспит у промислово-торговій палаті, й вже після чого може працевлаштовуватись (Зубченко, Каплан, Тищенко, 2020).

Окрему функцію виконують фінансовані державою установи професійної інтеграції, які надають особам із інвалідністю не тільки робочі місця, але й можливість проживання. Працюючим інвалідам виплачують компенсацію транспортних витрат на дорогу до місця роботи. Люди з важкими формами інвалідності отримують компенсації й мають низку інших пільг – зниження податків, захист від звільнень тощо.

На нашу думку, важливою складовою успіху у працевлаштуванні людей з інвалідністю є завчасна підготовка цих громадян до участі на ринку праці, яка починається ще під час навчання. У багатьох університетах функціонують спеціально створені Центри по роботі зі студентами з особливими потребами, де виявляють рівень готовності знань студентів, допомагають визначитись щодо спеціальності, інформують про індивідуальні технічні засоби навчання, допомагають інтегруватись в групу та колектив (Німеччина – країна з найбільшим коефіцієнтом зайнятості).

Не менш цікавим є *Досвід Польщі.* Модель підтримуваної зайнятості з'явилася в Польщі на початку 2000 року. Її впровадження

здійснюється неурядовим організаціями за американськими зразками. Програми підтримуваної зайнятості для людей з інвалідністю, які шукають роботу, це передусім їх супровід професійно підготовленими фахівцями (інструкторами, психологами, кар'єрними радниками). Супровід є комплексним – надання різних видів і форм супроводу в рамках одного проекту – послуги кар'єрного радника, психолога, інструктора з роботи, іноді асистента інваліда чи сурдоперекладача.

Ключові особливості цієї підтримки (Zatrudnienie wspomagane szansą):

1) індивідуалізація послуги – адаптація її обсягу та рівня до можливостей та потреб кожної особи з обмеженими можливостями;

2) безперервність послуги – постійний, регулярний характер, узгоджений з потребами клієнта; підтримка до досягнення особою повної незалежності на ринку праці.

Пропонуються такі форми підтримки:

1) створення професіограми клієнта та визначення напрямів пошуку роботи;

2) індивідуальна робота з інструктором;

3) індивідуальний та груповий супровід кар'єрного радника;

4) індивідуальна та групова психологічна підтримка;

5) індивідуальна діагностика практичних професійних навичок в реальних або змодельованих умовах роботи;

6) професійне стажування, підготовка до працевлаштування;

7) пошук роботи, навчання орієнтуванню на ринку праці, підтримка в оформленні необхідної документації та в процесі працевлаштування;

8) працевлаштування та контроль за роботою на робочому місці;

9) супровід тренера на робочому місці, в початковий період нової роботи.

Однак до сьогодні модель підтримуваної зайнятості офіційно не включена до польської системи підтримки людей з інвалідністю та функціонує завдяки проектам, які реалізуються лише в рамках отриманих грантів чи конкурсів. Таке підхід не гарантує фінансової стабільності діяльності, яку здійснюють організації у цій сфері.

Іншою є система підтримуваної зайнятості у Данії. Датське законодавство не передбачає системи квот для роботодавців щодо працевлаштування людей з інвалідністю. Проте така модель дає можливість людям з особливими потребами використовувати систему пошуку роботи на рівні з іншими шукачами в повному обсязі. Наприклад, при прийнятті на роботу на вакантну посаду роботодавці повинні надавати перевагу людям з інвалідністю, які мають такий же рівень кваліфікації, як інші шукачі. Означені підходи сприяли досягненню країною показника зайнятості людей з інвалідністю на рівні 54%.

Особливістю датського досвіду працевлаштування людей з інвалідністю є створення системи гнучких робочих місць. Вони регулюються законом про активні заходи щодо працевлаштування, відповідно до якого від 50 до 65% заробітної плати виплачується за рахунок державного бюджету та муніципальних бюджетів. Держава зобов'язується сплачувати: пенсію з інвалідності – 35%; соціальну допомогу та лікарняні виплати – 50%; зарплатню для працівників, які мають гнучке робоче місце – 65% (Досвід працевлаштування людей з інвалідністю в Данії, 2018). Слід додати, що працівники на гнучких робочих місцях рахуються як зайняті на повний день. Їх кількість становить 2,3% загальної робочої сили (особи віком 16-66 років). У Данії немає загальнонаціональних критеріїв для відбору клієнтів для програм супроводу на робочому місці. Послуги з підтримки зайнятості, супроводу на робочому місці та особисті помічники доступні в державних центрах зайнятості та НУО.

Отже, узагальнюючи досвід працевлаштування осіб з інвалідністю у різних країнах, можна виокремити два напрями такої підтримки: перший – спрямований безпосередньо на суб'єкта – осіб з інвалідністю, її супровід у процесі пошуку роботи; другий – сприяння особам з інвалідністю у реалізації права на працю (Рис. 4).

Рис. 4. Напрями підтримуваної зайнятості осіб з інвалідністю

ВИСНОВКИ

Через збройну агресію російської федерації кількість осіб з інвалідністю в Україні зростатиме, а проблема їх працевлаштування й надалі загострюватиметься. За таких викликів країна має розвивати інклюзивний ринок праці, що вимагатиме внесення змін у закони, які урегульовують забезпечення прав осіб з інвалідністю на працю.

Наразі вже зроблено певні кроки у розбудові інклюзивного суспільства. Зокрема Уряд розробив План заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії щодо створення безбар'єрного простору в Україні. На розгляді законопроєкт «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю на працю», яким

передбачено підтримку, пільги, соціальний супровід кожному роботодавцю, на підприємстві якого буде працювати 50% і більше людей з інвалідністю.

Вивчення й аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що кожна країна має певний досвід, в якому можна виокремити конструктивні ідеї. Загалом незважаючи на різні підходи й моделі підтримки осіб з інвалідністю, серед заходів поширених у зарубіжних країнах, найбільш переконливо та прийнятними для України виглядають такі:

1. Введення до законодавства норм, покликаних протидіяти дискримінації на ринку праці.

2. Фінансування стимулів для роботодавців, зокрема й дотації на покриття заробітної плати, забезпечення пристосування робочих місць.

3. Сприяння підвищенню кваліфікації осіб з інвалідністю, передусім у затребуваних сферах виробництва.

4. Підвищення конкурентоспроможності осіб з інвалідністю через спонсорування освіти. Постійне навчання – запорука попиту на фахівця.

5. Забезпечення необхідного супроводу осіб з інвалідністю на робочому місці.

6. Підготовка тренерів-праці для супроводу осіб з інвалідністю

7. Завчасна підготовка до участі цих громадян на ринку праці, яку доцільно починати ще під час навчання у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services. Retrieved fromhttp://data.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj

2. Luciano A., Drakea R., Bonda G. R. et al. (2014). Evidence-based supported employment for people with severe mental illness: Past, current, and future research. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 1–13.

3. Mabbett, D. Bolderson, H. and others (2002). Definition of disability in Europe. A comparative analysis. European Commission : Employment & social affairs.

4. Mutual Information System on Social Protection of European Commission. URL: http://ec.europa.eu/socia

5. Wsparcie trenera pracy w procesie zatrudnienia wspomaganego osób niepełnosprawnych. (2018). *Raport podsumowujący realizację projektu realizowanego w ramach dwudziestego konkursu*.

6. Zatrudnienie wspomagane szansą na samodzielność osób z niepełnosprawnością (2017). (red.) Trochimiak B., Wolan-Nowakowska M. Warszawa : Wydawnictwo akademii pedagogiki specjalnej

7. Standard rules for ensuring equal opportunities for the disabled (December 20, 1993). Resolution 48/96 of the UN General Assembly. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306

8. Державна політика заохочення бізнесу. URL: https://www.epravda.com.ua/columns/2021/12/6/680384/

9. Досвід працевлаштування людей з інвалідністю в Данії: практики та ефективність (2018). URL: https://www.prostir.ua/?news=dosvid-pratsevlashtuvannya-lyudej-z-invalidnistyu-v-daniji-praktyky-ta-efektyvnist

10. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю 2006 року. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71

11. Результати дослідження щодо проблеми працевлаштування людей з інвалідністю (2021) URL: https://kozhanska.gromada.org.ua/news/1623928029/

12. Соціальний захист населення України у 2020 р. Статистичний збірник. Державна служба статистики України (2021). URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2021/zb/07/zb_szn_2020.pdf

УДК 376-056.264]:373.2

Вікторія Погребняк
аспірант кафедри логопедії та логопсихології
УДУ імені Михайла Драгоманова
153_vika@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-7188-3152
ResearcherID Web of Science: IAP-2954-2023

Viktoriia Pohrebniak,
Postgraduate student of the
department of speech therapy and speech psychology,
Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov

УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
вулиця О. Кониського, 8/14, Київ, 01054

UDU named after Mikhail Drahomanov, Kyiv, Ukraine
8/14 A. Koniscogo street, Kyiv, 01054

СТАН ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

THE STATE OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Анотація. Стаття присвячена вивченню стану емоційного розвитку дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзії. На сьогодні дана проблема є досить актуальною у теоретичних та практичних дослідженнях спеціальної освіти загалом та логопедії зокрема. Мета даної статті – обґрунтувати, розробити, визначити та порівняти рівні сформованості емоційного розвитку дітей дошкільного віку (4-5 років) з порушеннями мовлення та з нормотиповим розвитком у інклюзивному закладі

дошкільної освіти. Для досягнення поставленої мети нами було використані теоретичні методи: аналіз наукової літератури з окресленої теми дослідження; констатувальний експеримент; математичні та статистичні методи обробки результатів: метод реєстрації кількості дошкільників із «високим», «середнім», «низьким» показником, метод ранжування та метод вимірювання взаємостосунків у колективі.

У статті проаналізовано особливості емоційного розвитку дітей з порушеннями мовлення в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Окреслено основні показники емоційного розвитку дошкільників 4-5 років: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння, соціальна відповідність. Здійснено розподіл дітей за рівнями емоційного розвитку відповідно до визначених методик: «високий», «середній», «низький».

Ключові слова: емоційний розвиток, рівні, діти з порушеннями мовлення, інклюзивний заклад дошкільної освіти.

Abstract. The article is devoted to the study of the state of emotional development of children with speech disorders in the conditions of inclusion. Today, this problem is quite relevant in theoretical and practical studies of special education in general and speech therapy in particular. The purpose of this article is to justify. to develop and determine and compare the levels of formation of emotional development of preschool children (4-5 years old) with speech disorders and with normative development in an inclusive preschool education institution. To achieve the set goal, we used theoretical methods: analysis of scientific literature on the defined research topic; ascertainment experiment; mathematical and statistical methods of processing the results: the method of registering the number of preschoolers with "high", "average", "low" indicators, the ranking method and the method of measuring relationships in the team.

The article analyzes the peculiarities of the emotional development of children with severe speech disorders in an inclusive preschool education institution. The main indicators of emotional development of preschoolers 4-5 years old are outlined: self-awareness, self-control, social understanding, social conformity. The distribution of children according to the levels of emotional development was carried out in accordance with the outlined scheme of the methodology: "high", "medium", "low".

Key words: emotional development, levels, children with speech disorders, inclusive preschool education institution.

Актуальність дослідження. Вивчення проблеми емоційного розвитку та підготовка до інтеграції та соціалізації дітей з порушеннями мовлення в інклюзивному закладі дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти набуває пріоритетного значення.

Інклюзивний заклад дошкільної освіти закладає фундаментальні основи взаємодії з оточенням як запоруку подальшого гармонійного розвитку дитини в соціумі. Формування у дітей з порушеннями мовлення комунікативних умінь та емоційно-сталої поведінки є необхідною умовою у задоволенні власних та соціальних потреб суспільства. Відповідно до цього актуальності набуває раннє залучення дітей з порушеннями мовлення до інклюзивних груп закладу дошкільної освіти, перебування в яких сприяє формуванню у дошкільників емоційної свідомості, емоційного інтелекту та вміння адекватно взаємодіяти з іншими людьми, засвоєнню норм, правил та установ соціальної групи, що так чи інакше впливає на розвиток соціальної ідентифікації, саморегуляції та соціальної самосвідомості.

За літературними даними емоційна сфера дошкільників з порушеннями мовлення розвинута недостатньо. Для таких дітей розпізнати та передати емоції – дуже складний процес, що потребує від них певних знань та зусиль. Тому ознайомлювати дітей з порушеннями мовлення з власними емоціями, вчити їх виражати є одним із завдань інклюзивного закладу дошкільної освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування емоційної сфери у сучасній освіті набуває особливої уваги у контексті психолого-педагогічних досліджень (С. Тафінцква,2022, К. Ізард, 1999, О. Мойзріст, 2017).

Емоції є частиною психологічного життя дитини та визначальним компонентом розвитку всіх психічних процесів. Видатні психологи Н. Анастасова, 2015, О. Кононко, 1998, О. Мойзріст, 2017 підкреслювали важливість формування емоцій у розвитку особистості.

Емоції та всі інші психічні процеси є формою відображення навколишньої дійсності у свідомості людини. На відміну від пізнавальних процесів, що відображають навколишню дійсність у відчуттях, образах, уявленнях, емоції та почуття відображають об'єктивну реальність у переживаннях. Розвиток найвищого рівня емоційної свідомості дозволяє виражати власні емоції за допомогою комунікації.

Не сформованість засобів спілкування може бути головною причиною несприятливих відносин у групі однолітків, що призводить до формування у дітей негативного емоційного стану. Дані дослідження комунікативного розвитку обумовлюють взаємозалежність комунікації і розвитку емоційної сфери дошкільників.

За дослідженнями І. Беха, 2008, в емоційному розвитку важливу роль відіграють способи емоційного реагування на різні стимули навколишнього середовища. У період дошкільного дитинства важливою умовою є формування потреби вираження дитиною різних емоцій з наданням переваги позитивним [2, с. 665].

Забезпечення домінування позитивних емоцій у дошкільному віці можливе за умови координації зусиль закладу освіти та родини. Найважливішим фактором, що впливає на розвиток емоцій у дошкільників, є міжособистісна взаємодія з оточенням. Саме у родинному побуті та закладі дошкільної освіти забезпечується емоційно-розвиткове середовище, що сприяє різнобічному та повноцінному розвитку емоційно-чуттєвої сфери як умови подальшого гармонійного розвитку особистості [3].

Значний внесок у вивчення питання розвитку емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення зробили сучасні науковці (М. Шеремет, 2010, С. Конопляста, 2010, І. Мартиненко, 2014 В. Тарасун, 2014 та інші). У своїх дослідженнях вони підтвердили взаємозалежність емоційного розвитку з інтелектуальною сферою та вплив мовлення на розвиток особистості. Автори відзначають, що розвиток емоційної сфери у

дітей із тяжкими порушеннями мовлення набуває особливого значення, оскільки порушення мовлення певною мірою впливає на формування соціальних зв'язків, вміння виражати власні емоції, висловлювати власну думку та опановувати соціальні та емоційні еталони поведінки.

За дослідженням І. Мартиненко, 2014, з метою емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення слід створювати відповідні умови у дошкільному закладі освіти, що забезпечить формування емоційної чутливості, емоційного інтелекту, емпатії для розвитку взаємовідносин та ефективних комунікативних зв'язків [5, с. 312-317].

Є. Тихонова, 2008 зауважила, що емоційний розвиток дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення відмінний від емоційного розвитку дітей з нормотиповим розвитком. Зазвичай це проявляється у більш високому рівні тривожності, яка проявляється в певних соціальних ситуаціях [8, с. 39-47].

У працях Е. Носенко, 2003 зазначається про важливе значення формування саме емоційного інтелекту у дошкільників з порушеннями мовлення, адже емоційний інтелект значно впливає на розвиток соціального інтелекту, що включає вміння контролювати власні емоції та емоції інших, розрізняти їх та аналізувати ситуацію. За дослідженнями науковця емоційний інтелект має містити: сприйняття та розуміння емоцій; здатність визначати власні емоції та емоції оточення за фізичним станом, почуттями, творами мистецтва, мовленням; управління емоціями; розуміння емоцій [7, с. 39-47].

Отже, емоційний розвиток дітей із порушеннями мовлення вченими визначається як повноцінна умова розвитку дошкільника, зокрема у його когнітивній, комунікативній, емоційно-вольовій та мотиваційній сферах.

Мета статті. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які відвідують інклюзивні заклади дошкільної освіти. Обґрунтувати та

визначити рівні сформованості емоційного розвитку дітей дошкільного віку віком 4-5 років із нормотиповим розвитком (далі І група) та з порушеннями мовлення (далі ІІ група)у інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи: аналіз наукової літератури з окресленої теми дослідження; констатувальний експеримент; математичні та статистичні методи обробки результатів: метод реєстрації кількості дошкільників із «високим», «середнім», «низьким» показником, метод ранжування та метод вимірювання взаємостосунків у колективі.

Результати дослідження. Емоційний розвиток дітей з порушеннями мовлення є досить актуальним питанням у спеціальній психології та педагогіці.

За дослідженням вітчизняної вченої С. Тафінцевої емоційний розвиток – це здатність відчувати, управляти і проявляти свої емоції та почуття та на цій основі ефективно будувати відносини й активно досліджувати своє оточення. Визначаючи залежність соціального розвитку від рівня розвитку емоційно-вольової сфери, вважаємо за доцільне відзначити, що емоції, які відчуває дитина до інших людей, орієнтують її на соціальну поведінку, сприяють до взаємодії з оточенням [8, с. 39-44].

Виникнення емоцій у дошкільному віці тісно пов'язане з конкретними подіями, явищами, які оточують дитину. Пізнаючи світ дитина переживає різні емоції: радість, горе, здивування, смуток. На початок дошкільного віку у дітей формується певний емоційний досвід. Вони реагують на радісні та сумні події, підтримують інших, проймається настроєм оточення. Також керуються емоціями під час вибору способу поведінки. Особливістю дошкільного віку є те, що ситуативна емоція робить оцінку ситуації. Надалі емоційна оцінка диференціює предмети на приємні та неприємні. Дані оцінки дозволяють сприймати та узагальнювати соціальні ситуації у житті дошкільника.

Інтенсивний розвиток емоцій у дошкільників з порушеннями мовлення здійснюється лише у системі міжособистісної взаємодії під час різних видів діяльності (ігрова, комунікативна, фізична, образотворча, трудова та ін.). Кожен вид діяльності дошкільника повинен мати емоційне забарвлення, адже вони не здатні робити те, що їм не цікаво.

За дослідженнями науковців у галузі спеціальної освіти (Е. Носенко, Є. Тихонова, І. Мартиненко), емоційна сфера дошкільників з порушеннями мовлення має певні особливості: домінування негативних емоцій; нестійкий емоційний стан; недостатньо вироблена мотиваційна сфера; нестабільність вольових якостей; слабка регуляція довільної діяльності; уникнення труднощів; високий рівень тривожності, яка проявляється у взаємодії з дорослими; високий ступінь психоемоційної напруги; неуважність до емоційного стану інших.

Через обмеження можливостей вербальної комунікації діти з порушеннями мовлення пасивно долучаються до різних видів діяльності, малоактивні. Спостерігається порушення взаємодії з однолітками та дорослими, страх спілкування, почуття невпевненості.

Тому під час роботи із даною категорією дітей слід враховувати наступні показники емоційного розвитку дошкільників:

- саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, самосвідомість, саморегуляція);
- комунікативна компетентність (емпатія, соціальна відповідність);
- адаптаційні здібності (вміння розв'язувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність);
- антистресовий потенціал (стійкість до стресів, самоконтроль).

У процесі організації освітньо-корекційного середовища фахівці відповідного закладу ставлять за мету сформувати у дітей з порушеннями мовлення самосвідомість (розуміння власних емоцій), самоконтроль

(вміння виражати та контролювати власні емоції), соціальне розуміння (розрізнення й вміння аналізувати емоції інших) та вміння управляти взаємовідносинами (соціальна відповідність).

З метою вивчення даних аспектів емоційного розвитку дошкільників було проведено експериментальне дослідження, що базувалося на дослідженнях Е. Носенко, 2003, Н. Коврига 2003, С. Дерев'янко, 2008, І. Беха, 2008 та ін. У ході експерименту було проведено вивчення стану сформованості емоційного інтелекту, емоційного зв'язку в колективі, емоційного стану на занятті та дослідження емоційної поведінки у спілкуванні. Дані показники дозволять нам визначити рівень емоційного розвитку дошкільників з нормотиповим розвитком та з порушенням мовлення в інклюзивному закладі освіти.

Під час організації дослідження ми керувалися тим, що дослідивши якісно та кількісно показники емоційного розвитку, ми зможемо визначити особливості та основні труднощі розвитку дошкільника з порушеннями мовлення в інклюзивній групі, які зазначені вище. Дані труднощі трапляються на різних етапах перебування дошкільника в закладі дошкільної освіти. Своєчасне їх попередження дозволить покращити рівень емоційної самосвідомості та соціальної відповідності у групі однолітків.

Одиницями відбору в нашому дослідженні були заклади дошкільної освіти («Білочка» та «Теремок») з інклюзивними групами в Черкаській області. У дослідженні взяли участь 26 дітей дошкільного віку 4-5 років з нормотиповим розвитком (І група) та 17 дітей, які мають порушення мовлення з них: 8 із ЗНМ ІІ рівня, 9 з дизартрією (ІІ група).

З метою вивчення емоційного розвитку дітей дошкільного віку були використані наступні методики: вивчення емоційного розвитку дитини за О. Кучеровою [6 с 34], дослідження емоційного взаємозв'язку в колективі (адаптована методика), діагностика емоційних станів дітей групи

(Е. Юдіна, Р. Степанова [11, с. 144]), колірний тест М. Люшера (адаптована методика) [9], спостереження.

Методика дослідження емоційного розвитку дитини за О. Кучеровою спрямована на визначення ступеня розуміння емоційного стану дошкільником. Зміст даної методики дослідження включає в себе питальник та схематичні зображення емоцій (радість, печаль, злість, здивування). Перед початком індивідуальної роботи дитині надається інструкції «Давай з тобою пограємо у гру за допомогою малюнків облич з емоціями. Я тобі ставитиму запитання, а ти будеш шукати картинку, що позначає емоцію». Далі нами було запропоновано дитині розставити відповідні малюнки за назвами «радість», «злість», «смуток», «здивування». Саме за цими критеріями визначався емоційний інтелект дитини.

Пропрацювавши зі схематичними зображеннями ми визначали який тип емоцій дитині найскладніше усвідомити та зіставити з реальним життям. Відповіді дітей аналізувалися за такими критерієм: розуміння дитиною своїх переживань, адекватність розуміння, ступінь усвідомлення переживання. На підставі даних протоколу визначався рівень емоційного розвитку дитини: високий, середній, низький [6, с. 34].

Також у ході експериментального дослідження було проведено спостереження, що було спрямовано на визначення емоційних взаємин в колективі. Для цього нами було запропоновано знайомий матеріал «обличчя з емоціями». Перед дитиною були розкладені різної форми обличчя з емоціями та запропоновані питання: «Знайди те обличчя, як відображає твій настрій», «З яким настроєм ти йдеш у садочок?», «З яким настроєм ти граєшся з друзями?», «Кому ти подаруєш веселе обличчя, а кому сумне ?», «Кому ми можемо подарувати обличчя здивоване, а кому – зле?», «Яке обличчя тобі найбільше подобається?», «Яке обличчя ми не будемо дарувати діткам?» тощо. Оцінювання емоційної свідомості

формувалося на основі трьох показників: високий – активний учасник соціальної групи; середній – залучається до соціальної групи; низький – пасивний учасник соціальної групи.

Наступною складовою була використана методика спостереження Е. Юдіної, Р. Степанової, Е. Денисової. Відповідно до запропонованої схеми було визначено рівень емоційного розвитку (страх, гнів, радість, печаль) дитини у двох шкалах: індивідуальна поведінка та поведінка під час спілкування. Експериментальне дослідження проводилося під час проведення режимних моментів, різних видів діяльності дошкільників та в процесі неорганізованої діяльності. За підсумками підраховувався середній бал для кожного з оцінюваних емоційних станів (радості, гніву, страху, печалі), що дозволив визначити переважаючий емоційний фон дитини на високому, середньому та низькому рівнях [11, с. 144].

Для проведення діагностики емоційного стану дитини була використана методика «Колірний тест М. Люшера». Для її реалізації був підібраний методичний матеріал з восьми кольорів (синій, зелений, червоний, фіолетовий, чорний, сірий, коричневий, жовтий). Під час проведення індивідуальної роботи з дитиною надавалась коротка інструкція: «Покажи, який колір тобі подобається?». Після цього дитина обирала найкращий (на її погляд) колір із запропонованих семи і т.д. На підставі зробленого дитиною послідовного вибору кольорових переваг розраховувався показник сумарного відхилення від аутогенної норми, що дало підстави визначити емоційний стан дитини [9].

У ході проведення експерименту всі методичні матеріали були зведені до спільної шкали, що вимірювалася за показниками: високий, середній та низький рівень.

Високий рівень – дитина розуміє емоції інших (страх, радість, гнів, печаль), аналізує їх емоції; здатна здійснювати самоконтроль; є активним учасником соціальної групи; швидко емоційно налаштовуються на роботу,

добре йде на контакт з психологом, вихователем-логопедом; спостерігається емоційна свідомість в процесі комунікації.

Середній рівень – дитина частково розуміє емоції та аналізує їх; здатна здійснювати самоконтроль; залучається до соціальної групи; добре налаштовуються на роботу та йде на контакт із фахівцями; спостерігається емоційна свідомість в процесі комунікації.

Низький рівень – дитина частково розуміє емоції та аналізує їх; частково здійснювати самоконтроль; пасивно залучається до соціальної групи; з допомогою фахівців налаштовуються на роботу, з труднощами йде на контакт; спостерігається часткова емоційна свідомість в процесі комунікації.

Аналіз результатів рівнів стану сформованості емоційного розвитку у дошкільників віком 4-5 років дозволяє зробити висновок, що даний показник у дітей з порушеннями мовлення нижчий, ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Пропонуємо більш детальніше розглянути отримані результати емпіричного дослідження емоційного розвитку дошкільників у інклюзивному закладі дошкільної освіти (*таблиця 1*).

Таблиця 1

Розподіл дітей 4-5 років, які перебувають в інклюзивному закладі дошкільної освіти, за рівнями емоційного розвитку, %

Завдання	**Рівні**	**Діти з нормотиповим розвитком**	**Діти з порушенням мовлення**
Емоційний інтелект	Високий	58,3	33,3
	Середній	41,6	66,6
	Низький	-	-
Емоційний зв'язок в колективі	Високий	21,8	-
	Середній	68	75,5

	Низький	10,2	24,5
Емоційний стан	Високий	87,5	56
	Середній	12,5	34
	Низький	-	-
Емоційна поведінка в спілкуванні	Високий	24,8	17,8
	Середній	67	56,2
	Низький	8,2	26
Середній показник емоційного розвитку	Високий	48,1	26,7
	Середній	47,2	58,0
	Низький	4,6	12,6

Перше методичне завдання включало вивчення емоційного інтелекту дошкільників. Було встановлено, що із 26 осіб з нормотиповим розвитком (І група) 58,3 % мають високий рівень емоційного інтелекту, 41,6% - середній, низькі показники у даній групі не спостерігалися. Під час дослідження дітей з порушеннями мовлення (ІІ група) було встановлено, що 33,3% з них мають високий рівень, 66,6% середній рівень емоційного інтелекту. Керуючись отриманими результатами можемо зауважити, що у двох групах простежується переважно високий та середній рівень емоційного інтелекту, низький рівень у процесі дослідження зафіксований не був. У ході проведення даного дослідження найбільші труднощі спостерігалися із розумінням картинки, що відображає емоцію здивування. У дітей з порушеннями мовлення спостерігалися додаткові труднощі з розумінням питань, вони потребували уточнення та зіставлення. З допомогою експериментатора вони добре впоралися із завданням.

Результати дослідження емоційного зв'язку в колективі показали, що у І групі 21,8% дітей має високий рівень емоційного зв'язку в колективі, 68% середній, 10,2% низький. У ІІ групі – 75,5% осіб мають середній рівень,

24,5% - низький рівень емоційного зв'язку в колективі. Важливо відзначити, що рівень емоційного зв'язку в колективі більше залежав від індивідуальних особливостей дітей та бажання вступати в соціальні ролі. Діти з порушеннями мовлення добре знаходили спільну мову з однолітками, однак проявляли себе більш сором'язливо та пасивно у спілкуванні.

За результатами дослідження емоційного стану було діагностовано, що діти 4-5 років швидко налаштовуються на роботу, добре йдуть на контакт з психологом, вихователем, вчителем-логопедом. У ході застосування даної методики було зафіксовано, що 87,5 % дітей І групи мають позитивний настрій, 12,5% мають середній рівень емоційного сприйняття; у ІІ групі 56% мають позитивний настрій, 34% - середній.

У ході дослідження індивідуальної поведінки спостерігали за тим, як дитина реагує на соціально-побутові ситуації, як часто дитина виражає власні емоції та які саме є провідними. Спостереження дозволило констатувати, що найчастіше діти проявляють радість, лише у невеликої частини дітей переважають емоції страху та печалі.

Під час дослідження поведінки у спілкуванні зверталася увага на те, як дитина реагує на однолітків, як з ними спілкується та які емоції переважають. Було помічено, що в процесі спілкування та в ігрових ситуаціях діти з порушеннями мовлення більше проявляють смуток, менше проявлять емоції радості та гніву у порівнянні з однолітками. Ми вважаємо, що це зумовлено нестабільною комунікативною взаємодією між учасниками групи.

Отже, кількісний та якісний аналіз статну розвитку емоційного інтелекту, емоційного зв'язку в колективі, емоційного стану на занятті та емоційних взаємовідносин дошкільників з порушеннями мовлення та їх однолітків з нормотиповим розвитком в інклюзивному закладі дошкільної освіти дозволив констатувати їх рівень емоційного розвитку. Відповідно до

отриманих даних можемо зробити висновок, що дітям з порушеннями мовлення властива емоційна сензитивність, залежність від оточуючих. У них підвищена тривожність, низька емотивність, емоційна нестабільність, посилені вегетативні реакції, що проявляються у зміні настрою, затримка у розвитку емоційної сфери.

Висновки та перспективи. Отримані результати дослідження стану емоційного розвитку дітей в інклюзивних закладах дошкільної освіти дозволяють констатувати, що діти з порушеннями мовлення мають нижчий рівень емоційного розвитку за всіма визначними нами компонентами.

На наш погляд, дані показники емоційного розвитку дітей з порушеннями мовлення зумовлені недорозвитком комунікативної компетентності, емоційною нестабільністю, певними якостями характеру, що значною мірою вплинуло на емоційну самосвідомість в колективі та вміння налагоджувати комунікативні зв'язки з оточенням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастасова Н. (2015) Теоретичне обґрунтування соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. №5. 3 – 10

2. Бех І. (2008) Виховання особистості: Підручник. К.: Либідь,. 848с.:іл..с. 665.

3. Ізард К. (1999) Психологія емоцій. СПб.: Питер

4. Логопсихологія: навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294

5. Мартиненко І. (2014) Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. № 28. 312-317

6. Мойзріст О. (2017) Визначаємо своєрідність емоційного розвитку дитини. *Практичний психолог: Дитячий садок*, 2017, № 4. 34-2.

7. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. (2003) Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища шк. 126 с.

8. Тафінцева, С. (2022). Емоційний розвиток дітей у психологічній практиці: організаційно-методичні аспекти. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія, 2(55), 39-44.

9. Тест Люшера – опис та інтерпритація [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyfactor.org/lib/lusher.htm

REFERENCES

1. Anastasova N. (2015) Teoretychne obgruntuvannia sotsialno-emotsiinoho rozvytku ditei z tiazhkymy porushenniamy artykuliatsiinoho aparatu. *Naukovo-metodychnyi zhurnal «Lohopediia».* Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, 2015. №5. 3 – 10

2. Bekh I. (2008) Vykhovannia osobystosti: Pidruchnyk. K.: Lybid,. 848s.:il..c. 665.

3. Izard K. (1999) Psykholohiia emotsii. SPb.: Pyter

4. Lohopsykholohiia: navch. posib / S. Yu. Konopliasta, T. V. Sak ; za red. d-ra ped. nauk, prof. M. K. Sheremet. K. : Znannia, 2010. 294

5. Martynenko I. (2014) Rol emotsii u spilkuvanni ditei v umovakh movlennievoho dyzontohenezu. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia 19.* Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Zb. naukovykh prats. K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2014. № 28. 312-317

6. Moizrist O. (2017) Vyznachaiemo svoieridnist emotsiinoho rozvytku dytyny. *Praktychnyi psykholoh: Dytiachyi sadok*, 2017, № 4. 34-2.

7. Nosenko E., Kovryha N. (2003) Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii. K.: Vyshcha shk. 126 s.

8. Tafintseva, s. (2022). Emotsiinyi rozvytok ditei u psykholohichnii praktytsi: orhanizatsiino-metodychni aspekty. Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia, 2(55), 39-44.

9. Test Liushera – opys ta interprytatsiia [Elektronnыi resurs]. – Rezhym dostupa: http://psyfactor.org/lib/lusher.htm

УДК: 159.9:[37.04:376]

Денис Прохоренко
аспірант 1-го року навчання
e-mail: clenszcz@gmail.com

Denis Prokhorenko
postgraduate student of the 1st year of study
e-mail: clenszcz@gmail.com

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КРИЗ

TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CRISIS CONDITIONS

Анотація. В статті проаналізовано теоретичні джерела з питання психологічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах кризових викликів. Обґрунтовано,

що надзвичайні події справляють потужний вплив на стан психічного здоров'я людей, які постраждали від них. Часто такий вплив сягає патогенного рівня і стає причиною формування соціальної дезадаптації, низки психічних і поведінкових розладів, до яких, зокрема, відносять: гострі реакції на стрес, різноманітні розлади адаптації та поведінки, стійкі зміни психічного стану особистості й ін. У працях вчених щодо дослідження проблеми соціальних процесів акцентовано на виникненні нових нагальних труднощів та проблем, з якими стикаються і дорослі, і діти в період кризових ситуацій. Зміни на соціальному рівні виявляються через порушення подружніх, батьківських та екстрасімейних стосунків (спілкування із родичами, друзями).

Досвід науковців-практиків засвідчує збільшення випадків непорозумінь, конфліктів, домашнього насильства у сім'ях як у період розгортання кризової ситуації, так і по її завершенні. У таких умовах діти з особливими потребами не отримують належного спеціального супроводу, що негативно впливає на їхній розвиток, гальмуючи успішність реабілітаційного процесу.

Ключові слова: психологія, психологічна підтримка, діти, діагностика, психічний розвиток, спілкування.

Abstract. The article analyzes theoretical sources on the issue of psychological support for children with special needs in the context of crisis challenges. It is well-founded that extraordinary events have a powerful impact on the state of mental health of people affected by them. Often this influence reaches a pathogenic level and becomes the cause of the formation of social maladjustment, a number of mental and behavioral disorders, which include, in particular: acute reactions to stress, various adaptation and behavior disorders, persistent changes in the mental state of the individual, etc. In the writings of scientists on the study of the problem of social processes, the emphasis is on the emergence of new urgent difficulties and problems that both adults and children face during crisis situations. Changes at the social level are revealed due to violations of marital, parental and extramarital relations (communication with relatives, friends).

The experience of scientists and practitioners testifies to the increase in cases of misunderstandings, conflicts, and domestic violence in families both during the unfolding of a crisis situation and after it ends. In such conditions, children with special needs do not receive proper special support, which negatively affects their development, inhibiting the success of the rehabilitation process.

Key words: psychology, psychological support, children, diagnosis, mental development, communication.

Актуальність проблеми. В умовах реформування системи освіти в Україні посилена увага приділяється проблемам виховання і розвитку дітей із особливими потребами. Це стосується й питання щодо формування загальної компетентності особистості як системи окремих компетенцій, знань і необхідного для її результативної діяльності в соціумі досвіду. Уведення в дію нового Закону України «Про освіту» (2017) закріплює практику надання особам з особливими освітніми потребами «системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», що гарантує їм право на освіту й забезпечення рівних можливостей у всіх сферах суспільного життя.

Втім, в умовах сьогодення однією з актуальних проблем є організацієя психологічної підтримки родин із дітьми з особливими освітніми потребами, розроблення системи психолого-педагогічного супроводу в умовах надзвичайних ситуацій.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми психологічної підтримки дітей з особливими потребами та їхніх родин.

Методи дослідження – використано теоретичні методи, які спрямовані на створення теоретичних узагальнень та формулювань закономірностей досліджуваного явища**.**

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Втілення стратегії створення сучасного освітнього середовища для дітей з особливими потребами є переорієнтація на інклюзивний підхід на засадах інклюзивних цінностей. Принагідно зауважити, що при вирішенні цих завдань у системі

інклюзивного навчання одна з провідних ролей належить психологічній службі кожного конкретного закладу освіти, яка здійснює психолого-педагогічний супровід усіх учасників освітнього процесу: дітей і дорослих (фахівців різних напрямів, батьків, адміністрації).

Чимало досліджень і практичних напрацювань присвячено інтегруванню дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору, насамперед йдеться про: особистісну орієнтацію освіти; створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей (В. Засенко, Є. Клопота, О. Романенко, Г. Соколова, А. Шевцов, Н. Ярмола та ін.); розроблення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами та їх родин (К. Бабак, О. Бабяк, Н. Бабкіна, Т. Калініна, А. Капська, В. Кобильченко, І. Пєша, Л. Прохоренко, Г. Соколова, О. Токарь та ін.); створення спеціального корекційно-розвивального середовища для дітей з особливими потребами (Н. Баташева, О. Василькова, М. Гринчук, І. Йокубаускайте, Т. Костенко, О. Мамічева, О. Орлов, І. Родигіна, А. Савицький, Н. Ярмола та ін.). Чимало досліджень і практичних напрацювань присвячено інтегруванню дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору, насамперед йдеться про: особистісну орієнтацію освіти; створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей (В. Засенко, Є. Клопота, О. Романенко, Г. Соколова, А. Шевцов, Н. Ярмола та ін.). Вчені стверджують, що такі події у тій чи іншій мірі впливають на кожного, проте спектр можливих реакцій і емоцій вельми широкий. Багато осіб з особливими потребами почуваються враженими, часто не розуміють, що відбувається, відчувають страх, тривогу, можуть впасти в заціпеніння або апатію. Деякі проявляють слабкі

реакції, інші – важчі. Втім, можливості пристосування (психологічні, фізіологічні, соціальні) до таких умов рано чи пізно вичерпуються, що сприяє зростанню посттравматичних стресових розладів (ПТСР).

У таких ситуаціях психологічна допомога і психосоціальна підтримка в системі заходів мінімального реагування безпосередньо в надзвичайній чи екстремальній ситуації, а також на етапі стабілізації та раннього відновлення є необхідною.

В дослідженнях вчених зазначено, що психологічний супровід є комплексною системою різнобічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги відповідно до вікових та індивідуальних потреб дітей. Тому саме на психологічний супровід покладаються різні завдання, адже йдеться не лише про діагностування, а й про надання системного корекційно-реабілітаційного, соціально, психологопедагогічного супроводу кожній дитині незалежно від закладу освіти і форми навчання, а також про систему методичної допомоги її родині (О. Бабяк, В. Засенко, О. Орлов, Л. Прохоренко, Г. Соколова).

Розглядаючи моделі сприяння дітям із особливими потребами в контексті інклюзивної практики, хотілося б зосередитися на стратегіях реалізації психологічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами з позицій психологічних, педагогічних, організаційно-методичних вимог.

Українські вчені наголошують, що відстеження психолого-педагогічного статусу дітей з особливими потребами є досить складним процесом, який потребує тісної співпраці усіх спеціалістів, що беруть участь у їх життєдіяльності. І лише на основі цілісного бачення розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами розробляється і реалізується загальна стратегія навчання та розвитку (А. Обухівська, В. Панок).

Як зазначено у листі МОН України «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» № 1/3727-22 від 29.0372022р., метою психологічного супроводу є вивчення особистісного потенціалу дитини, а саме: співвідношення рівня інтелектуального розвитку і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання, індивідуальнохарактерологічних особливостей тощо, що насамперед передбачає залучення усіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій.

Вчені додають, що серед основних напрямів роботи психологічного супроводу, окрім вивчення психічного розвитку дитини, – виявлення труднощів у навчанні, спілкуванні та соціальній адаптації, визначення резервів розвитку, з урахуванням яких і розробляються шляхи корекційно-розвивальної роботи тощо (О. Бабяк, Н. Баташева, А. Душка, Л. Прохоренко, О. Орлов та ін.).

Теоретичний аналіз різних наукових джерел дає змогу виокремити основні етапи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а саме: підготовчий, орієнтовний, етап уточнення проблеми, планування, реалізації індивідуальної програми та підсумковий (Н. Гончарук, А. Капська, В. Кобильченко, І. Пєша, Л. Прохоренко, В. Рибалка, Л. Руденко, Г. Соколова та ін.).

Підготовчий етап містить: організацію діяльності мультидисциплінарної команди фахівців; встановлення контакту між усіма учасниками супроводу дитини; визначення обсягу роботи та послідовності процесу психологопедагогічного супроводу; підготовку необхідної документації і складання графіку роботи.

Орієнтовний етап передбачає встановлення контакту: з родиною дитини; з дитиною; з класом, в якому навчається дитина; з класним керівником.

Етап уточнення проблеми охоплює: проведення поглибленої психодіагностики; комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та навчальних вмінь; ознайомлення фахівців із результатами психологічного обстеження; обговорення проблем розвитку дитини та труднощів у навчанні й соціалізації.

Наступний етап – це планування, який містить: розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами; затвердження цієї програми усіма спеціалістами, які працюють з дитиною.

Етап реалізації індивідуальної програми поєднує такі завдання: надання необхідної допомоги дитині та педагогам щодо створення умов, необхідних особі з особливими освітніми потребами для її повноцінної соціалізації і успішного оволодіння навчальними програмами з урахуванням психофізичних можливостей; надання необхідної психологічної допомоги родині дитини для гармонізації міжособистісних стосунків та оптимізації виховного процесу; просвітницьку і консультативну роботу з педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами, асистентами вчителя та іншими спеціалістами, які працюють з дитиною.

І підсумковий етап зосереджений на колективному обговоренні ефективності проведено роботи з рекомендаціями щодо подальшого навчання та розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Тобто психологічний супровід дітей із особливими потребами для створення умов їхнього розвитку здійснюється через виконання основних видів діяльності: діагностика, корекція, консультування, просвітництво, допомога.

Зупинимося докладніше на кожному з них. Діагностична робота містить первинне обстеження, а також систематичні етапні спостереження за динамікою і процесом корекції психічного розвитку дитини. Обґрунтування отриманих результатів обстеження усіма спеціалістами

психолого-педагогічного супроводу дає змогу виробити єдине уявлення про характер і особливості розвитку дитини. Здійснюється загальний прогноз її подальшого розвитку та визначається комплекс необхідних корекційно-розвивальних заходів, що забезпечуватиме в подальшому розроблення індивідуального маршруту розвитку дитини.

Слід додати, що психологічне обстеження не переслідує мети постановки клінічного діагнозу, а спрямоване на кваліфікацію індивідуальних труднощів дитини, якісну характеристику її розвитку, визначення оптимальних форм і змісту корекційної допомоги, тобто спрямоване на встановлення функціонального діагнозу. Зокрема, визначення «актуального рівня розвитку дитини», зони «найближчого розвитку», виявлення особливостей емоційно-вольової сфери, особистісних характеристик дитини, особливостей її міжособистісної взаємодії з однолітками, родиною та іншими дорослими. Відповідно до особливостей розвитку дитини визначають напрями та засоби корекційнорозвивальної роботи, періодичність і тривалість циклу корекційних занять та ін.

У корекційній роботі найбільш важливим завданням є розроблення індивідуальної програми розвитку дитини згідно з індивідуальними особливостями її психічного розвитку. При цьому важливо врахувати принципи будови, розвитку та реабілітації вищих психічних функцій дітей із особливими освітніми потребами. Наприклад, плануючи роботу щодо корекції затримки психічного розвитку дитини, доцільно розпочинати саме з рухових методів на розвиток сенсомоторики, які не лише закладуть потенціал для подальшої роботи, а й сприятимуть активізації і взаємодії між різними рівнями психічної діяльності.

До основних завдань корекційнорозвивальної роботи в системі психологічного супроводу відносять:

- розвиток емоційно-особистісної сфери та корекцію її порушень (гармонізацію афективної сфери дитини;

- профілактику та усунення можливих агресивних і негативних проявів, інших відхилень у поведінці;

- запобігання і подолання негативних рис особистості та формування характеру;

- розвиток і тренування механізмів, що забезпечують адаптацію дитини до нових соціальних умов;

- створення умов для формування адекватної самооцінки; розвиток соціальних емоцій, комунікативних здібностей та ін.

Водночас, робота з розширення емоційного досвіду передбачає:

- допомогу в засвоєнні дитиною уявлень про невербальні засоби вираження емоцій, формування розуміння змісту і значення різних форм поведінки людей в оточенні у емоційно значущих ситуаціях, оцінку дитиною власної поведінки на підставі отриманих знань і навичок);

- розвиток пізнавальної діяльності та цілеспрямоване формування вищих психічних функцій (стимуляція пізнавальної активності як засобу формування пізнавальної мотивації;

- розвиток уваги (стійкості, концентрації, підвищення об'єму переключення);

- розвиток пам'яті (розширення обсягу, стійкості, формування прийомів запам'ятовування й ін.);

- розвиток сприймання (просторового, слухового), просторових і часових уявлень, сенсомоторної координації;

- формування розумової діяльності (аналізу, порівняння, узагальнення, виділення істотних ознак і закономірностей);

- розвиток елементарних умовиводів і гнучкості розумових процесів);

- формування довільної регуляції діяльності та поведінки (вмінь ставити та утримувати мету діяльності;

- планувати дії, визначати і зберігати спосіб дій, самоконтролю, оцінювання та самооцінювання процесу і результату діяльності) й ін.

Невід'ємним елементом психологічного супроводу є консультативно-просвітницька і профілактична робота, яка передбачає надання педагогам і батькам допомоги у вихованні та розвитку дитини з особливими освітніми потребами і містить такі завдання:

- психологічну підтримку педагогів (розкриття «слабких» і «сильних» сторін когнітивного і особистісного розвитку дитини;

- визначення шляхів подолання труднощів у навчанні та соціалізації; вироблення найбільш адекватних способів взаємодії з такими дітьми та ін.);

- психологічну підтримку батьків (встановлення довірчих відносин з родиною, психологічну підтримку батькам, сприяння в усвідомленні особливостей їхніх дітей та необхідності об'єднання зусиль фахівців і родини у їх подоланні, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, рекомендації щодо подолання можливих проблем та ін.) (Г. Гончарук, В. Засенко, С. Максименко, Л. Прохоренко, В. Панок, І. Родигіна, Г. Соколова, К. Тороп, та ін., 2006).

Важливо наголосити, що однією з умов допомоги дитині в кризових ситуаціях є здатність батьків свідомо сприймати стан дитини, уміти співпрацювати з педагогами, виступаючи їхніми активними помічниками, бути добре обізнаними з тими чи іншими виявами психіки тощо. Варто додати, що створюючи модель системи психолого-педагогічного супроводу, слід дотримуватися таких методологічних вимог, як концептуальність, керованість, ефективність і відтворюваність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У підсумку можна сказати, що функціональність психологічного супроводу забезпечується комплексом взаємозв'язаних і взаємообумовлених психологічних впливів: діагностично-прогностичних, організаційно-методичних, корекційно-розвивальних, консультативних, просвітницько-профілактичних.

До основних компонентів системи психолого-педагогічного супроводу відносять: мету, завдання, принципи, зміст і етапи, методи й результат. Така система містить впорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Результативність системи психологічного супроводу дітей з особливими потребами полягає у тому, що під час проєктування теоретичної моделі супроводу необхідно здійснити психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку дитини; виявити причини труднощів у навчанні, інтелектуальному та психосоціальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; усунути виявлені труднощі психосоціального розвитку дітей, знизити ризики проблем адаптації до соціуму в умовах кризи; своєчасно запобігти проблемам у міжособистісних стосунках, конфліктних ситуаціях у процесі взаємодії; формувати соціальну компетентність учасників супроводу та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., & Баташева, Н.І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1). URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5

2. Процюк, Р.Г., & Прохоренко, Л.І. (2019). Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (15), 272-283. URL: https://spp.org.ua/ index.php/journal/article/view/137

3. Orlov, O. (2020). Reforming Ukrainian Health Care and Education After the Revolution of 2014: An Analysis of Parliamentary Discourse and Policy Change. *In The Research Initiative on Democratic Reforms in Ukrainy,* 56-73. URL: https:// bit.ly/3aj0dJJ

4. Прохоренко Л.І. (2021). Психологічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів. *Вісник НАПН України*, 3(1), 1-7.

URL:
file:///Users/Lesya/Downloads/PSIHOLOGICNIJ_SUPROVID_DITEJ_Z_OSOBLIVIMI_POTREBAM.pdf

5. Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович & Л. Гридковець. (2018). *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи.* Київ : ОБСЄ. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf

REFERENCES

1. Prokhorenko, L.I., Babiak, O.O., & Batasheva, N.I. (2020). Psykholohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: stratehiia realizatsii. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 2(1). URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5

2. Protsiuk, R.H., & Prokhorenko, L.I. (2019). Stratehii psykholohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy potrebamy v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, (15), 272-283. URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/137

3. Orlov, O. (2020). Reforming Ukrainian Health Care and Education After the Revolution of 2014: An Analysis of Parliamentary Discourse and Policy Change. *In The Research Initiative on Democratic Reforms in Ukrainy,* 56-73. URL: https:// bit.ly/3aj0dJJ

4. Prokhorenko L.I. (2021). Psykholohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy potrebamy ta yikhnikh rodyn v umovakh kryzovykh vyklykiv. Visnyk NAPN Ukrainy, 3(1), 1-7. URL: file:///Users/Lesya/Downloads/PSIHOLOGICNIJ_SUPROVID_DITEJ_Z_OSOBLIVIMI_POTREBAM.pdf

5. L. Tsarenko, T. Veber, M. Voitovych & L. Hrydkovets. (2018). Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: podolannia naslidkiv kryzy. Kyiv : OBSIe. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf

УДК: 37.09:376.364-3

Леся Прохоренко,
доктор психологічних наук, професор
e-mail: lesya-prohor@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5037-0550

Lesia Prokhorenko,
Doctor of Psychology Sciences, professor,

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

Віра Стойка, директор « Інклюзивно- ресурсного центру»
Солотвинської селищної ради

Vira Stoyka,
Director of the Inclusive Resource Center of the Solotvy Township Тячівський район

Закарпатська область
смт. Солотвино, вул. Емінеску, 5, 90575, Україна
e-mail: vira_stoyka@ukr.net
Council of the Tyachiv District of the Transcarpathian Region, Ukraine
Eminescu street, 5, Tyachiv district, Zakarpattia region

Василь Йовдій, Голова Солотвинської селищної ради,

Vasyl Yovdii, Head of Solotvyno city councill
e-mail: solotvino.rada@gmail.com

смт. Солотвино, вул. Харківська, 1, Тячівського району, Закарпатської області, 90575, Україна
Solotvyno Township, Tyachiv District of the Transcarpathian Region
Ukraine, Harkivska, street, 1, Tyachiv district, Zakarpattia region

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОКРЕМІ ПИТАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN THE CONDITIONS OF WAR: SPECIAL ISSUES OF THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано основні проблеми в освіті осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного стану. Проаналізовано підходи доступності і дитиноцентризму, які є ключовими у моделі освіти України, що передбачають такі характеристики якості, як рівний доступ до навчання, ефективний навчальний процес, безпечне і здорове навчальне середовище; участь усіх учасників навчального процесу у шкільному менеджменті; багаторівнева громадська взаємодія тощо.

Зазначено, що рівноправний доступ до якісної освіти, у тому числі осіб з особливими потребами, є міжнародною програмою, в якій запропоновано п'ять вимірів освітньої якості: ефективність, продуктивність, рівність і відповідність (вимогам учнів, їх сімей і вимогам суспільства). В Україні на цьому шляху здійснено чимало змін як на рівні законодавства, так і на рівні практики: внесені зміни в основні Закони України про розвиток і впровадження інклюзивної освіти; створені умови для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами на базі багатьох дошкільних, загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, розвинуто мережу інклюзивно-ресурсних центрів, які визначають для осіб з особливими потребами індивідуальний освітній вектор в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо.

Обґрунтовано сучасний практичний досвід функціонування ІРЦ в умовах війни, що зумовлює потребу у проведенні емпіричних розвідок, узагальненні результатів, а також визначенні тих умов діяльності ІРЦ, дефіцит яких негативно впливає на весь процес супроводження осіб з особливими потребами. Зокрема, йдеться про: розроблення інноваційних підходів до системного кваліфікованого супроводу та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних послуг особам з особливими освітніми потребами в умовах війни та повоєнного відродження; удосконалення нормативно-правового, методичного, кадрового забезпечення інклюзивно-ресурсних центрів; оновлення психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних послуг у територіальних громадах, які є необхідними для дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей, у тому числі внутрішньо переміщених.

Окреслено коло проблемних питань, які потребують вирішення, зокрема, брак ресурсів, досвіду, розуміння основних переваг нової філософії освіти; створення адекватних умов для дітей з різними рівнями освітніх труднощів у навчанні (в тому числі для осіб з різних національних меншин та обдарованих).

Ключові слова: освіта, інклюзивно-ресурсні центри, комплексна допомога, особливі освітні потреби, інклюзія.

Abstract. The article theoretically substantiates the main problems in the education of persons with special educational needs (SEN) in the conditions of martial law. The approaches of accessibility and child-centeredness, which are key in the education model of Ukraine, are analyzed, which provide for such quality characteristics as equal access to education, an effective educational process, a safe and healthy educational environment; participation of all participants in the educational process in school management; multi-level public interaction, etc.

It is noted that equal access to quality education, including for persons with special needs, is an international program in which five dimensions of educational quality are proposed: efficiency, productivity, equality, and compliance (to the requirements of students, their families and the requirements of society). In Ukraine, along this path, many changes have been made both at the level of legislation and at the level of practice: changes have been made to the main Laws of Ukraine on the development and implementation of inclusive education; conditions have been created for the education of children and youth with special educational needs on the basis of many preschool, general education and higher educational institutions, a

network of inclusive resource centers has been developed, which define an individual educational vector for people with special needs in the conditions of an inclusive educational environment, etc.

The modern practical experience of the operation of the IRC in wartime conditions is substantiated, which leads to the need for conducting empirical investigations, generalizing the results, as well as determining those conditions of the IRC's activity, the deficiency of which negatively affects the entire process of accompanying persons with special needs. In particular, it is about: development of innovative approaches to systematic qualified support and provision of psychological-pedagogical and correctional-developmental services to persons with special educational needs in the conditions of war and post-war revival; improvement of normative and legal, methodical, personnel support of inclusive resource centers; renewal of psychological-pedagogical and correctional-developmental services in territorial communities, which are necessary for children with special educational needs and their families, including internally displaced persons.

The circle of problematic issues that need to be resolved is outlined, in particular, the lack of resources, experience, understanding of the main advantages of the new philosophy of education; creation of adequate conditions for children with various levels of educational difficulties in learning (including persons from various national minorities and gifted).

Keywords: education, inclusive resource centers, comprehensive assistance, special educational needs, inclusion.

Актуальність дослідження. Однією з актуальних проблем, в умовах війни є відсутність системного психолого-педагогічного супроводу щодо психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин. Перебуваючи в небезпеці, в тривалому стресовому стані, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку та освіти. Через відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюється процес повноцінної соціалізації дитини. Діти, які вимушені бути переміщеними із зони активних бойових дій, стикаються з проблемою соціальної адаптації, перебуваючи в нових соціальних умовах.

Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати у навчальний процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми. Зокрема визначення освітньої траєкторії, у тому числі, забезпечення можливості навчання в онлайн форматі за місцем проживання або тимчасового перебування, надання їм необхідної психологічної та корекційно-розвивальної допомоги, що покладається на команду фахівців інклюзивно ресурсних центрів й передбачає розроблення стратегій надання психологічної допомоги дітям з особливими потребами та їхнім родинам.

Чимало досліджень і практичних напрацювань присвячено психолого-педагогічному супроводу дітей з особливими потребами та їх родин в умовах кризових викликів (К. Бабак, Н. Бабкіна, Н. Гончарук, Т. Калініна, А. Капська, В. Кобильченко, І. Пєша, Л. Прохоренко, Г. Соколова, О. Токарь та ін.); створенню спеціального корекційно-розвивального середовища для дітей з особливими потребами (Н. Баташева, К. Довгопола, О. Василькова, М. Гринчук, І. Йокубаускайте, Т. Костенко, О. Мамічева, О. Мозолюк-Коновалова, О. Орлов, І. Родигіна, А. Савицький, К. Тороп та ін.); забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти в умовах криз (В. Засенко, Є. Клопота, О. Романенко, Г. Соколова, А. Шевцов, Н. Ярмола та ін.).

Розроблено моделі дистанційного навчання таких осіб в умовах війни, які дають змогу працювати в укритті з усім класом під керівництвом вчителя, який, в свою чергу, може стати спікером для батьків у допомозі оволодіння методами засвоєння навчальних знань.

Здійснюється і чимало заходів щодо підготовки фахівців до надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами: проводяться спеціальні семінари і групи супервізійного супроводу для психологів, соціальних педагогів та представників інших

суміжних професій; розробляються і розповсюджуються (переважно через соціальні мережі) методичні матеріали інформативного і просвітницького характеру та ін.

Втім, на сьогодні є обмаль досліджень щодо навчання, виховання та соціалізації дітей з особливими потребами в умовах війни, напрацювань щодо форм і методів підтримки внутрішньо переміщених осіб, практичного досвіду щодо розроблення сучасних технологій реабілітаційно-психолого-педагогічного супроводу осіб, які перебувають в умовах воєнного стану на базі закладів інклюзивно ресурсних центрів (далі – ІРЦ).

Метою є теоретичний аналіз напрямів діяльності інклюзивно-ресурсних центрів на етапі реформування освітньої системи України в умовах війни.

Результати. Розвиток та інтеграція України у європейську спільноту значною мірою відбивається на формуванні освіти, зокрема ця проблематика відноситься і до реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на доступну якісну освіту.

Інновації в галузі спеціальної освіти зумовили реорганізацію системи психолого-медико-педагогічних консультацій та започаткування (з 2018 року) діяльності мережі нових для нашої країни установ – Інклюзивно-ресурсних центрів, які розглядають як першу ланку на шляху здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами (ООП).

Відповідно до Положення «Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-

педагогічних, корекційно-розвивальних послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу.

У 2021 році до нормативно-правових актів щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центрів унесено зміни до Положення про ІРЦ щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 листопада 2021 р. №765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами»). На виконання цієї постанови розроблено рівні підтримки в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти, де запропоновано підхід, спрямований на забезпечення індивідуальних потреб і можливостей кожного з учасників освітнього процесу (зокрема, дітей з ООП, представників етнічних меншин). Своєю чергою це передбачає виділення фінансування на доплату педагогічним працівникам, створення посади асистента вчителя, проведення додаткових занять зі спеціалістами (наприклад, із психологом чи логопедом), закупівлю спеціальних засобів корекції тощо.

У зв'язку із введенням воєнного стану відповідно до Указу Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 Міністерство освіти і науки України у доповненні до листа Міністерства освіти і науки України № 1/33-71-22 від 06.03.2022 р. надає додаткові роз'яснення та рекомендації щодо організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами, які переїхали на тимчасове проживання до інших регіонів України: Лист Міністерства освіти і науки України №1/3710-22 від 28.03.2022 року «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану».

Згідно цього документу, з метою збереження кадрового потенціалу фахівців ІРЦ по всій території України рекомендовано місцевим управлінням (відділам) освіти використовувати ресурс педагогічних працівників ІРЦ та забезпечити умови для їх роботи й можливості особам з ООП отримання кваліфікованої підтримки та допомоги (у межах можливостей закладу).

До нових завдань ІРЦ, які працюють в умовах війни, віднесено: проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП, які вимушено змінили місце проживання (перебування) та були зараховані в інклюзивні класи (групи) або здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання; надання інформаційної підтримки батькам дітей з ООП щодо закладів, у яких дитина може продовжувати навчання та отримувати інші додаткові послуги. Психолого-педагогічний супровід передбачає систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку.

Положенням про інклюзивно-ресурсні центри щодо розширення кола завдань на період дії воєнного стану також передбачено створення умов для психологічної підтримки дітей, які переживають психологічну травму.

Фахівці інклюзивно ресурсних центрів відзначають, що найрозповсюдженішими симптомами, які з'являються у дітей з ООП в умовах війни є: порушення сну; труднощі сепарації (страх розлуки з батьками); зниження когнітивних функцій; порушення поведінки; дезадаптація; депресія; підвищення рівня тривожності, панічні напади та ін. Таким дітям, важко зрозуміти, що з ними сталося, що, насамперед, пов'язано, з їхніми особливими потребами та потребою в соціальній, фізіологічній, психологічній підтримці. Адже, дитина не в змозі повністю усвідомити зміст того, що відбувається, вона просто запам'ятовує ситуацію,

свої переживання в цю мить. Її сприйняття дійсності стає хаотичним, безладним, втрачається відчуття безпеки тощо.

Водночас, варто нагадати, що й діти переселенців чи мешканців прикордонних територій, які психологічно перебувають у страшній дійсності і переживають ситуацію війни як небезпечну та непередбачувану, звертаються за допомогою в ІРЦ. Фахівцям консультантам інклюзивно-ресурсних центрів доводиться працювати зі страхами, стресами, почуттям невпевненості, агресивністю, зниженням активності у дітей, з батьками, які не бачать виходу з проблемної ситуації. Тому одним із завдань в діяльності ІРЦ, яке постає на сьогодні, це розроблення системи підтримки таких дітей і їхніх родин щодо актуалізації внутрішніх ресурсів, задля подолання негативних наслідків важких подій. Адже, вчасно надана психологічна допомога є одним із чинників профілактики посттравматичних розладів.

Важливим завданням інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни є й визначення особливих освітніх потреб у дітей та надання закладам і батькам рекомендацій, які допоможуть таким дітям реалізувати право на доступну та якісну освіту, у тих формах, які найдоступніші та найбільше комфортні для них.

З цією метою, в сучасних обставинах, працівниками ресурсного центру визначаються можливості дистанційного навчання дітей з ООП, здійснюється орієнтування на різні засоби цифрових додатків, різні місця перебування, керівництво вчителя, який, в свою чергу, є спікером для батьків у допомозі оволодіння методами засвоєння навчальних знань.

Корекційно-розвивальні послуги входять до складу основних напрямів діяльності ТРЦ й містять заходи із супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційновольової сфери та мовлення.

На період дії воєнного стану фахівці ІРЦ надають додаткові корекційно-розвивальні послуги всім дітям з ООП, зокрема й дистанційно. Крім того, сприяють спрощенню процедури подання документів для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, а також створенню належних умов в ІРЦ для осіб, які супроводжують групи внутрішньо-переміщених і потребують також додаткової підтримки.

Важливим результатом діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є налагодження міжвідомчої координації із профільними управліннями, департаментами та громадськими організаціями, які займаються розв'язанням різних проблем дітей з особливими освітніми потребами. В межах своєї компетентності ІРЦ надає пропозиції щодо вдосконалення законодавства з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами до органів управління освітою тощо.

Варто відзначити просвітницьку роботу, яка реалізується у взаємодії із засобами масової інформації через оприлюднення позитивного досвіду інклюзивно-ресурсних центрів, висвітлення корекційно-розвивальних заходів з дітьми з особливими освітніми потребами.

На особливу увагу заслуговує те, що інклюзивно-ресурсний центр забезпечує інформаційно координаційний супровід педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів із питань організації інклюзивного навчання і консультативно-психологічну допомогу батькам.

У цьому контексті, ІРЦ, відповідно до покладених на нього завдань, здійснює підвищення професійної компетентності педагогічних працівників закладів освіти щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів, на яких піднімаються питання щодо проведення комплексної оцінки для визначення особливих освітніх потреб дитини та надання їм психолого-педагогічної допомоги; методичної

допомоги та консультацій педагогам, батькам або законним представникам дітей з ООП щодо особливостей організації психолого-педагогічної та корекційно-розвивальних занять; консультування батьків (законних представників дітей з ООП) щодо мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти тощо.

Підсумовуючи все вищесказане, можна стверджувати, що інклюзивно-ресурсний центр, незважаючи на нещодавню історію впровадження в український освітній ринок, має надзвичайну популярність і затребуваність й є компетентним посередником між усіма зацікавленими особами процесу надання освіти дитині з особливими потребами в оптимальній формі.

З огляду на майбутнє, у нормативно-правових документах України визначено основні перспективи розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах повоєнного відродження. Передбачається:

- орієнтація в організації інклюзивного та спеціального навчання на позитивний досвід європейських країн з урахуванням принципів, підходів, інструментарію і практики ЄС;

- відновлення й розбудова мережі ІРЦ, пансіонів/інтернатів при закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), спеціальних ЗЗСО, закладів освіти з інклюзивними класами/групами;

- формування безпечного, дитиноцентричного освітнього середовища з урахуванням принципів безбар'єрності й доступності освіти на рівні міжнародних стандартів, яке здатне забезпечити надання освітніх та інших послуг на високому рівні особам з ООП, незалежно від місця розташування ІРЦ чи закладу освіти;

- підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти та фахівців ІРЦ, що забезпечить якісне навчання дітей з ООП в інклюзивних класах/групах закладів освіти, спеціальних закладах освіти;

- створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, які мають психологічну травму внаслідок військових дій;

- впровадження нових підходів до організації навчання дітей з ООП із метою їх соціалізації та надання можливості реалізувати себе в суспільстві й інше.

Відтак, ефективність діяльності ІРЦ значною мірою залежить не лише від знань, умінь і бажання фахівців допомогти дитині з особливими потребами, а й від того, наскільки правильною і чіткою буде модель організації роботи інклюзивно-ресурсного центру в цілому.

Втім, на сьогодні, актуальними проблемами, пов'язаними з розширенням діяльності ІРЦ в умовах війни є створення належних умов діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, визначення сфер діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг особам з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю й ін.

Зокрема, це:

- оновлення нормативно-правового регулювання сфери освіти осіб з особливими потребами в Україні з урахуванням європейських стандартів та міжнародного досвіду прогресивної нормативно-правової бази

- розроблення нових підходів до надання послуг для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх потреб і можливостей за місцем їх перебування на базі інклюзивно-ресурсних центрів;

- внесення змін до порядку функціонування інклюзивно-ресурсних центрів, у т. ч. можливості забезпечення дистанційного й очно-дистанційного супроводу осіб з особливими потребами, створення рекомендації щодо визначення ефективності проведення комплексної оцінки розвитку осіб з особливими потребами у філіях ІРЦ в міських, селищних та сільських територіальних громадах;

- забезпечення роботи інклюзивно-ресурсних центрів та надання ними послуг відповідно до нових викликів, забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами;

- розв'язання проблеми зростання чисельності дітей, які дістали поранення, психологічні травми, стали жертвами насильства або його свідками і потребують підтримки в освітньому процесі, що передбачає розроблення навчально-методичної літератури з питань психологічної підтримки постраждалих дітей;

- забезпечення під час підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ формування компетентностей щодо роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, та тих, які отримали травмівний досвід унаслідок воєнних дій;

- забезпечення функціонування міждисциплінарного командного підходу та надання інтегрованих послуг особам з ООП в умовах війни та повоєнного відродження (зокрема, перегляд команди необхідних фахівців у ІРЦ, які надають послуги з проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особам з особливими освітніми потребами);

- підготока фахівців консультантів до роботи з дітьми з ООП в селищних громадах тощо.

Відтак, розв'язання означених проблем залежить від спільних дій управлінців, науковців і практиків, перед якими постає ціле коло питань, що потребують вирішення у найближчий час (підготовка концептуальних, методичних, експертно-аналітичних, прогнозних матеріалів, проектів законодавчих і нормативних актів та ін..), аби розпочате реформування мало позитивні результати.

Висновки. Організація надання ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в межах територіальної громади залежить від об'єднання зусиль інклюзивно-ресурсних центрів і органів влади,

закладів (установ) освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, які надають освітні, соціальні та медичні послуги, а також громадськості.

Перспективним напрямом дослідження у даному контексті є моніторинг міжнародного та вітчизняного досвіду організації системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни та повоєнну добу, а також визначення нових компетенцій фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України від 15.03.2022 року №2126-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#n2

2. Калінін В. С. (2017). Інклюзивно-ресурсний центр як засіб інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в регулярний освітній простір. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки,* Вип. 80 (1), 150-153. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_80(1)__32

3. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 16.12.2009р. No 1767-VI. 06.07.2016. www.zakon1.rada.gov.ua.

4. Лист МОН № 1/3710-22 від 28.03.2022 «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими потребами у період воєнного стану». https://drive.google.com/file/d/15JpIFmG9Eoui6khWCgM9UvxvqJAHl6xi/view

5. Лист МОН № 1/3725-22 від 29.03.2022 «Про організацію освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану». https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-pochatkovij-shkoli-v-umovah-voyennogo-chasu

6. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А.Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

7. Постанова КМ України «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр № 493 від 29 квітня 2022 р. **https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text**

8. Прохоренко, Л. І., & Орлов, О. В. (2021). Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *3*(2), 1-8. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11

9. Прохоренко, Л. І., & Ярмола Н.А. (2021). Діти з особливими освітніми потребами — рівні серед рівних. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *3*(2), 1-9. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-3-4

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy vid 15.03.2022 roku №2126-IX «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo derzhavnykh harantii v umovakh voiennoho stanu, nadzvychainoi sytuatsii abo nadzvychainoho stanu». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#n2

2. Kalinin V. S. (2017). Inkliuzyvno-resursnyi tsentr yak zasib intehratsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v rehuliarnyi osvitnii prostir. Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky, Vyp. 80 (1), 150-153. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_80(1)__32

3. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu vid 16.12.2009r. No 1767-VI. 06.07.2016. www.zakon1.rada.gov.ua.

4. Lyst MON № 1/3710-22 vid 28.03.2022 «Pro robotu inkliuzyvno-resursnykh tsentriv ta orhanizatsiiu osvitnoho protsesu dlia osib z osoblyvymy potrebamy u period voiennoho stanu». https://drive.google.com/file/d/15JpIFmG9Eoui6khWCgM9UvxvqJAHl6xi/view

5. Lyst MON № 1/3725-22 vid 29.03.2022 «Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli v umovakh voiennoho stanu». https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-pochatkovij-shkoli-v-umovah-voyennogo-chasu

6. Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsentriv: navchalno-metodychnyi posibnyk / za zah. red. M. A.Poroshenko ta in. Kyiv, 2018. 252 s.

7. Postanova KM Ukrainy «Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr № 493 vid 29 kvitnia 2022 r. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text

8. Prokhorenko, L. I., & Orlov, O. V. (2021). Dity z osoblyvymy potrebamy v umovakh kryzovykh vyklykiv: navchannia i suprovid. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(2), 1-8. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11

9. Prokhorenko, L. I., & Yarmola N.A. (2021). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy — rivni sered rivnykh. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(2), 1-9. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-3-4

УДК: 37.01:376

Крістіна Торон

доктор педагогічних наук, директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»

torop.kristina@gmail.com

ORCID 0000-0002-2330-1960

RESEARCHER ID: ABD-2907-2020

Torop Kristina

doctor of pedagogical sciences, head of special school

Богдана Василенко

вчитель-дефектолог КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»

E-mail: danon.vasilenko@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0002-3470-9718

Bohdana Vasylenko

Special education teacher

Валерія Ляшенко

вчитель-дефектолог КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»

E-mail: lera.lyashenko@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0002-8096-9051

Valeriia Liashenko

Special education teacher

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради», 49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational institution of the Dnipropetrovsk Regional Council “Special School “CHANCE”, Dnipro, Ukraine, 49074, Dnipro, Batumska St., 2a

МОДЕЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ 7-9 КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

MODEL CURRICULUM "HISTORY OF UKRAINE" FOR GRADES 7-9 OF SPECIAL INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Анотація. Реформа вітчизняної системи освіти «Нова українська школа» передбачає створення модельних навчальних програм, які є документами на основі яких заклад освіти повинен розробляти навчальні програми предметів. У статті презентовано модельну навчальну програму «Історія України» для 7-9 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, яка укладена відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти. Програма розроблена з урахуванням Концепції НУШ, основних досягнень спеціальної педагогіки і психології, наукових напрацювань у сфері вітчизняного досвіду навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено спрямованість модельної навчальної програми, яка полягає у підготовці здобувачів освіти до сприйняття громадянознавчих та історичних знань як важливої складової життя сучасного суспільства. Наголошено на важливості мети корекційної спрямованості навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку для формування ключових компетентностей. Акцентовано, що зміст модельної навчальної програми навчального предмета «Історія України» сприяє формуванню та розвитку власної позиції та особистісних суджень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Запропоновано різні види навчальної діяльності на уроках історії, які сприятимуть підвищенню ефективності навчання здобувачів освіти з порушеннями інтелекту. Перспективи подальших досліджень

вбачаються у розробці та впроваджені навчальних матеріалів, які сприятимуть ефективному формуванню ключових та предметних компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, освітній процес, модельна навчальна програма.

Abstract. The reform of the national education system "New Ukrainian School" envisages the creation of model curricula, which are documents on the basis of which an educational institution should develop subject curricula. The article presents the model curriculum "History of Ukraine" for grades 7-9 of special general secondary education institutions for children with intellectual disabilities, which is compiled in accordance with the State Standard of Basic Secondary Education. The program is developed taking into account the NUS Concept, the main achievements of special pedagogy and psychology, scientific developments in the field of domestic experience in teaching children with intellectual disabilities. The focus of the model curriculum is outlined, which is to prepare students for the perception of civic and historical knowledge as an important component of modern society. The importance of the goal of correctional orientation of teaching students with intellectual disabilities for the formation of key competencies is emphasized. It is emphasized that the content of the model curriculum of the subject "History of Ukraine" contributes to the formation and development of their own position and personal judgments in students with intellectual disabilities. Various types of learning activities in history lessons are proposed that will help to improve the effectiveness of teaching students with intellectual disabilities. Prospects for further research are seen in the development and implementation of educational materials that will contribute to the effective formation of key and subject competencies in children with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, educational process, model curriculum.

Актуальність дослідження. Державним стандартом базової середньої освіти визначено наступні ключові компетентності: вільне володіння українською мовою, вміння спілкуватися рідною мовою, математична компетентність, компетентність у сфері природничих наук, техніки та технології, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, навчання упродовж всього

життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність.

Значну роль у формуванні компетентностей відіграють уроки історії на яких здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями набувають досвід ведення діалогу та дискусії, залучаються до проєктної діяльності, розвивають навички пошуку потрібної інформації за заданою темою в джерелах різного типу, вчаться висловити власну точку зору на ту чи іншу історичну подію на основі аргументів та конкретних фактів та ін.

Історичні знання відіграють важливу роль у процесі навчання. Вони допомагають створити уявлення про минуле та наукову картину розвитку суспільства. Крім того, історичні знання орієнтують нас на те, як правильно опановувати знання: необхідно визначити явище, виявити його сутність і провести порівняння. Важливо зазначити, що вивчення історії також сприяє розвитку особистісного ставлення до пізнаваної дійсності. Через вивчення історії здійснюється виховання особистості.

У сучасних умовах зростає значення вивчення історії України. Цьому предмету належить провідна роль у вихованні та формуванні компетентностей у здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку. З вивчення історії починається розуміння соціального життя, законів розвитку людського суспільства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В контексті підготовки модельної навчальної програми актуальними є концептуальні та нормативні основи забезпечення змісту освіти (Концепція «Нова українська школа», 2016; Державний стандарт *базової середньої освіти, 2020;* Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020). Специфіка розвитку теорії і практики навчання історії школярів з інтелектуальними порушеннями ґрунтовно висвітлена у наукових працях Косенко Ю. (2014; 2015; 2016). Дослідження щодо підвищення ефективності навчання історії здобувачів освіти з

порушеннями інтелектуального розвитку висвітлені в роботах низки українських науковців (Василюк В., 2005; 2012; Гіренко Н., 2015; Деніщич Л., 2015; Косенко Ю., 2013).

Мета статті. Презентувати модельну навчальну програму «Історія України» для 7-9 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Основними **методами** визначено методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень.

Результати дослідження.

Вступ

Програма укладена відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 року та наказу Міністерства освіти і науки України № 1317 від 07 грудня 2021 року «Про затвердження типової освітньої програми для 5-10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами».

Програма навчального предмета «Історія України» спрямована на підготовку здобувачів освіти до сприйняття громадянознавчих та історичних знань як важливої складової життя сучасного суспільства.

Метою громадянської та історичної освітньої галузі для загальної середньої освіти є розвиток особистості здобувача освіти через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції.

Завдання курсу «Історія України» реалізують вимоги до обов'язкових результатів навчання громадянської та історичної освітньої галузі, зазначені у Додатку 18 Державного стандарту базової середньої освіти.

Метою навчального предмета «Історія України» є всебічний і гармонійний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, систематизація та закріплення історичних знань здобувачів освіти; уявлення історичного процесу в його єдності та різноманітті; формування історичного мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, уміння оперувати основними історичними поняттями; виховання гуманістичного бачення світу, неприйняття всіх проявів дискримінації (расової, конфесійної, соціально-групової), поваги до інших; формування громадянських ідеалів і патріотичних почуттів, активної позиції, неприйняття порушень прав людини; виховання громадянина і патріота України, здійснення компетентнісного розвитку школяра з порушеннями інтелектуального розвитку, формування здатності до практичного і творчого використання набутих компетентностей; сприяння становленню світогляду здобувача освіти та збагаченню його культури.

Модельна навчальна програма «Історія України» передбачає реалізацію компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, що визначають завдання навчання:

набуття знань про найважливіші події та процеси історії України в їхньому взаємозв'язку та хронологічній наступності;

оволодіння способами діяльності, елементарними методами історичного пізнання, уміннями працювати з різноманітними джерелами історичної інформації;

застосування знань та уявлень про історично сформовані системи соціальних норм і цінностей для життя в суспільстві;

участі в багатокультурній взаємодії, формування толерантного ставлення до представників інших країн і народів;

опанування компетенцій у сфері стосунків між людьми різних національностей і віросповідань, самостійної пізнавальної та комунікативної діяльності, орієнтації в широкому колі історичних джерел.

Принципи добору змісту модельної навчальної програми пов’язані з наступністю цілей освіти на різних щаблях і рівнях навчання, логікою внутрішньопредметних зв'язків, а також із віковими особливостями розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

В результаті вивчення історії України учень/учениця має знати/розуміти:

основні факти, процеси та явища, що характеризують цілісність історії України;

періодизацію історії України;

особливості історичного шляху України;

найважливіші досягнення культури і системи цінностей, що сформувалися в ході історичного розвитку.

Уміти:

проводити пошук історичної інформації в джерелах різного типу;

критично аналізувати джерело історичної інформації;

визначати послідовність і тривалість найважливіших подій історії України;

використовувати текст історичного джерела під час відповіді на запитання, розв’язувати різні навчальні завдання;

показувати на карті території розселення народів, кордони держав, міста, місця значних історичних подій, працювати з контурною картою;

аналізувати історичну інформацію, подану в різних знакових системах (текст, карта, таблиця, схема);

розрізняти в історичній інформації факти та думки, історичні описи та історичні пояснення;

встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між явищами, просторові та часові рамки досліджуваних історичних процесів і явищ;

брати участь у дискусіях з історичних проблем, формулювати власну позицію з обговорюваних питань, використовуючи для аргументації історичні відомості;

представляти результати вивчення історичного матеріалу у формах конспекту, реферату, презентації;

пояснювати своє ставлення до найбільш значних подій та особистостей історії України;

використовувати набуті знання та вміння в практичній діяльності та повсякденному житті для: розуміння історичних причин та історичного значення подій і явищ сучасного життя, усвідомлення себе як громадянина України.

Викладання історії в спеціальній школі для здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає не лише вивчення історичного матеріалу, оволодіння знаннями й уміннями, а й виховання і корекційно-розвиткову роботу в процесі організації та проведення навчальної діяльності.

Процес навчання будь-якого предмета в спеціальній школі має розвитковий характер і водночас корекційну спрямованість. Під час навчання історії вибір корекційно-розвивальних завдань визначається особливостями розвитку психічних процесів здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку, реалізація цих завдань має бути спрямована на розвиток пізнавальної діяльності, мовлення, емоційно-вольової сфери, особистісних якостей, формування громадянських якостей, що сприяє підготовці до самостійного життя, соціально-трудової та правової адаптації випускників спеціальної школи.

Для успішного оволодіння історичними знаннями здобувачами освіти з порушеннями інтелектуального розвитку використовуються різноманітні форми організації навчального процесу, але основною формою навчання залишається урок.

Основні вміння та навички школярів, що формуються на уроках історії: переказ, оцінка історичних явищ, повідомлення історичних фактів, порівняння минулого із сьогоденням, просторово-часові навички (робота з датами, картами), орієнтування в межах історичних епох та їх співставлення, виокремлення головного й другорядного, формулювання висновку, навички самостійної роботи. Основні вправи, що використовуються для формування історичних знань, умінь і навичок: читання тексту підручника; відповіді на запитання; розв'язування кросвордів, історичних ребусів; робота з атласом, настінною та контурною картою; розв'язування хронологічних задач; виконання тестових завдань; робота з тематичним словником; оперування термінами; сюжетно-рольові ігри. Теоретичний матеріал має подаватися з опорою на конкретні історичні джерела, факти, документи, предмети тієї чи іншої епохи.

Модельна навчальна програма не містить розподілу навчальних годин за темами. У межах річної кількості годин учитель самостійно визначає час для роботи над кожною темою програми, не порушуючи пропонованого змісту навчального предмета. Для систематизації та узагальнення вивченого матеріалу школярами з порушеннями інтелекту, програма передбачає проведення відповідних уроків. Учитель має широкі можливості для наповнення навчальної роботи відповідним змістом, у виборі форм і методів роботи.

Основна частина (7 клас)

Вступ.

Пропонований зміст навчального предмета. Вплив історії на життя людства.

Ознайомлення учнів із завданнями курсу і структурою підручника.

Види навчальної діяльності. Пояснення. Бесіда. Перегляд відеоматеріалів. Демонстрація структури підручника. Робота зі змістом підручника.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: розуміє важливість історії як науки; усвідомлює власну приналежність до української нації; має уявлення про структуру підручника.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування готовності здобувачів освіти до вивчення історичного минулого українського народу. Розвиток когнітивних процесів (пам'ять, увага, уява, мислення, мовлення).

Змістова лінія «Україна – незалежна держава»

Пропонований зміст навчального предмета. Україна – наша Батьківщина. Національні символи України. Мала батьківщина. Походження назви рідного міста (села). Історія твоєї родини.

Види навчальної діяльності. Розповідь учнів про свою родину. Пояснення нового матеріалу в поєднанні з ілюстративним викладом. Перегляд та обговорення тематичного відео, сюжетних картинок (за наявності). Бесіда. Розгадування історичних кросвордів. Розмальовка національних символів України. Дидактичні ігри.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає столицю України, назви великих міст; розрізняє національні символи України; з допомогою вчителя називає місто та адресу проживання; розповідає ПІБ найближчих родичів; поважає гідність усіх членів родини; виявляє інтерес до історії своєї родини; формує власну думку про свій родовід; має поважне ставлення до старшого покоління.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування первинних уявлень про національні символи України. Формування почуттів національної свідомості та гідності. Формування пізнавального інтересу до історії своєї родини. Розвиток зв'язного мовлення шляхом побудови структурованих речень. Розвиток дрібної моторики пальців рук за допомогою зображення державних символів України. Виховання

шанобливого ставлення до національної символіки. Виховання поважного ставлення до старших поколінь. Виховання любові до України.

Змістова лінія «Знайомство з історією».

Пропонований зміст навчального предмета. Історичні джерела: речові, усні та письмові. Відлік часу в історії. Лінія часу. Ознайомлення з історичною картою, атласом. Найдавніше життя на території України. Місця стоянок. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення, ознайомлення з історичною картою, атласом. Візуальне представлення речових та письмових джерел. Робота в парах. Перегляд та обговорення тематичного відео. Індивідуальна робота (заповнення хронологічної таблиці, робота зі стрічкою часу, розв'язування хронологічних задач). Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає різновиди історичних джерел; вміє класифікувати історичні джерела за видами; орієнтується в історичному часі; пояснює як відбувається відлік часу в історії; визначає століття за стрічкою часу; розрізняє відмінності між картою та атласом; за допомогою вчителя обводить кордони України на карті світу; має загальні уявлення про найдавніше життя на території України; за наведеними підказками показує місця найдавніших стоянок; актуалізує опорні знання з даного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування пізнавальної активності здобувачів освіти шляхом ознайомлення із видами історичних джерел. Розвиток активного та пасивного словникового запасу слів. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі розповіді про джерела інформації. Розвиток наочно-образного мислення за допомогою наочності. Розвиток когнітивних процесів шляхом роботи з адаптованими історичними джерелами. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи з картою та атласом. Виховання емпатії до подій минулого українського

народу. Виховання бережливого ставлення до різних видів історичних джерел.

Пропонований зміст навчального предмета. Розселення східнослов'янських племен. Устрій східнослов'янських племен. Заняття східних слов'ян. Слов'янські поселення і житла. Вірування та звичаї східних слов'ян. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення. Коментоване читання та обговорення тексту. Формулювання запитань до тексту. Групова робота. Робота з картою, атласом. Розгадування історичних ребусів. Перегляд відеоматеріалу. Самостійна робота з підручником. Віртуальна екскурсія до музею ім. Д. Яворницького. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: оперує поняттями «уличі», «древляни», «тиверці»; має уявлення про родові общини східнослов'янських племен; з опорою на наочність розповідає про заняття східних слов'ян; за допомогою вчителя показує на карті України основні слов'янські поселення; описує слов'янські житла, визначає їхні основні відмінності; перераховує основних представників язичництва; називає звичаї східних слов'ян; актуалізує опорні знання з даного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень здобувачів освіти про життя східнослов'янських племен. Розвиток когнітивних процесів при встановленні причинно-наслідкових зв'язків розселення слов'янських племен на територіях України. Розширення активного словникового запасу у процесі бесід, розповідей щодо вірування та звичаїв східних слов'ян. Розвиток свідомого сприйняття засобами представлення образно-вербальної інформації. Розширення словникового запасу слів. Виховання толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів. Виховання почуття приналежності до української нації та здатності

зберегти національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу.

Змістова лінія «Княжа Русь-Україна».

Пропонований зміст навчального предмета. Князь Олег. Утворення Київської держави. Правління князя Ігоря. Внутрішня і зовнішня політика княгині Ольги. Князювання Святослава Хороброго. Київська держава за часів Володимира Великого. Запровадження християнства на Русі. Князь Ярослав Мудрий. Зростання авторитету Київської держави. Наш край у добу Київської Русі. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Робота з портретами князів, інтерактивні ігри. Пояснення в поєднанні з проблемним, інформаційним та ілюстративним викладом навчального матеріалу. Перегляд та обговорення тематичних відео, сюжетних картинок тощо. Бесіда, обмін думками. Самостійна робота у зошиті. Історичний диктант. Дидактичні ігри. Читання навчального матеріалу за ланцюжком. Групова робота. Виконання тематичного тестування. Індивідуальна робота.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає постаті князів Київської Русі; виокремлює особливості правління київських князів; за допомогою вчителя називає передумови утворення Київської держави; має уявлення про зовнішню політику Володимира Великого; самостійно або з опорою на схему називає закони Ярослава Мудрого; усвідомлює наслідки запровадження християнства на Русі; знає рік прийняття християнства; коротко описує зміст «Руської правди», називає основні закони; за опорою на наочність розповідає про життя давніх людей у добу Київської Русі; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування історичних уявлень про постаті та діяльність князів Київської Русі. Формування навичок обробки та аналізу історичних подій. Розвиток когнітивних процесів за допомогою аудіовізуальних джерел. Розвиток

критичного та логічного мислення за допомогою аналізу історичних подій. Розвиток наочно-образного мислення. Розвиток просторової орієнтації у процесі знаходження на карті міст Київської держави, сусідніх держав і племен, походів князів. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі роботи у зошиті та з контурною картою. Виховання шанобливого ставлення до релігійних почестей X-XII століть. Виховання любові до Батьківщини.

Змістова лінія «Культура Київської Русі».

Пропонований зміст навчального предмета. Суспільно-політичний устрій Київської держави IX-XII століть. Церква за часів давньоруської держави. Розвиток ремісництва у Київській державі. Торгівля у добу Київської Русі. Побут мешканців Київської держави. Київ - столиця давньоруської держави. Міста Київської Русі. Архітектура й образотворче мистецтво східних слов'ян IX-XII століть. Кирило і Мефодій – засновники слов'янської писемності. Кирилиця. Поширення писемності. Літописи та інші твори тогочасної літератури. Усна народна творчість. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Демонстрація витворів образотворчого мистецтва часів Київської держави. Пояснення. Бесіда. Аргументований виклад думок. Робота в парах. Самостійне читання тексту. Вивчення історичної термінології. Робота з атласом. Перегляд відеоматеріалів, коментування побаченого. Зачитування уривків історичних літописів. Дидактичні вправи на розміщення історичних об'єктів відносно сторін світу. Аудіовізуальне сприйняття усної народної творчості IX-XII століть. Групове обговорення проблемних питань. Евристична гра «Археологічні розкопки». Відгадування історичних загадок, ребусів. Вирішення тематичного тестування. Індивідуальна робота.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: визначає причини розквіту культури Київської Русі; називає та аналізує наслідки історичних подій Київської держави; має уявлення про суспільно-політичний устрій

Київської держави; називає головні міста Київської Русі, знаходить і показує їх на карті; називає основні види ремісництва у Київській державі, виокремлює результати кожної діяльності серед запропонованої наочності; оперує поняттями «торговий шлях», «перекуп», «закуп»; описує загальні риси побуту мешканців Київської держави. порівнює із сьогоденням; за допомогою візуального підкріплення ідентифікує історичні архітектурні пам'ятки часів Київської Русі; описує витвори образотворчого мистецтва східних слов'ян; знає засновників слов'янської писемності; порівнює кирилицю і сучасну абетку; читає уривки з літописів; називає основні твори тогочасної літератури, їх авторів за наявності; знає основних персонажів давньоруських казок, билин, легенд.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування причинно-наслідкових зв'язків між прийняттям християнства та розвитком освіти і культури в Київській державі. Формування навичок класифікувати історичні події за характерними ознаками. Розвиток діалогічного мовлення у процесі бесіди про культурне життя Київської Русі. Розвиток наочно-образного мислення за допомогою ілюстрованого представлення здобутків творчої спадщини за часи розквіту Київської держави. Розвиток дрібної моторики рук за допомогою роботи з історичною картою. Виховання естетичного смаку та моральних якостей. Виховання шанобливого ставлення до української культури різних історичних епох.

Змістова лінія «Занепад Київської держави».

Пропонований зміст навчального предмета. Роздробленість Київської держави. Половецька загроза. Правління Володимира Мономаха. Боротьба за Київ. Занепад столиці. Монголо-татари: територія проживання, устрій, заняття. Початок монгольської навали. Героїчна оборона Києва від монгольської навали. Захоплення монголо-татарами давньоруських земель. Життя на Русі за монголо-татарського іга. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Бесіда з елементами мозкового штурму. Пояснення із представленням аудіо та відео джерел. Робота з історичними датами. Робота з картою. Самостійна робота у зошитах. Читання ланцюжком. Вільний обмін думками. Історичний диктант. Сюжетно-рольова гра «Як Київська Русь монголів перемагала». Вивчення історичної термінології. Робота в парах. Вирішення тематичного тестування. Індивідуальна робота.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: з допомогою вчителя називає основні причини роздробленості Київської держави; називає руйнівні наслідки половецьких набігів; називає та усвідомлює основні наслідки занепаду Київської держави; має уявлення про постать Володимира Мономаха; усвідомлює головну ідею «Повчання дітям»; позначає на карті місця проживання монголо-татар; описує устрій життя монголо-татар, називає їхні основні заняття; описує вторгнення монголів на територію Київської Русі; знає про героїчну оборону Києва, чітко називає визначні дати; знаходить і показує на карті місця битв з монголо-татарами; аналізує життя українського народу під владою монголо-татарського іга; вміє встановлювати взаємозв'язок між історичними подіями; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування у здобувачів освіти первинних уявлень про причини та наслідки роздробленості Київської держави. Формування навичок самостійної роботи з картою та атласом. Розвиток аналітичних процесів мислення. Розвиток просторової орієнтації у процесі знаходження на карті удільних князівств. Розвиток зорової пам'яті у процесі роботи з історичними джерелами. Виховання здатності зберегти національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави.

Змістова лінія «Галицько-Волинська держава».

Пропонований зміст навчального предмета. Об'єднання Галицького і Волинського князівств. Князь Данило Галицький. Спадкоємці Данила Галицького. Наш край у XII – першій половині XIV століть. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з ілюстративним матеріалом. Виклад власних думок. Аналіз подій та явищ. Робота з картою. Самостійна робота з текстом підручника, обговорення прочитаного. Інтерактивні ігри. Історичний кросворд. Робота в парах. Перегляд відеоматеріалів, коментування побаченого. Робота в зошитах. Вирішення тематичного тестування. Індивідуальна робота.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: за допомогою вчителя позначає на карті межі Галицького і Волинського князівств; називає причини та наслідки об'єднання Галицького і Волинського князівств; описує постать галицько-волинського князя Данила; з опорою на наочність описує коронування князя Данила як визначну подію того часу, називає рік; визначає хронологічні межі правління князів Галицько-Волинської держави; називає послідовність правителів Галицько-Волинської держави; знає рік заснування міста Львів; описує події на українських землях у XII – першій половині XIV століть; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування знань про діяльність князів і життя українського народу за часів Галицько-Волинської держави. Формування уявлень здобувачів освіти про історичний час у XII – першій половині XIV століть. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі складання розповіді про життя і діяльність князів Галицько-Волинської держави. Розвиток когнітивних процесів під час роботи з образною та умовно-графічною наочністю. Збагачення пасивного словника історичною термінологією. Виховання культуро відповідності

особистості на основі набутого морально-етичного досвіду людства. Виховання почуття української незламності як приклад самовідданої боротьби за незалежність.

Змістова лінія «Українські землі у складі Великого князівства Литовського».

Пропонований зміст навчального предмета. Князь Любарт. Приєднання західних земель до складу Литовської держави. Князь Ольгерд. Приєднання українських земель до Великого князівства Литовського. Суспільно-політичний устрій Великого князівства Литовського. Життя селян у Литовській державі. Розвиток ремісництва. Цехи. Торгівля. Наш край у другій половині XIV -XVI століттях. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення із представленням аудіо та відео джерел. Бесіда з елементами вільного обміну думками. Робота з історичними портретами князів. Історичні задачі. Дискусійні ігри. Сюжетно-рольова гра «Історичний суд». Робота з картою. Робота в групах. Самостійна робота з підручником. Групове опитування. Вивчення історичної термінології. Робота з атласом. Структурований виклад думок. Вирішення тематичного тестування.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: має уявлення про процес приєднання українських земель до Великого князівства Литовського; знає рік переможної битви над монголо-татарами біля р. Сині Води; самостійно визначає послідовність приєднання українських земель до князівства Литовського; візуально розрізняє постаті князів, коротко описує їх діяльність; показує на історичній карті столицю та землі Великого князівства Литовського; з опорою на схему описує суспільно-політичний устрій Великого князівства Литовського; за допомогою вчителя виділяє основні характеристики життя селян у Литовській державі; визначає особливості розвитку сільського господарства в наведених умовах; описує і характеризує за певним алгоритмом розвиток ремісництва, акцентує увагу

на основних винаходах; характеризує розвиток торгівлі визначеного періоду; формулює судження про вчинки історичних осіб та події з урахуванням отриманих знань; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень здобувачів освіти про визволення українських земель від монголо-татарського поневолення та їх перехід до складу Великого князівства Литовського. Формування асоціативного мислення шляхом ознайомлення з життям селян у Литовській державі. Формування навичок класифікувати історичні події за характерними ознаками. Розвиток просторової орієнтації та уваги у процесі роботи з історичними та контурними картами. Розвиток та поповнення активного словникового запасу слів історичними термінами. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання завдань у зошиті та в контурній карті. Розвиток готовності прийняти вербальну допомогу вчителя під час відтворювання інформації. Розвиток діалогічного мовлення у процесі бесіди про суспільно-політичний устрій Великого князівства Литовського. Розвиток наочно-образного мислення шляхом роботи з наочним матеріалом. Розвиток активності і самостійності при виконанні навчальних завдань, роботи з підручником. Розвиток когнітивних процесів. Виховання любові до Батьківщини, вольових та моральних рис характеру, почуття вдячності попереднім поколінням за збереження національної ідентичності. Виховання почуття національної єдності та самосвідомості.

Змістова лінія «Україна у складі Речі Посполитої».

Пропонований зміст навчального предмета. Кревська унія 1385 року. Повстання князя Михайла Глинського. Люблінська унія 1569 року. Утворення Речі Посполитої. Церковна унія 1596 року. Православні братства. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Ілюстративне пояснення. Бесіда з елементами дискусії. Робота з датами. Самостійне конспектування. Історичні ребуси. Індивідуальна робота. Робота в групі. Вирішення тематичного тестування.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає дати прийняття уній; визначає відмінності змісту Кревської та Люблінської уній; називає причини утворення Речі Посполитої; за допомогою вчителя позначає на контурній карті столицю та кордони Речі Посполитої; коротко характеризує постать Михайла Глинського, наслідки його повстання; з опорою на наочність розповідає про життя українців у складі Речі Посполитої; пояснює вплив конкретних вчинків і визначних події з погляду суспільних потреб та інтересів; коротко подає зміст Церковної унії 1596 року; характеризує появу православних братств, описує їхню діяльність; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування знань здобувачів освіти про життя українського народу у складі Речі Посполитої. Розвиток просторового мислення під час роботи з контурною картою. Розвиток вміння порівнювати історичні об'єкти. Розвиток зорової пам'яті та уваги. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток оперативної пам'яті та процесів відтворення засвоєного матеріалу. Виховання любові до державної мови та її приналежності до витоків незалежної України. Виховання поважного ставлення до релігійних вірувань та звичаїв різних народів світу.

Узагальнення до курсу.

Пропонований зміст навчального предмета. Головні події на території України в IX-XVI століть. Найвидатніші діячі в історії України IX-XVI століть. Основні поняття курсу «Історія України. 7 клас».

Види навчальної діяльності. Фронтальне опитування. Індивідуальна робота. Мозковий штурм. Історичний диктант. Дидактичні ігри.

Евристична гра «Коло питань». Робота з портретами історичних діячів. Перегляд відеоматеріалу з подальшим коментуванням побаченого.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: орієнтується у головних подіях на території України впродовж IX-XVI століть; знає дати основних подій періоду; знає сутність понять «держава», «данина», «дружина», «князь», «християнство»; показує на карті міста які існували у добу Київської та Галицько-Волинської держав; розуміє послідовність правління князів Київської Русі; знає найбільш відомі легенди Київської Русі; візуально впізнає здобутки культури часів Київської Русі і Галицько-Волинської держави; визначає значущість історичної події для людини та суспільства.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування умінь узагальнювати та систематизувати інформацію історичного характеру. Розвиток логічного мислення при розгадуванні історичних ребусів та кросвордів. Розвиток лексичної сторони мовлення шляхом відтворення інформації про головні події на території України в IX-XVI століть. Розвиток довготривалої пам'яті за допомогою пригадування основних історичних понять курсу. Розвиток зорової пам'яті при роботі з портретами історичних діячів IX-XVI століть. Розвиток свідомого сприйняття інформації шляхом використання аудіо та відео джерел. Виховання патріотизму, соціальної активності та відповідальності. Виховання бережливого ставлення до культурної спадщини українського народу. Виховання любові до Батьківщини.

Основна частина (8 клас).

Актуалізація опорних знань.

Пропонований зміст навчального предмета. Київська Русь. Українські землі у складі інших держав у XIII-XVI століттях. Головні події IX-XVI століть. Найвидатніші діячі в історії України IX-XVI століть.

Види навчальної діяльності. Бесіда, обмін думками. Монологічний виступ. Диспут. Історичні задачі. Дидактична гра «Який це князь?». Розповідь з опорою на наочний матеріал. Робота в парах. Колективне читання тексту підручника. Робота в зошиті. Робота біля дошки.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає сутність основних понять попереднього курсу; знає основні події історичного періоду XIII-XVI століть; називає основні хронологічні дати; визначає просторові (територіальні) межі історичних подій; візуально розрізняє князів Київської Русі; визначає послідовність правління князів Київської Русі; з опорою на наочність розповідає про особливості правління князів Київської Русі; показує на карті кордони української держави впродовж XIII-XVI століть; знає відомих представників культури Київської держави; знає і описує здобутки культури часів Київської Русі і Галицько-Волинської держави; за допомогою вчителя усно відтворює наслідки розпаду Київської держави; аналізує життя українського народу під керівництвом різних держав; розуміє сутність угод, укладених у XVI ст.; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування пізнавального інтересу до вивчення історичного минулого українського народу. Формування аналітичного мислення, здатності синтезувати та аналізувати історичні події. Розвиток довготривалої пам'яті на основі актуалізації раніше вивчених історичних понять і подій минулого IX-XVI століть. Розвиток і корекція усного зв'язного мовлення у процесі складання розповідей про найголовніші віхи у житті народу в період з IX по XVI століття. Виховання любові до Батьківщини, поваги до історичних подій українського народу.

Змістова лінія «Українське козацтво у XVI – першій половині XVII століть».

Пропонований зміст навчального предмета. Причина виникнення козацтва. Заняття перших козаків. Дмитро Вишневецький – славний козацький ватажок. Запорозька Січ – козацька фортеця. Військово-адміністративна організація козацтва. Традиції та звичаї запорозьких козаків. Січовий побут. Реєстрове козацтво. Повстання Криштофа Косинського. Козацький отаман Северин Наливайко. Гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний. Козацькі походи. Участь запорожців у Хотинській війні. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з елементами діалогу. Перегляд відеоматеріалу з подальшим коментуванням побаченого. Історичні ребуси. Робота з контурною картою. Робота з портретами козацьких ватажків. Самостійне читання тексту підручника. Робота у зошиті, запис основних визначень. Робота з речовими джерелами. Історичний диктант. Дискусія. Групова робота. Симуляційні ігри. Метод «Мікрофон». Аналіз текстових джерел. Коло ідей. Робота з атласом. Вирішення історичних задач. Дидактична гра «Портрет козака». Віртуальна екскурсія до музею козацтва. Творча робота, розмальовки побуту козаків. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає причини виникнення козацтва; називає заняття перших козаків: «рибальство», «скотарство», «полювання», «городництво»; з опорою на наочність розрізняє гетьманів козацької України; за допомогою вчителя показує на карті місця розташування Запорозької Січі; оперує поняттями «осавул», «хорунжий», «писар»; з опорою на наочний матеріал називає предмети побуту козаків; розповідає про головні традиції та звичаї козаків, описує побут на Січі; розуміє поняття «реєстрове козацтво»; знає постаті Криштофа Косинського та Северина Наливайка, їх подвиги; має уявлення про внутрішню політику гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного;

усвідомлює внесок запорожців у хід Хотинської війни; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у процесі вивчення появи козацтва. Формування первинних уявлень про життя і діяльність українського козацтва. Розвиток просторової орієнтації у процесі знаходження на карті Запорозької Січі, місць битв, походів. Розвиток уваги при роботі з наочним матеріалом. Розвиток і корекція усного зв'язного мовлення у процесі складання розповідей про традиції та звичаї запорозьких козаків. Розвиток дрібної моторики пальців рук при виконанні завдань у зошиті і на контурній карті. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Виховання почуття приналежності до української нації та здатності зберегти національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу. Виховання шанобливого ставлення до подій українського минулого, поваги до різних станів.

Змістова лінія «Національно-визвольна війна середини XVII століття».

Пропонований зміст навчального предмета. Становище українського народу напередодні війни. Богдан Хмельницький. Початок Національно-визвольної війни. Перші перемоги 1648 року. Пилявецька битва. Похід на західноукраїнські землі. Військові дії 1649 року. Зборівський договір. Берестецька битва 1651 року. Білоцерківський договір. Переяславська рада. Українсько-московський договір 1654 року. Воєнно-політичні події 1654-1657 років. Наш край у середині XVII століття. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Перегляд відео джерел, коментування побаченого. Розповідь з опорою на наочний матеріал. Робота біля дошки. Робота з контурною картою. Робота з портретом Б. Хмельницького. Робота з письмовими джерелами. Самостійне читання уривків договорів. Індивідуальна робота. Структурований обмін думками. Історичний

кросворд. Медіація. Дискусійне розв'язання проблемних питань. Робота з історичними договорами. Мозковий штурм. Робота в підгрупах. Метод «Прес». Дидактичні ігри. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: з опорою на наочність може описувати становище українського народу напередодні війни, володіє поняттями «міщанин», «холоп», «смерди», «рядовичі», «бояри», «віче» в контексті вивчення теми; має уявлення про постать Б.Хмельницького, розповідає про його життєвий шлях; усно змальовує життя українського народу напередодні війни. Називає причини початку національно-визвольної війни; показує на карті переможні міста: Пилявці, Зборів, Біла Церква; за допомогою вчителя або самостійно встановлює хронологічну послідовність подій із називанням визначних дат; розуміє сутність Зборівського, Білоцерківського, Українсько-московського договорів; називає наслідки переможних битв війська Б. Хмельницького у 1648, 1651, 1654 роках; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування і корекція уявлень про найголовніші події Національно-визвольної війни українського народу. Розвиток зв'язного усного монологічного мовлення. Розвиток логічного мислення при поясненні причин та наслідків Національно-визвольної війни. Розвиток просторової орієнтації та уяви під час роботи з історичними картами. Розвиток когнітивних здібностей при ознайомленні з договорами XVII століття. Розвиток зорової пам'яті при роботі з атласом. Виховання громадянської свідомості, гідності та честі в гармонійному поєднанні національних і загальнолюдських цінностей. Виховання любові до України.

Змістова лінія «Українські землі у другій половині xvii – початку XVIII століть».

Пропонований зміст навчального предмета. Гетьманування Івана Виговського. Конотопська битва. Андрусівська угода 1667 року. Гетьман

Петро Дорошенко. Боротьба за об'єднання України. Запорозька Січ у складі Гетьманщини. Іван Сірко. Гетьманування Дем'яна Многогрішного. «Глухівські статті». Гетьман Іван Самойлович. «Вічний мир». Гетьман Іван Мазепа. Україна в подіях Північної війни. Пилип Орлик і його Конституція. Наш край у другій половині XVII – початку XVIII століть. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з використанням аудіо та відео джерел. Перегляд презентації, коментування побаченого. Робота за портретами гетьманів. Зачитування уривків письмових джерел початку XVIII століть. Самостійне читання тексту підручника. Робота в зошитах. Індивідуальна робота. Історичні загадки. Сюжетно-рольова гра «Підписання угоди». Робота з контурною картою, атласом. Робота в групах. Аналіз історичних ситуацій. Дискусійні ігри. Вивчення історичної термінології. Історичні задачі. Конспектування основних визначень. Метод «Акваріум». Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: візуально розрізняє гетьманів України другої половини XVII ст.;тмає уявлення про постаті гетьманів другій половини XVII – початку XVIII століть; розповідає про зовнішню політику гетьманів другій половини XVII – початку XVIII століть; знає наслідки Конотопської битви; з опорою на наочність розповідає про зміст Андрусівської угоди, Глухівських статей; показує на карті кордони Гетьманщини XVII ст.; аналізує та порівнює діяльність гетьманів Івана Сірка та Дем'яна Многогрішного; розуміє значення «Вічного миру» Івана Самойловича; схематично описує діяльність Івана Мазепи, характеризує його постать; має уявлення про першу прийняту Конституцію Пилипа Орлика на теренах України; робить висновки про події на українських землях в період з XVII – початку XVIII століть; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування пізнавального інтересу здобувачів освіти до подій боротьби за українську автономію. Формування уявлень про життя українського народу у другій половині XVII – початку XVIII століть. Поповнення активного словника іменниками та прикметниками шляхом складання розповідей про гетьманів XVII ст. Розвиток логічного мислення при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток уваги у процесі роботи з наочністю. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі роботи з контурною картою. Виховання ідеалів гуманізму, демократії, добра й справедливості. Виховання почуття громадянського обов'язку перед країною, суспільством.

Змістова лінія «Занепад автономної України».

Пропонований зміст навчального предмета. Іван Скоропадський. Обмеження гетьманської влади. Наказний гетьман Павло Полуботок. Відновлення гетьманства. Данило Апостол. Діяльність гетьмана Кирила Розумовського. Скасування автономного устрою Гетьманщини. Коліївщина. Опришки. Зруйнування Запорозької Січі. Петро Калнишевський. Наш край у XVIII столітті. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Розповідь з наочно представленим матеріалом. Бесіда з елементами вільного обміну думками. Тематичний діалог. Робота з портретами гетьманів. Самостійна робота у зошитах. Індивідуальна робота. Колективне читання тексту. Аналіз історичних подій. Історичні ребуси. Робота в парах. Дидактична гра «Юні археологи». Робота з візуальними джерелами. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: візуально розрізняє українських гетьманів XVIII ст.: Івана Скоропадського, Павла Полуботка, Данила Апостола, Кирила Розумовського; описує причини обмеження гетьманської влади Івана Скоропадського; вказує на карті столицю України

1708 року Глухів; розуміє значення терміну «наказний гетьман»; має уявлення про процес відновлення гетьманства; описує діяльність Данила Апостола; за допомогою вчителя описує зовнішню політику Кирила Розумовського; знає перебіг скасування автономного устрою України, називає основні поняття; знає основні повстання XVIII ст.. (гайдамаки, опришки); розуміє причини руйнування Запорозької Січі; з опорою на наочний матеріал переказує основні досягнення Петра Калнишевського; формулює судження про вчинки історичних осіб та події у XVIII столітті з урахуванням отриманих знань; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування і корекція уявлень про поступову втрату автономії та важке життя українського народу у XVIII столітті. Збагачення активного словника шляхом використання вивчених понять під час відповіді. Розвиток когнітивних процесів. Розвиток активності і самостійності при виконанні навчальних завдань, роботи з підручником. Розвиток просторових уявлень при роботі з історичним атласом. Розвиток вміння узагальнювати та систематизувати інформацію. Розвиток монологічного мовлення. Виховання почуття співпереживання за важке життя українського народу в умовах покріпачення та скасування автономних прав і свобод.

Змістова лінія «Суспільне та культурне життя козацької України».

Пропонований зміст навчального предмета. Суспільні стани козацької держави. Розвиток господарства і торгівлі в Україні за козацьких часів. Церква за козацької доби. Освіта козацької України. Григорій Сковорода. Усна народна творчість. Козацькі літописи. Театр і музика. Архітектура та живопис. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з опорою на наочність. Перегляд відеоматеріалів, прослуховування музики XIX ст. Віртуальна екскурсія до музею козацтва. Робота з речовими та письмовими джерелами.

Робота біля дошки. Робота в групах. Індивідуальна робота. Історичні загадки. Самостійна робота в зошитах. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: оперує поняттями в контексті вивчення суспільних станів козацтва; визначає основні новоутворення в сфері господарства і торгівлі, їхні наслідки; активно використовує терміни «скотарство», «городництво», «мисливство», «землеробство» під час розповіді про господарство козаків; має уявлення про загальні принципи церковного життя в Україні у XVII –XVIII століттях; знає особливості освітньої системи козацької України; знає постать Григорія Сковороди, його відомі твори; за допомогою аудіо джерел розрізняє види інструментальної музики козаків; називає авторів козацьких літописів; називає основні види театрального мистецтва, розрізнює їх; з опорою на наочність впізнає найвизначніші пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва козацької доби; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування первинних уявлень про суспільне і церковне життя, розвиток господарства і торгівлі у добу козацтва. Формування творчого інтересу до культурних здобутків українського народу. Розвиток усного зв'язного монологічного мовлення у процесі опису архітектурних пам'яток культури козацької України. Розширення активного словника словами, що означають предмети матеріальної та духовної культури козацької доби. Розвиток наочно образного мислення в процесі роботи з наочним матеріалом. Розвиток процесів порівняння шляхом аналізу суспільних станів. Виховання поважного ставлення до всіх верств суспільства. Виховання естетичного смаку та шанобливого ставлення до творів архітектури, образотворчого мистецтва, літератури й усної творчості доби козацтва.

Змістова лінія «Становище українського народу у XIX столітті».

Пропонований зміст навчального предмета. Українські землі у першій половині XIX століття. Устим Кармелюк. Західноукраїнські землі у складі Австро-Угорської імперії. Кирило-Мефодіївське братство. Скасування кріпацтва. Розвиток промисловості. Заборона українського слова. Валуєвський циркуляр 1863 року. Емський указ 1876 року. Розвиток освіти і науки. Література. Архітектура і живопис. Театр і музика. Наш край у XIX столітті. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з представленням наочно-образного матеріалу. Робота з контурною картою, атласом. Читання тексту підручника за ланцюжком. Індивідуальна робота. Самостійне конспектування уроку. Робота з історичними джерелами, циркулярами. Ситуаційна гра «Підписання указу». Історичний кросворд. Історична мозаїка. Робота в парах. Перегляд відеоматеріалу про культуру XIX ст. Коментування витворів архітектури та живопису. Віртуальна екскурсія до музею прикладного мистецтва України. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: має уявлення про становище українського народу у першій половині XIX ст.; має уявлення про постать Устима Кармелюка, про його супротив проти національного гніту; позначає межі українських земель у складі Австро-Угорської імперії; описує зміни у житті українського населення під час правління Австро-Угорської імперії; за допомогою вчителя називає основні ідеї Кирило-Мефодіївського братства; знає очільників Кирило-Мефодіївського братства; з опорою на наочність може описати процес скасування кріпацтва у Російській імперії; розуміє руйнівний вплив Валуєвського циркуляру та Емського указу на розвиток української культури; описує процес розвитку освіти і науки XIX століття; називає визначні літературні твори України XIX століття; перелічує авторів художньої та музичної літератури; з опорою на наочний матеріал розрізняє та описує найвизначніші пам'ятки

архітектури та образотворчого мистецтва України XIX століття; аналізує суспільно важливі процеси; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень про важке життя українського народу у складі Російської та Австро-Угорської імперій, заборону українського слова. Формування пізнавальних уявлень про культурні досягнення в Україні XIX століття. Розвиток аналітичного мислення шляхом визначення причинно-наслідкових зв'язків між виникненням Валуєвського циркуляру і Емського указу. Розвиток пам'яті на основі вивчення понять, найвідоміших імен діячів культури та найбільш відомих літературних, художніх , музичних творів XIX століття. Розвиток усного зв'язного монологічного мовлення на основі свідомого відтворення навчального матеріалу. Розвиток довільної уваги під час роботи з наочним матеріалом і текстами підручника. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи з контурною картою. Виховання почуття вдячності попереднім поколінням за збереження української мови. Виховання моральної етичності. Виховання бережливого ставлення до пам'яток архітектури і культури.

Узагальнення до курсу

Пропонований зміст навчального предмета. Головні події в історії України у XVI- XIX століттях. Найвидатніші діячі України XVI - XIX століття. Основні поняття курсу «Історія України 8 клас».

Види навчальної діяльності. Фронтальне опитування. Аналіз історичних подій. Індивідуальна робота. Мозковий штурм. Тематичний діалог. «Круглий стіл». Медіація. Історичний диктант. Робота з портретами найвидатніших діячів України XVI- XIX століттях. Дидактичні ігри: «Історична кухня», «Герой, дата, подія», «Продовж речення». Історичний кросворд.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: орієнтується у головних подіях на території України впродовж XVI- XIX століть; розуміє

сутність понять «держава» «Запорозька Січ», «кріпацтво», «панщина»; показує на карті територію Гетьманщини та її столиці – Чигирин, Батурин, Глухів; визначає хронологічні рамки існування Гетьманщини; знає про територіально-адміністративний поділ Гетьманщини; з опорою на наочність описує вплив інших держав на розвиток української держави; за допомогою вчителя встановлює системно-структурні зв'язки в історичному процесі; візуально розрізняє найвидатніших діячів України XVI- XIX століть; знає основні здобутки культурної спадщини України XVI- XIX століть; застосовує під час переказу подій зміст вивчених понять.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування умінь узагальнювати та систематизувати інформацію історичного характеру. Формування причинно-наслідкових зв'язків між діяльностями гетьманів і змінами у державі. Розвиток логічного мислення при розгадуванні історичних ребусів та кросвордів. Розвиток лексичної сторони мовлення шляхом відтворення інформації про головні події на території України впродовж XVI- XIX століть. Розвиток довготривалої пам'яті за допомогою пригадування основних історичних понять курсу: «Конституція», «Гетьманщина», «Запорозька Січ», «кріпацтво», «панщина». Розвиток зорової пам'яті при роботі з портретами історичних діячів XVI- XIX століть. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи із сучасною картою України, історичними атласами і картами. Виховання бережливого ставлення до культурної спадщини українського народу. Виховання бережливого ставлення до національного багатства країни, рідної мови, культури, традицій.

Основна частина (9 клас).

Актуалізація опорних знань.

Пропонований зміст навчального предмета. Гетьманщина. Українські землі у складі інших держав у XVIII-XIX століттях. Головні

події в історії України у XVI-XIX століттях. Найвидатніші діячі України XVI- XIX століттях.

Види навчальної діяльності. Бесіда з елементами дискусії. Перегляд тематичного відеоматеріалу. Робота з портретами діячів. Самостійна робота в зошиті. Робота з контурною картою XIX століття. Дидактична гра «Гаманець знань». Коментоване читання, обговорення тексту. Історичний ребус. Робота з речовими та письмовими джерелами XVI століття.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає сутність понять «Запорозька Січ», «кріпацтво», «панщина»; називає дату виникнення козацтва; показує на карті основні битви Національно-визвольної війни; визначати хронологічні рамки існування Гетьманщини; може коротко з опорою на наочність переказати основні події в історії України у XVI-XIX століттях; називає дати основних подій; візуально розрізняє найвидатніших діячів України VI- XIX століття; знає основні здобутки культурної спадщини України XVI- XIX століть; застосовує під час переказу подій зміст вивчених понять.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Корекція уявлень про найголовніші події в історії українського народу в період з XVII по XIX століття. Розвиток оперативної пам'яті на основі актуалізації раніше вивчених понять. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі складання розповідей про найголовніші події в історії України в період з XVI по XIX століття. Розвиток дрібної моторики рук у процесі роботи з історичною картою. Розвиток довільної уваги під час роботи з наочністю та технічними засобами навчання. Виховання любові до України. Виховання поважного ставлення до подій минулого українського народу.

Змістова лінія «Україна на початку XX століття».

Пропонований зміст навчального предмета. Перші українські партії і політичні організації. Революційні події в Україні у 1905-1907 роках. Україна у першій світовій війні. Життя на фронті й у тилу. Падіння

самодержавства. Тимчасовий уряд. Наш край на початку XX століття. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з представленням наочно-образного матеріалу. Робота з картою, атласом. Перегляд аудіовізуальних матеріалів. Самостійне читання тесту. Робота в зошиті. Індивідуальна робота. Дидактична гра «Історична кухня». Мозковий штурм. Імітаційна гра «Вступ до партії». Вивчення історичної термінології. Історичні задачі. Структурований обмін думками. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: має загальне уявлення про перші українські партії, їхніх очільників; знає роки початку революції в Україні; за допомогою вчителя узагальнює наслідки революційних подій; знає дату та називає причини початку першої світової війни; з опорою на наочність розповідає про життя українців під час першої світової війни; називає керівників Тимчасового уряду; узагальнює інформацію про події України на початку XX століття; характеризує економічну політику XX ст.; співвідносить роки події зі століттям; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування загальних уявлень про участь українців у першій світовій війні. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток процесів аналізу й узагальнення на основі вивчення теми розділу. Розвиток наочно-образного мислення у процесі роботи з наочним матеріалом. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи з історичною та контурною картами. Розвиток уяви на основі використання наочних посібників, адаптованих історичних документів. Розвиток комунікативних умінь на основі збагачення словникового запасу. Виховання любові до Батьківщини, почуття єдності всього українського народу незалежно від території проживання.

Змістова лінія «Боротьба за державність у 1917-1920 роках».

Пропонований зміст навчального предмета. Українська Центральна Рада. Михайло Грушевський. Універсали. Утворення радянської УНР. Вторгнення більшовицьких військ на територію України. Проголошення незалежності УНР. Боротьба за владу. Бій під Крутами. Захоплення більшовиками Києва. Мирний договір у Брест-Литовську. Звільнення України від більшовицької влади. Гетьманський переворот. Українська держава Павла Скоропадського. Директорія. Більшовицька агресія. Воєнні поразки. Проголошення ЗУНР. Євген Петрушевич. Акт возз'єднання УНР і ЗУНР. Встановлення радянської влади в Україні. Наш край у 1917-1920 роках. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення нового матеріалу з елементами діалогу. Перегляд відеоматеріалу з подальшим коментуванням побаченого. Історичні ребуси. Робота з контурною картою. Робота з портретами. Самостійне читання тексту підручника. Робота у зошиті, запис основних визначень. Робота з речовими джерелами, універсалами. Історичний диктант. Дискусія. Групова робота. Симуляційні ігри. Метод «Мікрофон подій». Аналіз текстових джерел. Коло ідей. Робота з атласом. Вирішення історичних задач. Дидактична гра «Підписання угоди». Віртуальна екскурсія до Львівського національного музею. Творча робота, конкурс малюнків до Дня Соборності України. Конкурс віршів до дня пам'яті жертв героїв Крут. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає роки утворення Центральної Ради, проголошення незалежності УНР; має уявлення про постать Михайла Грушевського; візуально розрізняє політичних діячів Української Центральної Ради; за допомогою вчителя переказує зміст Універсалів; має уявлення про перебіг подій під час боротьби за владу 1917-1918 років; знає рік визначного бою під Крутами; розкриває сутність Брест-Литовського мирного договору; має уявлення про гетьманський переворот Павла Скоропадського; називає основні нововведення першої половини XX

ст.; описує процес становлення Директорії на українських землях, називає її членів; знає рік утворення ЗУНР, описує діяльність її президента; розуміє сутність Дня Соборності України; показує на карті територію УНР, ЗУНР зі столицями; з опорою на наочність складає розповідь про встановлення радянської влади в Україні; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень здобувачів освіти про утворення радянської УНР. Розвиток когнітивних процесів при встановленні причинно-наслідкових зв'язків проголошення незалежності УНР. Розширення активного словникового запасу у процесі опису встановлення радянської влади в Україні. Сприйняття засобами представлення образно-вербальної інформації. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи з картою та атласом. Виховання толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших ідеологій. Виховання шанобливого ставлення до героїв Крут. Виховання почуття приналежності до української нації та здатності зберегти національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу.

Змістова лінія «Радянська Україна у 30-40-х роках XX століття».

Пропонований зміст навчального предмета. Утворення СРСР. Статус УСРР у складі Радянського Союзу. Впровадження нової економічної політики в Україні. Життя народу. Переслідування церкви. Здобутки і втрати індустріалізації. Насильницька колективізація на селі. Голодомор 1932-1933 років в Україні. Масові репресії в Україні. Розвиток освіти і культури в Україні у 30-40-ті роки XX століття. Ліквідація неписьменності дорослих. Наш край у 30-40-х роках XX століття. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з використанням наочного матеріалу. Бесіда з елементами вільного обміну думками. Робота з історичною картою УСРР. Читання тексту підручника за ланцюгом. Самостійне конспектування у зошиті. Індивідуальна робота. Робота в

групах. Роботі біля дошки. Віртуальна екскурсія до музею Голодомору. Історичні задачі. Ділова гра «Селянин УСРР». Робота з речовими джерела. Робота з портретами діячів культури ХХ століття. Тематичний діалог. Аналіз історичних подій. Метод «Історична дискусія». Вивчення історичної термінології. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: має загальне уявлення про утворення СРСР; показує на карті територію УСРР та її столиці; розуміє сутність понять «НЕП», «індустріалізація», «Голодомор», «атеїзм»; застосовує на прикладах вивчені поняття; описує життя народу в умовах нової економічної політики; розуміє наслідки переслідування церкви радянською владою; з опорою на наочність розповідає про здобутки і втрати індустріалізації; знає наслідки процесу колективізації, утворення колгоспів; знає роки Голодомору, може описати його суть; коротко описує причини та наслідки масових репресій в Україні; знає основних представників освіти та культури 30-40х років, їхні твори; описує структуру шкіл на території України; стисло розповідає про основні події розділу; усвідомлює цінності людини, її життя; аналізує суспільно важливі процеси; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень здобувачів освіти про життя народу в Радянській Україні в 30-40-х роках ХХ століття. Формування причинно-наслідкових зв'язків між діями більшовицької влади та життям народу. Розвиток вмінь аналізувати і узагальнювати навчальний матеріал. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток усного зв'язного мовлення у процесі шляхом використання вивчених історичних понять. Розвиток емоційного ставлення до почутого, побаченого та прочитаного. Виховання поважного ставлення до всіх верств суспільства. Виховання шанобливого ставлення до жертв Голодомору. Виховання естетичного смаку та

шанобливого ставлення до творів образотворчого мистецтва, літератури й усної творчості радянських часів.

Змістова лінія «Західна Україна у 30-40 роках XX століття».

Пропонований зміст навчального предмета. Західноукраїнські землі у 30-40-х роках XX століття. Автономія Карпатської України. Проголошення незалежності. Августин Волошин. Приєднання Східної Галиччини і Буковини до складу радянської України. Репресії на західноукраїнських землях. Стан освіти і культури Західної України у 30-40-ті роки XX століття. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з первинним ознайомленням матеріалу. Робота з картою Західної України. Перегляд відеоматеріалів, з подальшим коментуванням побаченого. Робота в зошиті. Індивідуальна робота. Робота з дидактичним матеріалом. Робота з портретами діячів Західної України. Історична мозаїка. Робота в парах. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає дату проголошення автономії і незалежності Карпатської України, її президента; показує на карті територію Карпатської України; має уявлення про процес та наслідки приєднання Західної України до УРСР; має уявлення про репресії на західноукраїнських землях; називає діячів культури Західної України, їхні твори; встановлює причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями; визначає просторові (територіальні) межі історичних подій, явищ і процесів; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень про життя народу на території Західної України в 30-40-х роках XX століття. Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Розвиток довготривалої пам'яті на основі роботи з історичними поняттями, хронологічними датами й історичними подіями. Розвиток зорової пам'яті у процесі роботи з наочними посібниками. Розширення словникового запасу

у процесі роботи з адаптованими документами, уривками творів. Розвиток усного зв'язного мовлення шляхом складання розповідей про життя народу на західноукраїнських землях. Розвиток просторової орієнтації у процесі знаходження на карті територій Карпатської України. Виховання почуття поваги до традицій і звичаїв різних етнічних регіонів України. Виховання шанобливого ставлення до національних меншин.

Змістова лінія « Україна у роки Великої Вітчизняної війни».

Пропонований зміст навчального предмета. Початок Великої Вітчизняної війни. Відступ Червоної армії. Окупаційний режим. Життя населення в умовах «нового порядку». Радянський партизанський рух. Боротьба на західноукраїнських землях. Битва на Курській дузі. Початок звільнення України. Визволення Києва. Звільнення України від фашистських загарбників. Втрати України у війні. Перемога. Героїзм українців-фронтовиків. Наш край у 1941-1945 роках. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з коментуванням ілюстративного матеріалу. Аналіз подій та явищ Великої Вітчизняної війни. Робота з картою «Воєнні роки. Основні місця битв». Самостійна робота з текстом підручника, обговорення прочитаного. Інтерактивні ігри. Історичний кросворд. Робота в парах. Перегляд відеоматеріалів, коментування побаченого. Робота в зошитах. Робота з речовими джерелами, читання листів солдат. Аналіз аудіовізуальних джерел часів першої половини XX століття. Робота з портретами українських героїв-фронтовиків. Індивідуальна робота. Творча робота, виставка малюнків до Дня перемоги над нацизмом у Другій світовій війні. Вирішення тематичного тестування.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає дату початку і кінця Великої Вітчизняної війни; називає імена очільників армій; описує життя населення в умовах «нового порядку»; розуміє значення

партизанського руху; має уявлення про діяльність Степана Бандери, Романа Шухевича; показує на карті місця найголовніших битв Великої Вітчизняної війни; розуміє наслідки битви на Курській дузі; за допомогою вчителя розповідає про визволення Києва, звільнення України; має уявлення про закінчення війни та внесок українців у перемогу; узагальнює уявлення про життя українського народу в умовах війни; встановлює зв'язки між фрагментами даних і джерелами різних видів; розуміє цінність перемоги для українського народу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування загальних уявлень про перебіг Великої Вітчизняної війни. Розвиток пам'яті на основі вивчення понять, найголовніших подій, дат Великої Вітчизняної війни. Розвиток уяви під час читання адаптованих документів, уривків художніх творів, спогадів учасників бойових дій. Розвиток довільної уваги під час роботи з наочним матеріалом, переглядом кінофрагментів. Розвиток усного зв'язного монологічного мовлення на основі переказу головних подій Великої Вітчизняної війни. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи з історичними та контурними картами. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання завдань у зошиті та на контурній карті. Виховання почуття вдячності попереднім поколінням за героїзм та відвагу. Виховання шанобливого ставлення до жертв Великої Вітчизняної війни.

Змістова лінія «Україна у 60-90-х роках XX століття».

Пропонований зміст навчального предмета. Відбудова України. Голод 1946-1947 років. Економічна політика Микити Хрущова. Досягнення науки і техніки у 50-60-ті роки XX століття. Освоєння космосу. «Відлига» в українській літературі та мистецтві. «Шестидесятники». Леонід Брежнєв. Політика і економіка у роки «застою». Війна у Афганістані. Михайло Горбачов. Політика «перебудови». Пожвавлення громадської активності. Початок релігійного відродження. Чорнобильська катастрофа та її наслідки. Наш край у 60-90 роках XX століття. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення нового матеріалу. Перегляд відео джерел, коментування побаченого. Розповідь з опорою на наочний матеріал. Робота біля дошки. Робота з контурною картою XX століття. Робота з письмовими джерелами. Самостійне читання уривків договорів. Аналіз розповідей очевидців Голодомору 1946-1947 років. Запис основних дат та подій. Індивідуальна робота. Структурований обмін думками. Історичний кросворд. Медіація. Робота з витворами українського мистецтва та літератури 60-их років XX ст. Дискусійне розв'язання проблемних питань. Робота з історичними договорами. Робота з портретами політичних діячів післявоєнного стану. Мозковий штурм. Робота в підгрупах. Метод «Прес». Дидактичні ігри. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: позначає на контурній карті територію УРСР, СРСР та їх столиці; знає поняття «відлига», «застій», «перебудова»; візуально розрізняє постаті державних діячів 60-90-их років XX століття; має уявлення про труднощі у відбудові України; має уявлення про постать Микити Хрущова, його економічну політику; з опорою на наочний матеріал розповідає про досягнення науки і техніки; називає основних українських вчених післявоєнного періоду; описує внесок у розбудову радянської космонавтики; описує явище «відлиги» в українській літературі; називає прізвища поетів «Шестидесятників», їхні визначні твори; має уявлення про постать Леоніда Брежнєва, його політику; має загальне уявлення про війну в Афганістані; має уявлення про політику «перебудови» Михайла Горбачова; визначає наслідки Чорнобильської катастрофи для екології та людства; аналізує та узагальнює здобуту інформацію.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень здобувачів освіти про основні події у 60-90-х роках XX століття. Розвиток логічного мислення при встановленні причинно-наслідкових зв'язків історичного характеру. Розвиток узагальнюючого мислення при

заповненні таблиць, схем. Розвиток оперативної пам'яті на основі запам'ятовування історичних понять. Розвиток усного зв'язного мовлення під час опису досягнення науки і техніки у 50-60-ті роки XX століття. Розвиток просторової орієнтації та уваги у процесі роботи з історичними й контурними картами. Розвиток дрібної моторики пальців рук у процесі виконання завдань у зошиті та в контурній карті. Виховання глибокої пошани до жертв Чорнобильської катастрофи, вшанування їх світлої пам'яті.

Змістова лінія «Незалежна Україна».

Пропонований зміст навчального предмета. Перші вільні вибори до Верховної Ради УРСР. Декларація про державний суверенітет України. Проголошення незалежності України. Референдум 1 грудня 1991 року. Вибори Президента України. Розпад СРСР. Леонід Кучма. Розвиток економіки. Грошова реформа. Конституція 1996 року. Зовнішня політика незалежної України. Президентські вибори 2004 року. Віктор Ющенко. Помаранчева революція. Віктор Янукович. Досягнення української культури. Діячі культури XXI ст. Наш край у роки незалежності. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Бесіда з елементами монологічного виступу. Вільний обмін думками. Аналіз державних документів, Конституції України. Перегляд відеоматеріалів, коментування побаченого. Історична ситуаційна гра «Референдум 1991 року». Робота з портретами політичних діячів незалежної України. Робота з візуально представленими роботами діячів культури XXI ст. Робота в парах. Робота в зошитах. Історичний диктант. Самостійне читання тексту підручника. Індивідуальна робота. Робота з картою «Кордони України 1991 року». Інтерактивні ігри. Віртуальна екскурсія до Двору-музею СРСР у Львові. Вирішення тестування.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: має уявлення про перші вільні вибори; розуміє сутність понять «Конституція», «референдум», «декларація», «незалежність», «реформа»; орієнтується в основних подіях розділу: прийняття декларації про державний суверенітет України, проголошення незалежності України, прийняття Конституції України; знає прізвища та імена Президентів незалежної України; знає визначні дати незалежної України; має уявлення про постаті президентів України, їхню політику, з опорою на схему послідовно називає їх; за допомогою вчителя порівнює діяльність президентів України; за допомогою вчителя визначає послідовність історичних подій; називає діячів культури XXI ст.; аналізує та узагальнює здобуту інформацію.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування уявлень про державотворчі процеси в Україні кінця XX століття. Розвиток зв'язного мовлення у процесі опису життя українського народу на початку XXI століття. Розвиток зорової пам'яті у процесі роботи з фрагментами документальних фільмів. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток когнітивних здібностей при встановленні причинно-наслідкових факторів. Розширення активного словника у процесі бесід, характеристик, пояснень навчального матеріалу. Розвиток просторової орієнтації та уяви під час роботи із територіально-адміністративною картою України. Розвиток дрібної моторики пальців рук під час виконання навчальних завдань. Виховання любові до Батьківщини. Виховання поважного ставлення до подій минулого українського народу.

Змістова лінія «Європейський вибір України. Сучасна Україна».

Пропонований зміст навчального предмета. Геополітичний вибір України. Євромайдан. Революція Гідності. Небесна Сотня. Анексія Криму. Президентські та парламентські вибори 2014 року. Петро Порошенко. Підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. Безвізовий режим. Початок війни РФ проти України. Збройна агресія на сході України.

Соціально-економічний розвиток України у 2014-2022 р. Розвиток української культури. Президентські вибори 2019 р. Володимир Зеленський. Повномасштабне вторгнення російських військ на територію України. Окупаційний режим. Збройні сили України, утворення територіальної оборони. Розгортання дипломатичної боротьби України. Допомога світової спільноти. Життя в умовах війни. Біженство. Міграція. Гуманітарна підтримка. Волонтерський рух. Міжнародна підтримка України. Узагальнення до розділу.

Види навчальної діяльності. Пояснення з представленням аудіовізуальних джерел. Перегляд тематичного відеоматеріалу. Конспектування основних дат, подій. Робота з портретами сучасних президентів. Робота біля дошки. Індивідуальна робота. Колективне читання тексту. Робота з речовими джерелами. Аналіз підписаних угод. Метод «Штурм». Сюжетно-рольова гра «Я-майбутній волонтер». Дидактичні ігри: «Знайди зайве», «Реставратор», «Історичне порівняння». Ділова гра «Круглий стіл переговорів». Дискусія з монологічним виступом. Робота з сучасною історичною картою. Структурований обмін думками. Метод «Мікрофон подій». Віртуальна екскурсія до Національного меморіального музею Революції Гідності. Робота з портретами діячів культури 2020-2022 років. Вирішення історичних задач. Творча діяльність, конкурс віршів/малюнків до Дня Гідності та Свободи, Дня Збройних Сил України, Дня пам'яті героїв Небесної Сотні. Виконання тестових завдань.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: знає причини та наслідки утворення Євромайдану; пояснює походження назви Небесна Сотня; розуміє сутність понять «анексія», «окупація», «міграція», «біженство», «волонтерство»; має загальне уявлення про початок війни РФ проти України (2014 р.); візуально розрізняє президентів сучасної України; визначає основні напрями діяльності Петра Порошенка; орієнтується у соціально-економічному розвитку України у 2014-2022 р.; за допомогою

вчителя розповідає про діячів культури XXI століття; має первинне уявлення про повномасштабне вторгнення російських військ на територію України; розшифровує абревіатуру ЗСУ; має уявлення про ставлення світової спільноти до боротьби України; з опорою на наочність складає розповідь про життя українців в умовах війни; аналізує суспільно важливі процеси; актуалізує опорні знання з визначеного розділу.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування вмінь систематизувати та узагальнювати інформацію. Формування вмінь та навичок аналізувати події сьогодення. Розвиток когнітивних процесів. Розвиток усного зв'язного монологічного мовлення у процесі опису подій 2022 року. Розширення словникового запасу слів шляхом вивчення історичних термінів. Розвиток довільної уваги у процесі роботи з наочністю. Розвиток свідомого сприйняття образно-вербальної інформації. Розвиток дрібної моторики рук під час малювання зображень до Дня Гідності та Свободи, Дня Збройних Сил України. Розвиток активності та самостійності в процесі виконання навчальних завдань. Виховання співчуття до людей, скалічених війною, до родичів тих, хто втратив житло. Виховання глибокої пошани до загиблих героїв ЗСУ, вшанування їх світлої пам'яті; Виховання поваги до Збройних сил України й усіх причетних до захисту нашої Вітчизни.

Узагальнення до курсу.

Пропонований зміст навчального предмета. В Головні події в історії України у XX – на початку XXI століть. Найвидатніші діячі України XX – на початку XXI століть. Основні поняття курсу «Історія України. 9 клас».

Види навчальної діяльності. Фронтальне опитування. Аналіз історичних подій XX- XXI століть. Індивідуальна робота. Мозковий штурм. Тематичний діалог. «Круглий стіл». Медіація. Історичний диктант. Робота з портретами найвидатніших діячів України XX-XXI століть. Дидактичні ігри: «Історична кухня», «Герой, дата, подія», «Продовж речення».

Віртуальна екскурсія до Київського національного музею України. Історичний кросворд. Творчі виставки малюнків до Дня пам'яті жертв українських репресій XX-XXI століть, Дня Соборності України, Дня Гідності та Свободи, Дня Збройних сил України.

Очікувані результати навчання. Учень/учениця: використовує цифрові технології для пошуку потрібної інформації; знає значення понять «голодомор», «демократія», «репресія», «фашизм»; знає прізвища та імена Президентів України; називає послідовність правління лідерів СРСР та Президентів України; орієнтується в основних подіях курсу: Голодомор, Велика Вітчизняна війна, Чорнобильська катастрофа, проголошення незалежності України, повномасштабне вторгнення російських військ на територію України; показує на карті територію сучасної України, її столицю; застосовує під час переказу подій зміст вивчених понять.

Спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Формування знань і вмінь інтерпретувати історію України як частину світового культурного, економічного та політичного простору. Формування розуміння зв'язку між вивченим матеріалом та сучасністю. Освоєння здобувачами освіти ключових компетентностей. Розвиток просторової орієнтації у процесі роботи із сучасною картою України, історичними атласами і картами. Розвиток зв'язного мовлення в процесі переказу подій XX-XXI століть. Розвиток наочно-образного мислення шляхом роботи з наочним матеріалом. Розвиток довготривалої пам'яті за допомогою вивчення історичної термінології. Виховання шанобливого ставлення до подій сучасності. Виховання почуття поваги та гордості за приналежність до українського народу. Виховання почуття вдячності українським героям, які встали на захист нашої держави.

Література

1. Василюк, В. (2005). До питання вдосконалення вивчення історії України учнями допоміжної школи. *Дефектологія*, (1), 37–39.

2. Василюк, В. (2012). Історія України у допоміжній школі. *Дефектолог*, (4), 8–11.

3. Гіренко, Н. (2015). Особливості роботи з друкованим текстом на уроках історії у спеціальній школі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журналСумДПУ ім. А. С. Макаренка*, (6), 85–89.

4. Деніщич, Л. (2015). Викладання історії України в допоміжній школі. *Дефектолог*, (9), 20–21.

5. Капустін, А. (2003). Теоретичні передумови формування понять на основі використання корекційно-розвивальних функцій наочності. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Науково-методичний збірник*, (XIX), 331–335.

6. Косенко, Ю. (2016). *Історія України. 7 клас: підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей*. Букрек.

7. Косенко, Ю. (2017). *Історія України: підручник для 8 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70)*. Букрек.

8. Косенко, Ю. (2018). *Історія України: підручник для 9 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70)*.Букрек.

9. Косенко, Ю., & Сіденко, Ю. (2023). Алгоритм роботи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з історичними писемними джерелами. *Освіта. Інноватика. Практика.*, *11*(4), 43–49.

10. Чепурна, Л. Г. (2019). Розвиток корекційної складової змісту підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*, (вип. 37), 135–141.

References

1. Vasyliuk, V. (2005). Do pytannia vdoskonalennia vyvchennia istorii Ukrainy uchniamy dopomizhnoi shkoly [On the issue of improving the study of the history of Ukraine by pupils of auxiliary schools]. Defektolohiia, (1), 37–39. [in Ukrainian].

2. Vasyliuk, V. (2012). Istoriia Ukrainy u dopomizhnii shkoli [History of Ukraine in an auxiliary school]. Defektoloh, (4), 8–11. [in Ukrainian].

3. Hirenko, N. (2015). Osoblyvosti roboty z drukovanym tekstom na urokakh istorii u spetsialnii shkoli [Peculiarities of working with printed text in history lessons at a special school]. Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : naukovyi zhurnalSumDPU im. A. S. Makarenka, (6), 85–89. [in Ukrainian].

4. Denishchych, L. (2015). Vykladannia istorii Ukrainy v dopomizhnii shkoli [Teaching the History of Ukraine in a Special School]. Defektoloh, (9), 20–21. [in Ukrainian].

5. Kapustin, A. (2003). Teoretychni peredumovy formuvannia poniat na osnovi vykorystannia korektsiino-rozvyvalnykh funktsii naochnosti [Theoretical prerequisites for the formation of concepts based on the use of correctional and developmental functions of visualization]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Naukovo-metodychnyi zbirnyk, (KhIKh), 331–335. [in Ukrainian].

6. Kosenko, Yu. (2016). Istoriia Ukrainy. 7 klas: pidruchnyk dlia spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei [History of Ukraine. Grade 7: a textbook for special secondary schools for intellectually disabled children]. Bukrek. [in Ukrainian].

7. Kosenko, Yu. (2017). Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity (F 70) [History of Ukraine: textbook for grade 8 of special general education institutions (F 70)]. Bukrek. [in Ukrainian].

8. Kosenko, Yu. (2018). Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity (F 70) [History of Ukraine: textbook for grade 9 of special general education institutions (F 70)].Bukrek. [in Ukrainian].

9. Kosenko, Yu., & Sidenko, Yu. (2023). Alhorytm roboty uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku z istorychnymy pysemnymy dzherelamy [Algorithm of work for students with a breach of intellectual development with historical written sources]. Osvita. Innovatyka. Praktyka., 11(4), 43–49. [in Ukrainian].

10. Chepurna, L. H. (2019). Rozvytok korektsiinoi skladovoi zmistu pidruchnykiv dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy v Ukraini [Development of the correctional component of textbook content for children with intellectual disabilities in Ukraine]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta psykholohiia, (vyp. 37), 135–141. [in Ukrainian].

УДК 159.922.7:37.013.82:37.013.77(045)

Ганна Соколова,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри дефектології та
фізичної реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
absokolova@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9913-1814
Reserch ID H-9826-2018

Юлія Кравець,
Аспірант Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
sweetgulia16@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1497-6269

Hanna Sokolova,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor of Department of Defectology and Physical Rehabilitation
South Ukrainian National
Pedagogical University named after
K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine
absokolova@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9913-1814
Reserch ID H-9826-2018

Yuliia Kravets,
graduate student Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology,
sweetgulia16@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1497-6269

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ І МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Анотація

У статті розглянуто сучасні підходи до створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Головну увагу зосереджено на розробці практичної складової системи психолого- педагогічного супроводу. Автором зазначено, що необхідною умовою в системі супроводу дітей з особливими освітніми потребами є узгоджена командна робота всіх учасників освітнього процесу та батьків, які виховують таких дітей. Доведено, що значну роль у психолого-пеагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами відіграє командна робота всіх учасників освітнього процесу. Тобто, саме психолого-педагогічний супровід покликаний сприяти озброєнню вчителів знаннями щодо психології таких дітей, їхніх психологічних можливостей в засвоєнні навчальних знань та вмінь, освоєння практичних прийомів розвитку мислення, а також створення сприятливого психологічного мікроклімату в школі та сімейному середовищі задля успішної соціалізації таких дітей.

Ключові слова: психологія, учні, особливі освітні потреби, психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвивальна робота, програми, освітній процес.

Abstract

The author reveals modern approaches to setting up the system of psychoeducational maintenance of children with special educational needs. The attention is focused on development of the practical component of the psychoeducational maintenance. Author emphasizes that the main condition in the system of maintenance of children with special educational needs is the coordinated teamwork of all participants of the educational process and the parents of children with special educational needs. It is proved that a significant role in the psychological and pedagogical support of children with special educational needs is played by the team work of all participants in the educational process. That is, psychological and pedagogical support is designed to equip teachers with

knowledge of the psychology of such children, their psychological capabilities in learning and knowledge, learning practical techniques for thinking, as well as creating a favorable psychological microclimate in school and family environment for successful socialization of such children.

Keywords: psychology, students, special educational needs, psychological and pedagogical support, correctional and developmental work, programs, educational process.

Актуальність дослідження.

Сучасний стиль суспільного життя характеризується входженням України в культурно-освітній європейський простір, що обумовлює актуальну тенденцію інтеграції в соціум людей з особливими потребами. У зв'язку з цим проблема пошуку ефективних засобів стимулювання їх пізнавальної та особистісної активності залишається актуальною проблемою у різних галузях психології: віковій, соціальній, спеціальній тощо. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми здійснено вітчизняними вченими завдяки створенню психокорекційних програм спеціального навчання й виховання для дітей різних категорій (І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, А. Душка, В. Засенко, Н. Засенко, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, С. Максименко, О. Мамічева, С. Миронова, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.). Водночас багато питань залишається відкритими для наукових дискусій і практичних розробок.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Останнім часом широкого визнання набуває ідея психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, яка охоплює всіх учасників навчально-виховного процесу: сім'ї, педагогів, батьків та дітей (А. Душка, Л. Гречко, Л. Прохоренко, Г. Соколова).

Загальні проблеми психолого-педагогічного супроводу розглядалися в роботах сучасних учених, зокрема, в контексті інклюзивної моделі навчання,

проблема психолого-педагогічного супроводу була предметом дослідження українських та зарубіжних вчених – І. Кузава, М. Мушкевич, Лорман, Дж. Лупарт та ін.

Сучасні науковці наголошують на важливості командної взаємодії та цілісної діяльності при забезпеченні додаткового супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Втім, питання створення системи комплексного, узгодженого різнорівневого психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами залишається актуальним.

Тому, необхідність удосконалення наукових засад психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами їх інтеграції в суспільство, потреба в розширенні арсеналу методів діагностики та корекції їх особистісної сфери, недостатність вивчення питання включення дітей з особливими освітніми потребами у коло соціального життя, розроблення системи психолого-педагогічного супроводу дітей та батьків у процесі взаємодії – і є тими положеннями, які значною мірою визначають основну ідею нашого дослідження та обумовлюють актуальність вибору його теми.

Мета статті полягає у розкритті організаційних і методичних аспектів створення системи психолого-педагогічного супроводу школярів з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами можливий за умови врахування наступних чинників: спеціальної освіти фахівців, науковообґрунтованого психолого-педагогічного вивчення дитини, психопрофілактики, психолого-педагогічної корекції та психологічного консультування [2, 4].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі передбачає динамічну, засновану на

взаємодії педагогів, дітей та батьків роботу, що забезпечує ефективне особистісносоціальне зростання дітей на всіх етапах навчання. Ефективність реалізації системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами визначається динамікою їх соціального та особистісного розвитку на окремих етапах. Результатом такої діяльності є підвищення соціальної компетентності таких дітей, що сприяє переорієнтації навчання з інформаційного на проблемнодіяльнісне, ефективне використання соціально-психологічних механізмів у процесі соціальних відносин дитини в системі макро- та мікросередовища. У таких умовах робота педагогів з дітьми набуває цілісності, системності та впорядкованості [5].

При реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами було враховано його науковий, прикладний і процесуальний аспекти.

При реалізації наукового аспекту передбачалося:

- визначення методологічних проблем, теоретичних і методичних основ розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

- узагальнення досвіду досліджень у сфері служб супроводу професійноособистісного розвитку та їх функціонування в системі освіти;

- теоретичне обґрунтування і розробка корекційно-розвивальної програми психолого-педагогчного супроводу;

- розробка алгоритму та технології розв'язання поставлених завдань і завдань організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

- виявлення й обґрунтування умов, що сприяють ефективності реалізації системи психолого-педагогчного супроводу.

Прикладний аспект був спрямований на вирішення таких завдань:

- методичне забезпечення психолого-педагогчного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі;

Третя складова – практичний аспект (процесуальний аспект) –передбачав реалізацію всіх позначених функцій і напрямів через безпосередню роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, учителями, батьками та іншими значущими для дитини дорослими.

Корекційно-розвивальна програма, що вміщена в систему психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачала два напрями роботи.

Перший – визначалися цілі діяльності педагогів, пов'язані, перш за все, з характеристиками освітнього процесу в школі, тобто, аналізувалися методи і форми організації освітнього процесу, цілісність психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу в школі. У контексті нашого дослідження, головна мета психолого-педагогічного забезпечення полягала у визначенні соціальної ситуації розвитку всіх учасників супроводу.

Другий напрям, пов'язаний, насамперед, з характеристиками розвитку дітей з особливими освітніми потребами та збереженням психологічного здоров'я в освітньому середовищі, іншими словами, головним завданням цього напряму є профілактика і виправлення відхилень у психічному розвитку школярів з особливими освітніми потребами [7].

Метою розробленої корекційно-розвивальної програми є не тільки розвиток природного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами, а й максимальне залучення їх до соціального досвіду, розвитку соціальної компетентності.

У межах проведеного дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами було визначено теоретико-методологічні засади корекційно-розвивальних заходів, які ґрунтуються на наступних провідних принципах: культурно-історичної концепції розвитку психіки та особистості Л. Виготського; суб'єктно-діяльнісного підходу (О. Асмолов, Л. Велитченко, Л. Виготський, О. Осницький, Л. Прохоренко та ін.); цілеспрямованої

навчально-пізнавальної діяльності учня (Д. Ельконін, Г. Костюк, Т. Сак, Л. Фрідман та ін.); діяльнісного принципу корекційної роботи (В. Давидов, А. Душка, Д. Ельконін, Ю. Максименко та ін.); системності розвивальних задач (Б. Ломов, В. Кобильченко, С. Максименко, Л. Прохоренко та ін.); наскрізної спрямованості корекційної роботи (А. Замша, О. Бабяк, Н. Баташева, Г. Блеч, І. Гладченко, І. Омельченко, О. Чеботарьова та ін.); нормативності та вікової відповідності застосованих розвивальних завдань (В. Засенко, О. Орлов, І. Недозим та ін.).

Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є:

- сприяння повноцінному розвитку особистості школярів з особливими освітніми потребами;
- забезпечення диференціального та індивідуального підходу до кожної дитини з особливими освітніми потребами в процесі освітньої діяльності на основі його всебічного психолого-педагогічного вивчення;
- здійснення профілактичної та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвивальна робота передбачала комплексне здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у інтелектуальному, соціальному розвитку, поведінці дітей з особливими освітніми потребами, формування їхньої соціально адекватної життєвої позиції. Корекційна робота містила не тільки зміст запропонованих вправ, але й ігрову форму подання та безпосередню участь психолога як керівника корекційних груп.

Впровадження корекційно-розвивальної програми передбачає дотримання наступних принципів організації й проведення психолого-педагогічних заходів.

Принцип безперервності та співробітництва з сім'єю забезпечує не тільки проведення корекційної роботи протягом усього періоду навчання

дитини з особливими освітніми потребами, але й залучення батьків до цього процесу, визнання сім'ї як повноправного та важливого учасника корекційної роботи щодо розвитку дитини та ефективності її інтеграції в соціум.

Принцип комунікативності розкриває ідею про загальну комунікативну активність особистості, як базову передумову ефективного спілкування, дозволяє виділити основне завдання психологічної корекційно-розвивальної роботи, а саме – формування у дитини з особливими освітніми потребами основних компетенцій, необхідних для повноцінної соціалізації.

Принцип діяльності передбачає врахування в процесі розробки та реалізації провідного виду діяльності школярів – навчання з активним урахуванням ігрових елементів.

Принцип інтегративності передбачає закріплення сформованих у дитини з особливими освітніми потребами основних компетенцій у різних сферах життєдіяльності (режимних моментах, дозвіллєвій діяльності, на шкільних та позашкільних заняттях) шляхом використання різних методів і прийомів (моделювання, гри, творчої та продуктивної діяльності, психогімнастичних вправ, бесіди, консультування вчителів і батьків).

Принцип систематичності і послідовності передбачає взаємозв'язки та взаємозалежність етапів корекційних впливів: розв'язання завдань одного етапу створює передумови для переходу до здійснення роботи на наступному.

Принцип концентричності роботи дозволяє поетапно вирішувати завдання розвитку і закріплення певних компетентностей, їх орієнтацію на попередньо досягнуті результати, забезпечуючи одночасне закріплення соціальних компетенцій в різних умовах життєдіяльності дитини.

Принцип моделювання передбачає організацію корекційно-розвивальної роботи із орієнтацією на розроблені теоретичну

та емпіричну моделі, врахування впливу певної варіативності моделей психолого-педагогічного супроводу на кінцевий результат та якість адаптації та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Принцип єдності діагностики і корекції розвитку вимагає поєднання цих двох видів роботи при організації корекційно-розвивальних впливів, наявність постійного контролю за динамікою розвитку дитини з особливими освітніми потребами та ефективністю виконання корекційно-розвивальних заходів.

Принцип гуманістичної спрямованості психолого-педагогічного супроводу визнає самоцінність особистості дитини з особливими освітніми потребами, необхідність створення умов для її гармонійного розвитку, повагу та любов до дітей із особливими освітніми потребами.

Принцип формування позитивного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами передбачає формування позитивних ціннісних орієнтацій і установок у батьків, які виховують таку дитину, її прийняття іншими членами сім'ї та соціумом взагалі.

Принцип індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи базується на результатах психолого-педагогічного вивчення дітей з особливими освітніми потребами, дозволяє враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей при організації та проведенні корекційно-виховних заходів, змінювати акценти експериментально-формувальної роботи (обсяг, інтенсивність, тривалість) при збереженні загальної логіки.

Принцип залучення соціального середовища означає реалізацію корекційно-розвивальних завдань психолого-педагогічного супроводу шляхом просвіти і залучення до вирішення основних задач референтних дорослих з оточення дитини: педагогів, психолога, батьків, інших членів сім’ї, привертання уваги широкого соціального загалу до проблем та потреб дітей із особливими освітніми потребами.

Когнітивно-поведінковий принцип передбачає розвиток структури та змісту психолого-педагогічного супроводу, особливості проявів та закріплення основних компетенцій та їхнє практичне застосування у різних соціальних ситуаціях, формування інтелектуально-мнестичної сфери дитини, розширення її світогляду та адаптивних здібностей.

Принцип оптимізації виховних прийомів, використовуваних батьками дитини з особливими освітніми потребами та вчителів і вихователів, суттєво підвищує психолого-педагогічну грамотність, психологічну компетентність, загальну освіченість батьків та учителів у питаннях виховання дитини з особливими освітніми потребами, зміцнює адаптаційні механізми сім'ї та ефективність навчальних та позанавчальних закладів.

Принцип єдності психолого-педагогічних і медичних засобів забезпечує взаємодію фахівців психолого-педагогічного та медичного профілів у питаннях комплексного вирішення завдань корекційно-розвивальної роботи.

За потреби, передбачалося надання школярам з особливими освітніми потребами психолого-педагогічної допомоги у складних або кризових ситуаціях, з метою адаптації до умов навчання і спілкування.

Профілактична робота містила своєчасне попередження відхилень у становленні особистості школяра з особливими освітніми потребами, у його міжособистісних стосунках з оточенням, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому просторі дитини.

Прогнозування подальшого розвитку особистості школяра з особливими освітніми потребами спиралося на модель поведінки дитини у різних освітніх умовах, на основі чого формувався зміст і напрями її індивідуального розвитку і визначалися основні шляхи подальших дій.

Передбачається, що корекційно-розвивальні заходи, відображені у розробленій програмі, зумовлять суттєві зміни в інтелектуальних функціях

дітей з особливими освітніми потребами, сприятимуть активному залученню таких дітей у спілкування із друзями, батьками та близькими людьми тощо.

Водночас, один із напрямів корекційно-розвивальної програми передбачав роботу з батьками, які виховують дитину особливими освітніми потребами: формування здатності батьків адекватно сприймати та оцінювати стан своєї дитини, співпрацювати з педагогами та психологами, прислуховуватися до їхніх порад. Тобто, батьки мають бути не лише добре обізнаними з перевагами і недоліками різних форм соціалізації дитини особливими освітніми потребами, але й повинні займатися власним особистісним зростанням як важливим чинником запобігання емоційного вигорання [1].

На наш погляд, однією з продуктивних форм у корекційно-розвивальній роботі можуть стати об'єднані дитячо-батьківські консультації. Протягом усього періоду здійснення корекційно-розвивальної роботи ми проводили роботу з батьками за допомогою застосування психодіагностичних методик, проведення бесід, надання їм домашніх завдань та обов'язковим подальшим обговоренням.

Головною метою даної роботи із батьками є:

1) розширення когнітивних можливостей батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, активізація їхньої рефлексії;

2) поліпшення батьківських взаємин із власною дитиною;

3) підвищення психологічної чутливості до дитини, її загальних та індивідуальних особливостей та можливих проблем;

4) покращення взаємовідносин у сім'ї.

Робота з батьками передбачає використання таких форм роботи: лекції, індивідуальні консультації, домашні завдання, тренінгові заходи.

З урахуванням усього зазначеного вище, розроблена розвивально-корекційна програма реалізовується нами у трьох напрямах:

- безпосередньому психокорекційному впливу на важливі компоненти соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (інтелектуально-мнестичний компонент, провідні показники функціональної грамотності, вербального розвитку, саморефлексії, пошуку соціальної підтримки, ідентифікації з батьками та іншими особами, самооцінки та розширення меж шкільного життя);

- методично-розвивальному − з педагогами (ступінь оволодіння педагогом організаційними, оцінювальними та перцептивними операціями, пов'язані із необхідністю здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, ознайомлення з прийомами проведення первинної діагностики та ігрових форм корекційно-розвивальної роботи);

- просвітницько-розвивальному − з батьками (запобігання емоційному вигоранню батьків, розширенню їхнього світогляду щодо проблем дитини з особливими освітніми потребами, залучення до проведення корекційно-розвивальних заходів).

Необхідно зазначити, що в процесі реалізації корекційно-розвивальної програми провідна роль координатора та реалізатора корекційно-розвивальних завдань належить психологу, його активність, здебільшого, спрямована на створення адекватних психологічних умов для здійснення програми та підтримку ефективного розвивального середовища, впровадження основних завдань розробленої корекційно-розвивальної програми.

Втім виконання цих функцій не можливе без залучення педагогів. Просвітницька та методична робота з педагогами спрямовується з метою підвищення їхньої професійно-психологічної компетентності у проблемі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, розширення знань про вікові особливості та умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, розвитку ціннісно-мотиваційних та

особистісно-професійних установок на дитину із особливими освітніми потребами, розвитку власної саморегуляції, рефлексії, емпатійних здібностей та покращенню спілкування з дітьми.

Важливо до цієї роботи долучити усіх членів педагогічного колективу закладів, де здійснюється діагностична та корекційно-розвивальна робота. В роботі з педагогами на різних етапах роботи використовуються наступні форми роботи: лекції, семінари-тренінги, індивідуальні консультації.

Основна мета розроблення корекційно-розвивальної програми, передбачає розвиток соціально-психологічних механізмів функціонування соціальних відносин дитини з особливими освітніми потребами в системі макро- та мікросередовища.

У цьому контексті було поставлено такі завдання:

1) розширення меж інтелектуально-мнестичних компонентів;

2) розвиток функціональної грамотності дитини з особливими освітніми потребами (сприяє навчанню говоріння, яке є базою створення різних видів комунікативних ситуацій, що стимулює учнів до емоційно забарвленого спілкування, що в свою чергу є фундаментом для створення різних видів мовленнєвої діяльностики: аудіювання, читання, письма, переказу, складання оповідань та ін.);

3) розвиток вербальної комунікації (збільшення термінологічних лексем, розширення взаємозв'язків між словами і міри їх використання, розвиток мовлення, а також формування абстрактних вербальних навичок);

4) соціальна підтримка (стимулювання соціальної та особистісної активності, зниження залежної поведінки);

5) розвиток елементарних навичок саморефлексії (зростання здатності в процесі здійснення діяльності сприймати та оцінювати себе – власні знання, думки, дії тощо);

6) сприяння ідентифікації з батьком та іншими особами (зростання позитивного ставлення до батька та інших близьких осіб);

7) розвиток самооцінних компонентів дитини з особливими освітніми потребами (підвищення рівня адекватної самооцінки, адекватної поведінки і суджень дитини про саму себе, свої якості, чесноти і вади, здібності, потенційні можливості, а також про свою роль та місце серед інших людей);

8) розширення меж шкільного життя школяра з особливими освітніми потребами (зростання залученості до позашкільного простору, дозвілля, викликане активною роллю у програмі взаємодії з батьками і позашкільними організаціями);

9) орієнтація дитини на вчителя (формування адекватної поведінки, адекватного судження дитини про саму себе, свої якості, чесноти і вади, діяльні здібності, потенційні можливості, а також про своє місце і роль серед інших людей; зростання залученості до позашкільного простору дозвілля, формування адекватного ставлення до вчителя як до авторитета, судження якого задають основні орієнтири навчальної та позанавчальної діяльності).

Корекційно-розвивальний вплив було спрямовано на розвиток компонентів, які є провідними чинниками соціально-психологічної компетентності дитини з особливими освітніми потребами в цілому. Такими провідними компонентами нами було визначено: інтелектуально-мнестичний, показник функціональної грамотності, ідентифікації з батьком та іншими особами, вербального розвитку, пошуку соціальної підтримки, розвиток саморефлексії та самооцінки, розширення меж шкільного життя.

До організації та проведення корекційно-розвивальної програми ми пропонуємо дотримуватись наступних вимог:

1) враховувати психофізичний розвиток дитини з особливими освітніми потребами;

2) ведучим корекційно-розвивальних занять має бути психолог або соціальний педагог, не залучений до навчально-виховного процесу, що сприяє формуванню атмосфери спокою та довірливості, можливості спокійно

виконувати ігрові вправи, висловлювати власну думку, розігрувати ситуації із різних сфер соціального життя;

3) особливістю проведення корекційно-розвивальної програми є активна залученість дітей до обговорення проблем соціалізації, надання їм можливості набувати нового досвіду розв'язання складних для них ситуацій;

4) важливою умовою проведення корекційно-розвивальної програми є активне використання діалогічної форми спілкування, що додатково висуває особливі умови до особистості ведучого, а саме: навички активного слухання, гнучкість психіки, креативність, терпимість до дітей із особливими освітніми потребами.

Початок і тривалість індивідуальної та групової корекційно-розвивальної роботи залежать, з одного боку, від наявності у дитини мотивації до участі у пропонованій роботі, а з іншого – від здатності практичного психолога враховувати специфічні особливості та проблеми дитини з особливими освітніми потребами. Тому, у впровадженні корекційно-розвивальної програми нами використовуються такі прийоми:

- подолання недовіри з боку дітей з особливими освітніми потребами (що передбачає наявність відвертості і відкритості у спілкуванні, тактовність та комунікативні навички у психолога);

- створення доброзичливого психологічного клімату у корекційній групі (передбачає акцент на питаннях, важливих для школярів, у доступній для них формі, спілкування з дітьми й після проведення корекційних заходів, участь у проведенні прогулянок, екскурсій та ін.);

- конфіденційність (гарантія дітям та їхнім батькам щодо нерозголошення результатів корекційно-розвивальних впливів).

Участь респондента у програмі і, відповідно, визначення приналежності до тієї чи іншої групи, проводиться за допомогою рандомізованих процедур.

Зважаючи на вищезазначене, вважаємо, що впровадження у корекційно-розвивальну роботу розвивальної та просвітницької роботи з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, заснованої на особистісно-орієнтованому та діяльнісному підходах, сприятиме не тільки зростанню ефективності їх спілкування, оптимізації процесу адаптації дитини до соціуму, але й запобігатиме емоційному вигоранню батьків.

Висновки.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що значну роль у психолого-пеагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами відіграє командна робота всіх учасників освітнього процесу. Тобто, саме психолого-педагогічний супровід покликаний сприяти озброєнню вчителів знаннями щодо психології таких дітей, їхніх психологічних можливостей в засвоєнні навчальних знань та вмінь, освоєння практичних прийомів розвитку мислення, а також створення сприятливого психологічного мікроклімату в школі та сімейному середовищі задля успішної соціалізації таких дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Душка А. Л. Формування адекватних способів взаємодії батьків з дитиною, що має психофізичні відхилення. *Науковий Вісник Півд.-укр. державного Університету*. 2013. №. С.34 – 48.

2. 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.

3. Кобильченко В. В. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями : автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.08. К., 2010. 40 с.

4. 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.

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

6. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Актуальна освіта. 2005. 246 с.

7. Соколова Г. Б. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із сидромом Дауна : автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.08. К., 2019. 40 с.

REFERENCES

1. Dushka A. L. Formation of adequate ways of interaction of parents with the child having psychophysical deviations. Naukovyi Visnyk Pivd.-ukr. derzhavnoho Universytetu. 2013. №. S.34 – 48. (in Ukrainian).

2. Zasenko V. V. To the problem of personal approach in teaching children with mental and physical disabilities. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli :nauk.-metod. zb. / za red. : V. I. Bondaria, V. V. Zasenka. K. : Naukovyi svit, 2006. Vyp. 8. S. 85–88. (in Ukrainian).

3. Kobylchenko V. V. Theoretical and methodological principles of psychological support of adolescents with profound disorders : avtoref. dys. … dokt. psykhol. nauk : 19.00.08. K., 2010. 40 s. (in Ukrainian).

4. Nedozym I. V., Skrypnyk T. V. System of technologies of psychological and pedagogical support of children with autism in the educational space. Idei

humannoi pedahohiky ta suchasna systema inkliuzyvnoho navchannia : Zb. mater. Vseukr. naukovo-metod. konferentsii, prysviachenoi 97-richchiu vid dnia narodzhennia V. Sukhomlynskoho (m. Kirovohrad, 29-30 veresnia 2015 r.). Kirovohrad: «Ekskliuzyv-system», 2015. S. 379-382. (in Ukrainian).

5. Prokhorenko L. I. Diagnosis of psychological support of educational activities of students with mental retardation. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 2016. № 3 (79). S. 36–44. (in Ukrainian).

6. Sak T. V. Psychological and pedagogical foundations of managing the educational activities of students with mental retardation in the school of intensive pedagogical correction. Kyiv : Aktualna osvita. 2005. 246 s. (in Ukrainian).

7. Sokolova H. B. Theoretical and methodological principles of psychological support of students with Down syndrome : avtoref. dys. … dokt. psykhol. nauk : 19.00.08. K., 2019. 40 s. (in Ukrainian).

Наукове видання

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ

Науково-методичний збірник

Випуск 23

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Українською, англійською мовами

Авторське редагування.

Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко

Автор несе відповідальність за зміст статті.

Редколегія Збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди Авторів.

УДК 376.1+37.21

О-72

©Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023

Підписано до друку 28. 10. 2023 р. Формат 60x84/16.

Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.

Ум.друк. арк. 17,5

Наклад 300 прим Зам. 28. 10. 2023 р.

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.» Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6 Тел. моб: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №6574 від 17.01.2019.