

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

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

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ**

Науково-методичний збірник

Випуск 25

Київ – 2024

ISSN 2313-4011 (print)

ISSN 2708-0919 (online)

**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 25

Kyiv - 2024

УДК 376.1+37.21

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

Друкується за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи
Ярмаченка НАПН України (протокол № 10 від 11 листопада 2024 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»

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ № 24744
– 14684 ПР від 23.03.2021 р.

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.)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

тел.: (044)468-14-81

офіційний веб-сайт: <https://spp.org.ua>

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.

© Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор

Ванчова Аліца, доктор педагогічних наук, професор

Гарчарікова Тереза, доктор філософії, доцент

Душка Алла Луківна, доктор психологічних наук, доцент

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор

Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор

Луньов Віталій Євгенійович, кандидат педагогічних наук, доцент

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор

Омельченко Ірина Миколаївна, доктор психологічних наук, професор

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор

Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор

Форосян Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Рапіна Лідія Анатоліївна, науковий співробітник

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.

Редколегія збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.

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.

УДК 376.1+37.21

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

Published after the decision of the Academic Council of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (protocol № 10, 11 November, 2024)

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 been published as «Education of persons with special needs: ways of development»

State registration number: KB № 24744 – 14684 ПП, 23.03.2021 p.

The collection is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine of category "B" 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 08.23.2023)

EDITORIAL BOARD ADDRESS

04060, Kyiv, 9 Maksyma Berlynskoho Str.
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
NAES of Ukraine,

tel.: (044)468-14-81

official website: <https://spp.org.ua>

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.

© Yarmachenko Institute of Special
Education and Psychology
of the NAES of Ukraine, 2024

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief

Prokhorenko Lesia, doctor of psychological sciences, senior researcher

Deputy Editor

Zasenko Viacheslav, doctor of pedagogical sciences, professor

Vanchova Alica, doctor of pedagogical sciences, professor

Harcharikova Teresa, PhD, docent

Dushka Alla, doctor of psychological sciences, senior researcher

Kobylchenko Vadym, doctor of psychological sciences, senior researcher

Kulbida Svitlana, doctor of pedagogical sciences, professor

Lunov Vitalii, PhD, docent

Nechyporenko Valentyna, doctor of pedagogical sciences, professor

Omelchenko Iryna, Doctor in Psychology, professor

Panok Vitalii, doctor of psychological sciences, professor

Sokolova Hanna, doctor of psychological sciences, professor

Suprun Mykola, doctor of pedagogical sciences, professor

Forostian Olha, doctor of pedagogical sciences, professor

TECHNICAL EDITOR

Rapina Lidiia, researcher

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.

The collection is devoted to testing and implementation of research results and practical research on the implementation of innovative approaches in the education of children with special needs.

Addressed to scientists, practitioners, students, all who care about the problems of children with special educational needs.

ЗМІСТ

<i>Ірина Абакумова.</i> МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	11-25
<i>Марина Балинська.</i> ОСОБЛИВОСТІ ГЕНЕЗИ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ	25-46
<i>Ольга Волошина.</i> ДО ПРОБЛЕМИ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	47-59
<i>Галина Воробель.</i> ШКОЛА, НА ЯКУ ДОВГО ЧЕКАЛИ (ДО 25-РІЧЧЯ ЗАСНУВАННЯ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 33)	59-71
<i>Ірина Гладченко.</i> ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-АБІЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НЕМОВЛЯЧОГО ТА РАННЬОГО ВІКУ	71-92
<i>Андрій Гончарук.</i> ДИНАМІКА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАТЕРІВ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	92-107
<i>Світлана Кульбіда.</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ДОСВІДІ	108-123
<i>Віталій Литовченко.</i> СТАРТ РОБОТИ МОЛОДІЖНОЇ РАДИ МОЗ УКРАЇНИ – ПАРАДИГМА МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ	124-141
<i>Наталія Лопатинська, Євгенія Коломісць.</i> РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	141-155
<i>Геннадій Міськов.</i> ДІТИ І ВІЙНА: ДОСВІД ЕКСТРЕНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ	155-169
<i>Людмила Ніколенко.</i> РОЗВИТОК ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	169-189
<i>Ірина Орленко.</i> ПЕРЕДШКІЛЬНА ПІДГОТОВКА ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	189-202
<i>Леся Прохоренко.</i> ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ТА БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	203-219
<i>Юлія Рібіцун, Світлана Долженко.</i> ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ: ПИТАННЯ ЕТІОЛОГІЇ У СВІТЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	219-232

Наталія Сергєєва. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 232-245

Оксана Ткач. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЇ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 245-259

Світлана Федоренко, Вікторія Погребняк. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 259-271

Лілія Ханзерук. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПРОСТІР МАТЕРИНСЬКОЇ СІМ'Ї: КАТАМНЕСТИЧНИЙ ПІДХІД 271-284

Олена Чеботарьова. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ 284-300

CONTENT

Iryna Abakumova. METHODS OF STUDYING THE STATE OF PROFESSIONAL WORK COMPETENCE IN STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT	11-25
Maryna Balynska. FEATURES OF THE GENESIS OF ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE CONTEXT OF THE CRISIS CHALLENGES OF OUR TIME	25-46
Olha Voloshyna. TO THE PROBLEM OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS	47-59
Halyna Vorobel. THE LONG-AWAITED SCHOOL (TO THE 25TH ANNIVERSARY OF THE FOUNDATION OF KHMELNYTSKYI SPECIAL COMPREHENSIVE SCHOOL №33)	59-71
Iryna Hladchenko. TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CORRECTIVE AND HABILITATION INTERACTION WITH CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF INFANT AND EARLY AGE	71-92
Andrii Honcharuk. DYNAMICS OF PERSONAL FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT OF MOTHERS IN EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	92-107
Svitlana Kulbida. INCLUSIVE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE EUROPEAN EXPERIENCE	108-123
Vitalii Lytovchenko. THE YOUTH COUNCIL OF THE MINISTRY OF HEALTH OF UKRAINE HAS STARTED ITS WORK – A PARADIGM OF ACCESSIBLE MEDICAL EDUCATION	124-141
Natalia Lopatynska, Yevheniia Kolomiets. DEVELOPMENT OF MONOLOGICAL SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DIFFICULTIES USING DIGITAL TECHNOLOGIES	141-155
Gennadiy Miskov. CHILDREN AND WAR: THE EXPERIENCE OF EMERGENCY PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE	155-169
Liudmyla Nikolenko. DEVELOPMENT OF LIFE CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	169-189
Iryna Orlenko. PRESCHOOL TRAINING OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS	189-202
Lesia Prokhorenko. INCLUSIVENESS AND ACCESSIBILITY OF EDUCATIONAL SPACE: CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	203-219
Yulia Ribtsun, Svitlana Dolzhenko. CHILDREN'S STUTTERING: ETIOLOGY IN THE FOREIGN RESEARCH	219-232

Natalia Sergeieva. FEATURES OF USING MULTIMEDIA EDUCATIONAL TOOLS FOR IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT TRAJECTORY OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS **232-245**

Oksana Tkach. USE OF THE METHOD OF CORRECTION OF THE SEMANTIC FIELDS OF WORDS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT **245-259**

Svitlana Fedorenko, Yuliia Polishchuk. SYSTEMIC APPROACH TO ORGANIZING THE PROCESS OF OVERCOMING SELECTIVE MUTISM IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE **259-271**

Liliya Khanzeruk. CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL SPACE OF THE MATERNAL FAMILY: A CATAMNESTIC APPROACH **271-284**

Olena Chebotaryova. PRESCHOOL EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT **284-300**

УДК: 376.016:62-028.31]-056.36(075.3)

Ірина Абакумова,

аспірант відділу освіти дітей

з порушеннями інтелектуального розвитку

abakumovairina81@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3063-3960

Iryna Abakumova,

Researcher of the Department of Education of Children

with Intellectual Disabilities

abakumovairina81@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3063-3960

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

вул. Берлинського 9, м. Київ,

04060, Україна

Institute of Special Pedagogy and Psychology

named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of

Ukraine, Kyiv Ukraine

9 Berlinsky st., Kyiv,

04060, Ukraine

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

METHODS OF STUDYING THE STATE OF PROFESSIONAL WORK COMPETENCE IN STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Анотація. У статті розглядається питання професійно-трудової компетентності учнів в спеціальних закладах середньої освіти. Метою статті є висвітлення методики вивчення стану професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелекту. У дослідженні, для досягнення поставленої мети, було використано методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу. Автором представлено аналіз психолого-педагогічних досліджень вітчизняних науковців з проблеми професійно-трудової підготовки учнів спеціальних закладів освіти, які мають інтелектуальні порушення. Акцентується увага на важливості становлення сильних та слабких сторін професійно-трудової діяльності учня, отримання якісних характеристик сформованості у нього загальнотрудових дій, з'ясування потенційних можливостей розвитку,

що матиме вирішальне значення для вибору стратегії корекційного навчання школяра. Визначено основні показники, які впливають на професійно-трудову компетентність. Розроблено методiku для визначення стану професійно-трудової компетентності. Основними показниками професійно-трудової компетентності учня з порушеннями інтелекту обрано комплекс якостей і характеристик, які свідчать про його досягнення у: професійно-трудовій діяльності; мотиваційній готовності до трудової діяльності; опануванні трудових дій та операцій. Результати вивчення цих показників дають змогу визначити об'єкти корекційно-розвивального впливу; отримати конкретну інформацію про напрями індивідуального підходу до учня у корекційно-освітньому процесі; обрати найбільш ефективні педагогічні засоби допомоги у спеціальному професійно-трудовому навчанні.

Розроблено орієнтовні еталони рівнів у дітей з особливими освітніми потребами для надання індивідуальної допомоги. Представлено методи, які використовувались для вивчення професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: спостереження; опитування (бесіда, анкетування); метод експертної оцінки; хронометражу; аналіз шкільної документації; вивчення процесу та продуктів діяльності учнів; узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення професійно-трудової підготовки учнів у спеціальній загальноосвітній школі.

Ключові слова: освіта; спеціальна педагогіка; діти з порушеннями інтелекту; професійно-трудова компетентність; спеціальна школа; методика вивчення.

Abstract. The article examines the issue of professional and labor competence of students in special institutions of secondary education. The purpose of the article is to highlight the methodology of studying the state of professional and labor competence of students with intellectual disabilities. In order to achieve the goal, the research used methods of analysis, systematization and generalization of the material. The author presents an analysis of psychological-pedagogical research of domestic scientists on the problem of vocational training of students of special educational institutions who have intellectual disabilities. Emphasis is placed on the importance of establishing the strengths and weaknesses of the student's professional and labor activities, obtaining qualitative characteristics of the formation of his general labor actions, clarifying potential opportunities for development, which will be of crucial importance for choosing a strategy for corrective education of the schoolchild. The main indicators that affect professional and labor competence have been determined. A methodology for determining the state of professional and labor competence has been developed. The main indicators of the professional and labor competence of a student with intellectual disabilities are a set of qualities and characteristics that testify to his achievements in: professional and labor activities; motivational readiness for labor activity; mastering labor actions and operations. The results of the study of these

indicators make it possible to determine the objects of corrective and developmental influence; to get specific information about directions of an individual approach to the student in the correctional and educational process; choose the most effective pedagogical means of assistance in special vocational training.

Indicative standards of levels for children with special educational needs have been developed for the provision of individual assistance. The methods used to study the professional and labor competence of students with intellectual disabilities are presented, namely: observation; survey (interview, questionnaire); method of expert assessment; timing; analysis of school documentation; studying the process and products of students' activities; generalization of pedagogical experience regarding the state of ensuring vocational training of students in a special comprehensive school.

Key words: education; special pedagogy; children with intellectual disabilities; professional and labor competence; special school; methods of studying.

Актуальність дослідження. В умовах модернізації змісту освіти в Україні простежується суперечність між соціальною значущістю підготовки дітей з особливими освітніми потребами до праці, професійного становлення і недосконалістю, а часто і відсутністю належної підготовки до професійно-трудової діяльності.

Особливо це стосується учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Недосконалість їхньої професійно-трудової діяльності зумовлена переважно порушеннями пізнавальної, емоційно-вольової, сенсомоторної сфер розвитку та недостатністю соціального й практичного досвіду, соціально-комунікативних зв'язків з оточуючими, низькою мотивацією до опанування професійних знань та умінь (В. Бондар, Г. Мерсіянова, К. Рейда, Т. Татьянчикова, В. Товстоган, К. Тороп, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Ця категорія учнів потребує особливої допомоги, підтримки як в умовах сім'ї, так і протягом усього періоду шкільного навчання.

Професійно-трудове навчання є ефективним лише тоді, коли воно спирається на реальні пізнавальні можливості конкретного учня, враховує наявні у нього психофізичні особливості та освітні труднощі. Лише за цієї умови навчання може бути адекватним, відповідним вирішенню найближчих завдань розвитку школяра. Без уявлень про професійно-трудова підготовленість учня педагогам складно

підібрати корекційні методи та методичні прийоми щодо правильного формування професійних знань та вмінь, трудових дій та операцій.

Щоб досягти успіху та задовільнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам потрібно обирати методи навчання, навчальне середовище, матеріали. Педагоги, котрі досягають успіху в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, застосовують різноманітні методи навчання, які змінюються залежно від спеціальних потреб учня.

Отже, з огляду на теоретичні узагальнення, можна констатувати, що поза увагою науковців залишаються важливі питання професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, змісту та методики професійно-трудового навчання у основній ланки спеціальної школи, в якій закладається базис для подальшої професійно-трудової підготовки осіб із порушеннями інтелекту в умовах ринкових відносин.

Водночас наявність різних науково-методичних засад у розумінні конкретної сторони проблеми пояснює розрізненість досліджень і невпорядкованість організації професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема професійно-трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами привертає все більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

У дослідженнях науковців проблема професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку належить до однієї з найактуальніших. Провідне місце в дослідженнях І. Беха (1998), В. Бондаря (2010), А. Висоцької (2018), Г. Дульнєва (1969), В. Засенка (2010), В. Карвяліса, Г. Мерсіянової (2012), К. Рейди (2010), В. Синьова (2007), М. Супрун (2013), І. Татьянчикової (2020), К. Турчинської (1976), О. Хохліної (2014), О. Чеботарьової (2023, 2023) відводиться вивченню корекційно-розвивальної спрямованості педагогічного процесу і, передусім, трудового та професійно-трудового навчання учнів з

порушеннями інтелектуального розвитку, якому надається особлива роль у корекції та компенсації порушень розвитку дитини (.

На систему професійно-трудового навчання в спеціальній школі сьогодні покладаються нові завдання – підготовка випускників, які здатні запропонувати якісні послуги на ринку праці. Ефективність цієї роботи визначається різними показниками, критеріями: рівнем соціалізації випускників школи, показниками професійно-трудової адаптації (В. Бондар (2010), Г. Мерсіянова (2012), К. Рейда (2010), В. Товстоган (2014), О. Хохліна (2014) та ін.), соціальної адаптації (В. Засенко (2010), В. Синьов (2007), І. Татьянчикова (2020) та ін.), побутової адаптації (Н. Видрич (2004), Л. Дробот (2006), С. Конопляста (2005), Г. Мерсіянова (2012)), виробничої психологічної адаптації (А. Висоцька, 2018), «соціальної зрілості» (В. Бондар, 2010), результатами працевлаштування, зокрема, продовженням трудової діяльності за професійним напрямом, обраним у школі, чи після закінчення професійного ліцею – «професійною стійкістю» (К. Турчинська, 1976).

Тому вивчення стану професійно-трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є надзвичайно важливим для вибору методів та стратегії навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Метою дослідження є висвітлення методики вивчення стану професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу.

Результати дослідження. Встановлення сильних та слабких сторін професійно-трудової діяльності учня, отримання якісних характеристик сформованості у нього загальнотрудових дій, з'ясування потенційних можливостей розвитку мають вирішальне значення для вибору стратегії корекційного навчання школяра відповідно до рівня освітньої програми, темпу навчання, вимог до навчальних досягнень. У зв'язку з цим в теорії та практиці навчання дітей з особливими освітніми потребами визначенню індивідуальної

програми передуює психолого-педагогічне вивчення особливостей і можливостей їхнього розвитку.

Вивчення професійно-трудової компетентності школяра здійснюється в діяльності, під час розв'язання ним доступних пізнавальних завдань (Т. Татьянчикова (2010), В. Товстоган (2014), Г. Мерсіянова (2014), О. Чеботарьова (2023), та ін.). Це дасть змогу отримати якісну характеристику його пізнавальних можливостей. В учня може бути хороша пам'ять і достатньо стійка увага, але це ще не дає підстав для уявлень про його інтелект, доки не з'ясується, як він розв'язує пізнавальні завдання. Завдяки спеціальному добору діагностичних завдань можна вивчити професійно-трудову підготовленість школяра, її складових, від рівня яких залежатиме правильне виконання професійно-трудова завдань.

Професійно-трудова компетентність учнів з порушенням інтелекту – це здатність виконувати систему професійно-трудова дій та завдань на основі технологічних знань, трудових навичок, спеціальних розумових дій та наявність особистісних якостей (самостійність, орієнтованість у діяльності, позитивне ставлення до праці, дисциплінованість) (Чеботарьова, Абакумова, 2023).

Вивчення професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелекту є надзвичайно важливим етапом нашого дослідження. Адже отримані результати надають змогу досконаліше уявити особливості школярів, їхні можливості та певні закономірності розвитку. Це дасть змогу переорієнтувати педагогічний процес на індивідуальні можливості особистості та визначити організаційно-педагогічні умови для успішного включення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у навчальний процес та адаптацію до нього.

Основними показниками професійно-трудової компетентності учня з порушеннями інтелекту є обраний нами комплекс якостей і характеристик, які свідчать про його досягнення у:

- професійно-трудова діяльності;
- мотиваційній готовності до трудової діяльності;
- опануванні трудових дій та операцій.

Зауважимо, що професійно-трудова компетентність ми розглядаємо з педагогічної точки зору, тобто для вивчення обираємо ті функції, які необхідні для навчальної діяльності учня (трудові дії та операції та ін.).

Результати вивчення цих показників дають можливість:

- визначити об'єкти корекційно-розвивального впливу;
- отримати конкретну інформацію про напрями індивідуального підходу до учня у корекційно-освітньому процесі;
- обрати найбільш ефективні педагогічні засоби допомоги у спеціальному професійно-трудоному навчанні.

На підставі викладеного метою констатувального етапу дослідження було вивчення рівня професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелекту на початковому етапі навчання.

Основними завданнями визначено:

1. Вивчення стану загальнотрудових знань та вмінь (когнітивний компонент).
2. Виявлення рівня мотиваційної готовності учнів до професійно-трудої діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент).
3. Визначення рівня розвитку трудових дій та операцій (діяльнісний компонент).

Для вирішення кожного завдання було відібрано коло питань, які необхідно з'ясувати, щоб отримати емпіричний матеріал для характеристики рівня сформованості професійно-трудої компетентності учнів з порушеннями інтелекту, визначено методи дослідження, стимульний матеріал, критерії оцінювання та форму фіксації результатів. Результати дослідження фіксувалися в протоколах, після чого було здійснено їх кількісний та якісний аналіз.

Методика вивчення кожного з питань, які підлягали з'ясуванню, містила:

- постановку перед учнями конкретного завдання;
- інструктування про виконання цього трудового завдання;
- пред'явлення стимульного матеріалу (словесного, дидактичного);
- виконання завдання та його оцінювання за обраними критеріями;
- обробка отриманих результатів з еталонами тих рівнів, які виявлені в учнів.

Розроблена нами методика відрізнялася від усіх інших тим, що охоплювала більш повний і конкретний комплекс якостей і характеристик, які були дуже важливими для організації професійно-трудової діяльності на шляху опанування програмовим матеріалом з трудового навчання. Нами вперше також було розроблено орієнтовні еталони рівнів в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з кожного названих вище компонентів професійно-трудової компетентності, порівняння з якими отриманих результатів давало змогу не лише з'ясувати суб'єктивну підготовленість школярів до професійно-трудового навчання, а й ті труднощі, які можуть заважати трудовому навчанню, наявні у них потенційні можливості та на цій основі спрогнозувати перспективи надання індивідуальної допомоги конкретній особі.

Розкриємо детальніше методику констатувального дослідження за завданнями.

Констатувальним дослідженням було охоплено 60 учнів 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Експеримент носив індивідуальний характер. Враховуючи підвищену втомлюваність цієї категорії дітей, обстеження проводилось у декілька прийомів. Тривалість обстеження не перевищувала 40-45 хвилин.

Завдання 1. Вивчення знань та вмінь учня.

Коло питань, що з'ясовували:

- знання про результат праці (вироби, їхні деталі та ін.);
- знання про предмет праці: матеріали (пластичні, паперові, природні, текстильні, конструктивні), заготовки, напівфабрикати та ін.;
- знання про засоби праці: інструменти, вимірювальні прилади (мірка, лінійка), допоміжні та ін.;
- знання про трудові дії (розкачати, приліпити, приклеїти, накреслити, відрізати, пришити, розмітити, вирізати та ін.) та послідовність їх виконання.

Знання оцінюються за:

- а) повнотою,
- б) правильністю;

в) усвідомленістю (розуміння та виділення головного; вербалізація (за можливістю) у вигляді відтворення (переказ) чи пояснення).

Методи дослідження: тестування, вивчення навчальних досягнень учня, бесіда, спостереження, опитування.

Форма фіксації та опрацювання зібраних даних: протоколи 1, 2, якісний аналіз даних.

Завдання 2. Виявлення мотиваційної готовності учня до професійно-трудової діяльності.

Мета: Вивчити мотиваційну готовність учня до професійно-трудової діяльності.

Питання, що вивчалися:

- бажання опанувати певну професію;
- мотивація бажання чи небажання виконувати трудові дії та завдання;
- уміння адекватно вести себе і реагувати на виконання трудових завдань;
- уміння спілкуватися під час трудової діяльності;
- організованість поведінки під час трудової діяльності.
- ставлення за характером до трудової діяльності (байдуже, недостатньо виразне, позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
- ставлення за дієвістю (від споглядального (пасивного) до дієвого);

Методи дослідження: бесіда, спостереження, опитування.

Форма фіксації та опрацювання зібраних даних: протокол 3, кількісний та якісний аналіз даних.

Завдання 3. Визначення рівня розвитку трудових дій та операцій.

- Виконання трудових дій;
- вміння організовувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому під час занять;
- вміння дотримуватись правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог.

Рівень розвитку трудових дій та операцій оцінюються за:

а) рівнем сформованості (виконує за зразком, поясненням, інструкцією, за аналогією, в нових ситуаціях);

б) самостійністю виконання (контроль, допомога: практична – спільне виконання дії з учителем, показ дії; вербальна – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка);

в) якістю виробу (виконаної роботи).

Методи дослідження: бесіда, тестування, вивчення продуктів діяльності учня, опитування.

Форма фіксації та опрацювання зібраних даних: протокол 4,5, якісний аналіз даних.

Вивчення професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку здійснювалось за такими методами: спостереження; опитування (бесіда, анкетування); методом експертної оцінки; хронометражу; аналізу шкільної документації; вивчення процесу та продуктів діяльності учнів; узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення професійно-трудової підготовки учнів у спеціальній загальноосвітній школі.

Спостереження як метод передбачав цілеспрямований збір інформації щонайперше про особливості трудової діяльності учнів. Об'єктом спостережень були дії досліджуваних, їх поведінка, висловлювання, переживання у зв'язку з виконанням практичних завдань; ставлення до однолітків, а також вивчення умов діяльності, які приводили до певних дій учнів і зумовлювали їх поведінку. Значну увагу було приділено показникам успішності професійно-трудової діяльності учнів (правильність та швидкість виконання ними трудових завдань, якість продукції, продуктивність діяльності, знання технології виготовлення продукції тощо).

Метод опитування школярів проводився в індивідуальній усній (бесіда) або письмовій (анкетування) формі. Метод бесіди використовувався для вивчення ставлення учнів до професійно-трудової діяльності у школі, виявлення наявності у них професійних знань, навичок і загальнотрудових умінь. З'ясовувалось, як їх особливості та потенційні можливості, насамперед здібності, використовуються і впливають на успішність діяльності, опанування професії, якої навчають у школі; як у цьому учням допомагають вчителі та шкільний психолог. Вивчення цих

питань здійснювалось також опитуванням та анкетуванням педагогів. Ми намагалися встановити, як відбувається подальший розвиток виявлених в учнів професійно важливих якостей, удосконалення набутих ними трудових навичок у процесі професійно-трудового навчання та виконання трудової діяльності в позакласній роботі, як це впливає на ефективність подальшого професійного становлення старшокласників.

Метод експертної оцінки використовувався для оцінювання педагогами успішності навчально-трудової діяльності кожної дитини, її самореалізації у процесі трудової діяльності та у вільний час.

Методом хронометражу визначались часові параметри трудового процесу (швидкості – кількості часу на виконання завдань, виготовлення виробів; продуктивності – кількості продукції, виготовленої за одиницю часу).

Метод вивчення продуктів трудової діяльності учнів передбачав ознайомлення з її результатами (різними виробами; продукцією, яка є соціально значущою). Особлива увага зверталась на якість цієї продукції, як одного з показників ефективності професійно-трудової діяльності учнів.

На уроках трудового навчання також враховувались в учнів самопочуття, активність та настрій за допомогою методики САН (Самопочуття. Активність. Настрій.), тобто намагалися з'ясувати, як змінюється дитина, її загальне самопочуття в результаті її включення в активну трудову діяльність, опанування певної професії.

У дослідженні використовувався також метод аналізу шкільної документації. Вивченню підлягали плани навчальної та виховної роботи школи і педагогів; класні журнали, табелі, свідоцтва досягнень – для визначення навчальних досягнень (оцінок) учнів з трудового навчання. Рівень їх навчальних досягнень визначався за середнім балом семестрових оцінок згідно з критеріями оцінювання.

Визначення знань, навичок та вмінь, мотиваційної готовності, рівня розвитку трудових дій та операцій дитини покладаються в основу визначення рівнів досягнень з професійно-трудового навчання (І – початковий, II – середній,

III – достатній) та критеріїв оцінювання навчальних досягнень, відповідних їм оцінок у балах. Відповідно, для учнів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня – рівні (I – початковий, II – середній, III – достатній) та характеристики навчальних досягнень.

Було визначено такі рівні навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

I рівень – початковий (1-3 бали). Учень з допомогою вчителя розпізнає (показує) об'єкт вивчення. Трудове завдання важко розуміє навіть після спільного з учителем аналізу змісту завдання (зразка та ін.), його пояснення. Виконує трудові дії разом з учителем. Ставлення до навчально-практичної діяльності байдуже. Потребує стимуляції, постійного контролю та значної допомоги щодо виконання трудового завдання, організації робочого місця, виконання санітарно-гігієнічних вимог та вимог техніки безпеки.

II рівень – середній (4-6 балів). Учень відтворює в основному більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може визначити в ньому головне. Трудове завдання в основному розуміє. Виконує аналогічні трудові завдання та відтворює з допомогою спосіб його виконання. Трудові дії виконує в основному правильно. Виготовлений виріб (виконана робота) має достатній для використання за призначенням рівень якості. Ставлення до навчально-практичної діяльності не завжди стало зацікавлене. Діяльність учня не завжди цілеспрямована, потребує контролю та допомоги педагога щодо поетапності виконання завдання, організації робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних правил та техніки безпеки.

III рівень – достатній (7-9 балів). Учень відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал та трудове завдання розуміє. Виконує аналогічні трудові завдання. Відносно нові трудові завдання виконує з допомогою вчителя. Трудові дії виконує правильно. Виготовлений виріб має достатній рівень якості. Діяльність учня цілеспрямована, потребує часткової допомоги педагога щодо організації робочого місця, дотримання санітарно-гігієнічних вимог та правил техніки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, спеціально розроблена методика вивчення стану професійно-трудової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями передбачала вивчення її особливостей та компонентів за визначеними показниками на кожному етапі в умовах спеціального навчального закладу. Отримані емпіричні дані підлягали якісному та кількісному аналізу, на основі якого визначалися рівні професійно-трудової компетентності. Успішне розв'язання проблеми професійно-трудової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від знань особливостей їхньої професійно-трудової діяльності. Саме на отримання таких знань спрямовувався констатувальний етап нашого дослідження. Його проведення дало змогу нам отримати дані щодо рівня професійно-трудової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І.Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Київ, ІЗМН МО України, 1998. 203.
2. Бондар, В.І., Рейда, К.В. (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. Київ, МП Леся. 168.
3. Мерсіянова, Г.М. (2012) Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. Київ, Педагогічна думка. 80..
4. Синьов, В.М. (2007). Корекційна психопедагогіка. Київ, Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 238.
5. Супрун, М. (2013). Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. [Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки, \(123\(2\)\), 328-332.](#)
6. Товстоган, В.С. (2014). Формування професійно-трудової компетентності учнів допоміжних шкіл як умова успішної соціалізації. Науковий часопис Національного пед. університету імені М.П. Драгоманова, (19). Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова (28), 226-232.
7. Турчинська, К.М. (1976). Профориентация во вспомогательной школе. Київ, Радянська школа. 126.
8. Хохліна, О.П.(2014). Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Збірник наукових праць

Кам'янець-Подільського національного університеті імені Івана Огієнка, (IV), Кам'янець-Подільський, 412-422.

9. Чеботарьова, О.В. (2023). Професійно-трудове навчання як засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (в контексті наукової спадщини академіка В. І. Бондаря // Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: збірник наукових праць. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. 461 с. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/58098d4c-6eea-4e96-b2e2-664a40d61009/content>
10. Чеботарьова О. (2022). Методична система трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 1(21), 143-158. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.217>
11. Чеботарьова, О.В., Абакумова, І.В. (2023). Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації. *Особлива дитина: навчання та виховання.* 1 (109). С. 129-154. <https://lib.iitta.gov.ua/737681>

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia*. [Personally oriented education]. Kyiv, IZMN MO Ukrainy, 1998. 203. [in Ukrainian].
2. Bondar, V.I. & Reida, K.V. (2010). *Osoblyvosti formuvannia trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv*. [Features of the formation of labor competence of mentally retarded students]. Kyiv, MP Lesia.168. [in Ukrainian].
3. Mersiianova, H.M. (2012). *Profesiino-trudove navchannia u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei*. [Vocational training in special secondary schools for mentally retarded children.]. Kyiv, Pedahohichna dumka.80. [in Ukrainian].
4. Synov, V.M. (2007). *Korektsiina psykhopedahohika*. [Corrective psychopedagogy]. Kyiv, Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. 238. [in Ukrainian].
5. Suprun, M. (2013). *Osobystist pedahoha-defektoloha – zaporuka uspikhu v pytanniakh vyrishennia zavdan sotsializatsii vykhovantsiv spetsialnoho zakladu osvity*. [The personality of a special education teacher is a guarantee of success in solving the problems of socialization of pupils of a special educational institution]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Pedahohichni nauky, (123(2)), 328-332. [in Ukrainian].
6. Tovstohan, V.S. (2014). *Formuvannia profesiino-trudovoi kompetentnosti uchniv dopomizhnykh shkil yak umova uspishnoi sotsializatsii*. [Formation of professional and labor competence of students of auxiliary schools as a condition for successful socialization]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho ped.*

- universytetu imeni M.P. Drahomanova, (19). Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Zb. nauk. pr. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova (28), 226-232. [in Ukrainian].
7. Turchynska, K.M. (1976). Proforyentatsiia vo vspomohatelnoi shkole. [Career guidance in an auxiliary school]. Kyiv, Radianska shkola. 126. [in Ukrainian].
8. Khokhlina, O.P. (2014). Problema korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia ditei z intelektualnymy vadamy. [The problem of correctional orientation of labor education of children with intellectual disabilities]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universyteti imeni Ivana Ohienka, (IV), Kamianets-Podilskyi, 412-422. [in Ukrainian].
9. Chebotarova, O. (2023). Profesiino-trudove navchannia yak zasib sotsializatsii uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku (v konteksti naukovoї spadshchyny akademika V. I. Bondaria. [Vocational training as a means of socialization of students with intellectual disabilities (in the context of academician V.I. Bondar's scientific heritage)]. Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie: zbirnyk naukovykh prats. Kh.: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2023. 461 s. [in Ukrainian].
10. Chebotarova, O.V. (2022). Metodychna systema trudovoho navchannia uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Methodical system of labor training of pupils with intellectual disabilities]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy., 1(21), 143-158. [in Ukrainian].
11. Chebotarova, O.V. & Abakumova, I.V.(2023). Trudove navchannia uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u dystantsiinomu formati: porady ta rekomendatsii. [Work training of students with special educational needs in a distance format: tips and recommendations]. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. 1 (109). S. 129-154. [in Ukrainian].

УДК: 376-053. 66-056. 264: [364.652.2: 355.01]: 316.77 (045)

Марина Балинська,

викладач кафедри спеціальної педагогіки

і психології та інклюзивної освіти,

аспірант 2-го року навчання

maribalinskaya@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0880-254X>

Maryna Balynska,

Teacher of the department of special pedagogy and psychology

and inclusive education of communal institution,

Postgraduate student of the 1st year of study

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

пров. Руставелі 7, м. Харків

61001, Україна

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України, вул. Берлінського 9, м. Київ,

04060, Україна

Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»

or the Kharkiv

Regional Council,

7 M. Rustaveli prov., Kharkiv,

61001, Ukraine

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology,

the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

9 M. Berlinskogo str., Kyiv,

04060, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНЕЗИ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

FEATURES OF THE GENESIS OF ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE CONTEXT OF THE CRISIS CHALLENGES OF OUR TIME

Анотація. У статті проаналізовано наукові та теоретичні джерела щодо проблеми тривожності, її генези, підліткового віку, особливостей формування тривожності у підлітковому віці, та зокрема у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, а також вплив кризових викликів сучасності на психоемоційний стан та процес спілкування підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Обґрунтовано важливість дослідження тривожності, як однієї з базових емоційних реакцій, що має значний вплив на формування особистості. Проаналізовано особливості генези тривожності. Розглянуто проблему ситуативної та особистісної тривожності. Теоретично досліджено дезорганізуючий характер тривожності, її захисну та мобілізуючу функції. Причини особистісної тривожності розглянуто на психологічному, соціальному та психофізіологічному рівнях. В основі тривожності також зазначено про недостатню сформованість або порушення механізму психологічного самоуправління.

У статті наголошено на важливості соціального характеру генези тривожності, зокрема незадоволенні провідних соціогенних потреб, фрустрації соціальних потреб особистості. Тривожність проаналізовано як можливий фактор, що може ускладнювати спілкування підлітків та провокувати виникнення або посилення комунікативних бар'єрів в умовах нормативного розвитку та в умовах мовленнєвого дизонтогенезу. Враховуючи те, що провідною діяльністю підліткового віку є міжособистісне спілкування, тривожність розглянуто

саме через призму спілкування та взаємодії підлітків. Окрему увагу в статті приділено генезі тривожності підлітків з особливими освітніми потребами, зокрема із тяжкими порушеннями мовлення.

Наголошено на важливості врахування особливостей сучасного суспільства під час дослідження тривожності. А також знайдено місце тривожності у класифікації комунікативних бар'єрів підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: *комунікативні бар'єри, тривожність, підлітки, спілкування, тяжкі порушення мовлення, особливі мовленнєві потреби.*

Abstract. The article analyzes scientific and theoretical sources on the problem of anxiety, its genesis, adolescence, peculiarities of anxiety formation in adolescence, and in particular in adolescents with severe speech disorders, as well as the impact of the current crisis challenges on the psycho-emotional state and communication of adolescents with severe speech disorders.

The importance of studying anxiety as one of the basic emotional reactions that has a significant impact on personality formation is substantiated. The peculiarities of the genesis of anxiety are analyzed. The problem of situational and personal anxiety is considered. The disorganizing nature of anxiety and its protective and mobilizing functions are theoretically investigated. The causes of personal anxiety are considered at the psychological, social, and psychophysiological levels. Anxiety is also based on the insufficient formation or violation of the mechanism of psychological self-management.

The article emphasizes the importance of the social nature of the genesis of anxiety, in particular, the failure to meet the leading sociogenic needs, frustration of the social needs of the individual. Anxiety is analyzed as a possible factor that can complicate adolescents' communication and provoke the emergence or strengthen communication barriers in the context of normative development and in the context of speech dysontogenesis. Given that the leading activity of adolescence is interpersonal communication, anxiety is considered through the prism of communication and interaction of adolescents. The article pays special attention to the genesis of anxiety in adolescents with special educational needs, in particular, with severe speech disorders.

The importance of taking into account the peculiarities of modern society in the study of anxiety is emphasized. The place of anxiety in the classification of communication barriers of adolescents with severe speech disorders is also found.

Key words: *communication barriers, anxiety, adolescents, communication, severe speech disorders, special speech needs.*

Актуальність проблеми дослідження. Рівень тривожності в сучасних кризових умовах, зумовлених стресогенними чинниками, зокрема воєнними діями на території України, стає одним з визначальних чинників у становленні особистості. Сучасні діти вимушені пристосовуватись до умов, що змінюються, долати певні труднощі та адаптуватися до нового соціального та безпекового середовища. Невизначеність та непередбачуваність майбутнього може викликати у свою чергу стан емоційної напруженості та провокувати підвищення рівня тривожності в умовах нормативного розвитку та в підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

У зазначеному контексті на особливу увагу заслуговує підлітковий етап онтогенезу, оскільки він є важливим періодом становлення особистості. Адже він є певним перехідним періодом від дитинства до дорослості, під час якого формуються важливі психологічні новоутворення, форми поведінки, особливості емоційних реакцій, самоставлення та характер взаємодії із оточуючими. Підлітковий вік характеризується наявністю труднощів, переживань та кризових періодів. Вищезазначене може виділяти підлітковий вік як період виникнення почуття тривожності та психологічного дискомфорту.

У дослідженні проблеми тривожності підлітків особливої уваги потребують діти даної вікової категорії, які мають особливі мовленнєві потреби, зокрема тяжкі порушення мовлення (далі ТПМ). З однієї сторони, наявність мовленнєвих труднощів може провокувати виникнення та посилення тривожності, а з іншої – відчуття тривоги, емоційного дискомфорту та невпевненості може посилювати особливості мовлення та комунікації підлітків. У даному аспекті важливо враховувати важливу характеристику даного вікового періоду, яка полягає у тому, що спілкування для підлітків набуває особливого значення та виступає провідною діяльністю.

Актуальність даного питання посилюється тим, що ситуація у нашій країні, воєнні дії можуть стати стресогенними факторами, що мають вплив на всіх людей, особливо на психіку таких дітей, які мають особливі мовленнєві потреби (Рібцун, 2023: 9). Це у свою чергу може викликати або посилювати вияви тривоги

та тривожності, що зумовлює актуальність та важливість дослідження особливостей генези виявів тривожності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових ситуацій.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження тривожності завжди займало важливе місце серед наукових пошуків. Вивченням тривожності займалися, зокрема, такі видатні вчені як: В. Астапов, А. Долинська, І. Ізард, І. Імемадзе (1996), К. Роджерс, Ч. Спілберг, К. Хорні, З. Фройд. Серед сучасних науковців нашої країни досліджували тривожність О. Амплєєва (2022), Я. Барановська (2018), Н. Вереніч (2004), І. Гаркуша (2015), І. Дроботько (2019), О. Мирошник (2003), С. Полшкова (2023), І. Поспелова (2021), О. Хомчук (2024), А. Хом'як (2019), О. Щербакова (2022), І. Ясточкіна (2011, 2020) та інші.

У зарубіжній психології вагоме значення для розвитку досліджень проблематики тривоги та тривожності мали такі напрями: класична теорія емоцій (Ч. Дарвін, У. Джемс), теорія наuczіння (Дж. Доллард, О. Маурер, Г. Мандлер), біхевіоризм (Е. Торндайк, Дж. Уотсон), психоаналіз (А. Адлер, К. Хорні, З. Фройд, К. Юнг), екзистенціалізм (С. Мадді, Р. Мей, Ж. Сартр, М. Хайдеггер), гуманістична психологія (К. Роджерс), трансперсональна психологія (С. Гроф). Більшість дослідників основними проявами тривожності називають негативний емоційний відтінок, невизначеність предмета переживання та відчуття реальної загрози (Ясточкіна, 2011).

Аналізуючи роботи вчених щодо джерел виникнення тривожності можна виділити такі: значуща людина (Г. Салліван, К. Хорні), внутрішньоособистісні труднощі (Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фром, К. Юнг), перинатальні (С. Гроф, О. Ранк). Проте необхідно зазначити, що тривожність все ж розглядається як суб'єктивний феномен, що має індивідуальні та особистісні прояви, як фізіологічні, так і поведінкові (Ясточкіна, 2011).

Особистісну тривожність як стійке психологічне утворення дослідники (О. Захаров, Н. Імедадзе, Ч. Спілбергер) розглядали як вияв порушення в особистісному розвитку, що проявляється у потенційній схильності розцінювати ситуації як загрозливі та відчутті стану тривоги. Водночас тривога та її постійне

відчуття може закріплюватися та переростати саме в особистісну якість – тривожність. Особистісна тривожність може бути зумовлена психологічними, соціальними та психофізіологічними чинниками.

Тривожність у вимірі вікової психології, зокрема у таких вікових періодах як молодший шкільний, підлітковий та юнацький вік, досліджували такі вчені: Н. Вереніч (2004), І. Гаркуша (2015), І. Дроботько (2019), О. Мирошник (2003), С. Ставицька (1998), О. Щербакова (2022), І. Ясточкіна (2011, 2020). Тривожність у підлітковому віці є важливим предметом досліджень, адже саме у цьому віковому періоді відбувається формування та перебудова особистості, що супроводжується загостренням емоційних станів та переживань.

Питання особливостей розвитку та навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення досліджували такі автори як В. Ільяна (2016), О. Гаврилов (2021), С. Миронова (2020), Ю. Рібцун (2023), Н. Савінова (2013), Л. Трофименко (2014) та ін. Загалом про неоднорідність контингенту дітей із ТПМ як за мовленнєвими, так і психічними проявами, констатують наукові розробки Н. Базими й О. Мороз (2015), І. Мартиненко (2016), Л. Трофименко (2018).

Психологічні проблеми дітей із тяжкими порушеннями мовлення досліджувала науковець О. Мякушко (2005, 2006). Особливості міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення було досліджено у роботі К. Тичина (2018). Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення розглядаються у роботі І. Мартиненко (2017). Н. Гончарук (2021) було досліджено психологію регулювання комунікації у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідження мовленнєвої тривожності у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення було розглянуто у роботах О. Мороз (2015).

Емоційний стан та необхідність психолого-педагогічної підтримки дітей із заїканням в умовах війни було описано у роботі Ю. Рібцун (2023) «Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі».

Отже, можемо констатувати, що специфіка генези тривожності у формуванні комунікативних бар'єрів підлітків з тяжкими порушеннями мовлення презентована побіжно.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми тривожності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та проаналізувати особливості генези тривожності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових викликів сучасності.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи для створення теоретичних узагальнень і формулювання закономірностей досліджуваного явища, такі як аналіз наукової літератури з даної теми, систематизація та узагальнення науково-теоретичного досвіду щодо тривожності в підлітковому віці, особливості генези проявів тривожності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових ситуацій.

Результати дослідження. Аналіз наукової літератури показав, що дослідження тривожності завжди займало важливе місце серед наукових пошуків. Загалом тривожність є психічним станом, під час якого відчувається емоційна напруга, хвилювання, душевний дискомфорт, відчуття вразливості та невизначеності (Горностаї, Титаренко, 2001).

Тривожність є однією з базових емоційних реакцій, яка супроводжується психологічною та фізіологічною симптоматикою. З точки зору психології тривожність є емоційною реакцією на небезпеку, якій притаманна невизначеність, відчуття безпомічності та страх перед тим, що невідоме. Отже, можна зазначити, що тривожність не має чітко визначеного предмета. З біологічної точки зору тривожність є реактивним станом і має ряд фізіологічних проявів, таких як пришвидшене серцебиття, поверхнєве дихання, тремтіння, відчуття слабкості тощо.

Важливо зазначити, що тривожність некоректно ототожнювати із поняттям тривоги, оскільки тривога є емоційний стан, що супроводжується негативно забарвленими емоціями, і може бути пов'язаний із ситуацією, що викликала

відчуття тривоги. Тривожність же є рисою особистості, яка схильна до переживання тривоги (Полшкова, Максимчук, 2023).

Водночас тривожність можна розглядати як стан, що пов'язаний із конкретною ситуацією, що викликає відчуття тривоги, а також як властивість особистості. У першому випадку це є ситуативною тривожністю, що може виникати у певний момент часу та викликати відповідну емоційну реакцію. Особистісна тривожність є стійкою особистісною рисою і характеризується сприйманням широкого спектра ситуацій як потенційно небезпечних, що може завдавати дискомфорту, знижувати активність особистості та створювати труднощі під час взаємодії і спілкування, що у свою чергу може викликати чи посилювати комунікативні бар'єри.

Вміння долати труднощі та негативні емоційні переживання, якими може супроводжуватися тривожність, є дуже важливою навичкою особистості, зокрема у період адаптації до нових умов діяльності та середовища. Проте саме процес адаптації може супроводжуватися підвищеним рівнем тривожності.

Дане судження підтверджують результати дослідження феномена тривожності серед студентів-психологів Чорноморського національного університету ім. Петра Могили, що було проведено О. Амплєвою та Я. Пасат. У дослідженні брали участь студенти I та III курсів. За результатами дослідження було виявлено, що рівень тривожності був вищий у студентів першого курсу, ніж у студентів третього. Негативні переживання, які помічали студенти, можуть бути пов'язані саме з періодом адаптації. Водночас студенти виділяли такі причини та прояви тривожності: недостатня підготовленість до роботи із великою кількістю інформації, невміння правильно розподіляти свій час та сили, великі вимоги до самостійності в роботі та навчанні. Високий рівень тривожності був помічений у 83% студентів-першокурсників. Це підтверджує думку щодо можливого підвищення рівня тривожності в період адаптації (Амплєва, Пасат, 2022).

Важливими для особистості є навички долаття життєвих труднощів для того, щоб адаптуватися до нових умов, виконувати свою діяльність та взаємодіяти з оточуючими. Загалом життя без тривожності, повної її відсутності важко уявити.

Певною мірою тривожність притаманна кожній людині. Більше того, оптимальний рівень тривоги забезпечує успішну адаптацію до умов реальної дійсності. Це проявляється в тому, що людині важливо те, чим вона займається, проте ця тривога не заважає виконувати її повсякденні завдання і не завдає постійного відчуття дискомфорту. Якщо ж людині властивий надмірно високий рівень тривоги, то це може проявлятися в дезорганізованій поведінці, тривалих негативних емоціях та переживанні травмуючої ситуації.

Аналіз тривожності дає можливість стверджувати, що вона нерідко виконує й захисну функцію та може мати позитивний вплив на розвиток особистості та її діяльність. Визначають, що тривожність є нормальною персональною реакцією, яка може мобілізувати організм в умовах несподіваної загрози. Отже, оптимальний рівень тривожності є певною мірою необхідним проявом для адаптації особистості до умов реальності. Проте тривожність як стійке особистісне утворення може свідчити про порушення в особистісному розвитку і заважати повноцінній діяльності людини, її взаємодії та процесу спілкування. Це у свою чергу може бути причиною виникнення чи посилення комунікативних бар'єрів. Для особистості, яка має виражений високий рівень тривожності, притаманно сприймати світ таким, що несе в собі загрозу та небезпеку. Даним особам може бути притаманна схильність до стресу, переживання інтенсивної тривоги, надмірних хвилювань. Стресові ситуації, без яких неможливе наше життя, сприймаються як загрозливі, небезпечні. Водночас ситуація може бути як об'єктивно небезпечною, так і такою, що є уявно загрозливою. Адже особистості, яка має високий рівень тривожності, притаманно сприймання більшості ситуацій як таких, що викликають відчуття тривоги та небезпеки (Полшкова, Максимчук, 2023).

Питання про природні передумови особистісної тривожності надзвичайно складне. Причини особистісної тривожності можна розглянути на декількох рівнях: соціальному, психологічному та психофізіологічному. Перший соціальний рівень містить в собі певні соціальні проблеми, труднощі у спілкуванні, комунікації та соціальній взаємодії. На психологічному рівні особистісна

тривожність пов'язана із самооцінкою, сприйняттям себе. У даному випадку може спостерігатися конфліктність у самооцінці, що проявляється в актуалізації двох протилежних тенденцій – потребі визнання та почутті невпевненості. На третьому психофізіологічному рівні особистісна тривожність зумовлюється чинниками, пов'язаними з особливостями функціонування центральної нервової системи (Ясточкіна, 2020).

Досліджуючи генезу особистісної тривожності хотілося б наголосити на думці Г. Габдрєєвої (1981), яка зазначає, що в її основі є недостатня сформованість або порушення механізму психологічного самоуправління. Невідповідність суб'єктивної моделі реальній дійсності, що супроводжується проявом високої тривоги, може призвести до порушення регуляторних процесів. У такому випадку тривожність закріплюється як стійка властивість особистості та трансформується в домінуючу рису характеру (Ясточкіна, 2020).

У теоретичному дослідженні І. Дроботько (2019) тривожність розглядається як емоційно-особистісне новоутворення, що має три аспекти: емоційний, когнітивний та операціональний. Варто зазначити, що згідно з дослідженнями, тривожність певною мірою притаманна всім людям, і вона відіграє важливу роль у пристосуванні людини до навколишньої дійсності. Проте наявність стійкого новоутворення тривожності може бути вже свідченням порушень особистісного розвитку. Незадоволення провідних соціогенних потреб, до прикладу потреб «Я», може бути причиною виникнення тривожності як стійкого утворення. Водночас під тривожністю розуміють тимчасовий психічний стан, що виникає під впливом стресових чинників, а також із-за фрустрації соціальних потреб. Що, на нашу думку, підтверджує взаємозв'язок між тривожністю та труднощами у спілкуванні, зокрема комунікативними бар'єрами (Дроботько, 2019).

Дотичним до цього підходу є визначення тривожності, що має місце у працях грузинського психолога Н. Імедадзе (1996). На думку науковця, тривожність є емоційним станом, що виникає перед можливою фрустрацією соціальних потреб особистості (Імедадзе, 1966: 49-57).

Важливість соціальних потреб та зв'язок тривожності і труднощів у їх реалізації наведено у дослідженні (Балинська, 2021) щодо визначення рівня тривожності серед учнів молодшого підліткового віку під час переходу із початкової школи до середньої ланки навчання. У дослідженні використовувалась методика «Тест рівня шкільної тривожності Філіпса (SchoolAnxietyQuestionnaire), розроблений Б. Філіпсом (Beeman N. Phillips)». Наведені результати охоплюють 6 років (2015/2016 по 2021/2022 навчальні роки). З порівняльного аналізу результатів дослідження рівня шкільної тривожності за навчальними роками можна зробити висновок, що у кожному навчальному році серед п'ятих класів є учні, які мають високий рівень тривожності, за середнім значенням результатів таких учнів близько 13%. Це підтверджує наше припущення щодо актуальності проблеми тривожності, зокрема шкільної, серед учнів молодшого підліткового віку.

Згідно з тестом рівня шкільної тривожності Філіпса (SchoolAnxietyQuestionnaire), окрім загального рівня тривожності, автор Б. Філіпс (Beeman N. Phillips) виділив вісім факторів шкільної тривожності.

За порівняльним аналізом вищезазначеного дослідження рівня шкільної тривожності за 2015/2016 – 2021/2022 навчальні роки та розгорнутим аналізом факторів, що свідчать про тривожність за методикою, можна зробити висновок, що серед здобувачів освіти, в яких було виявлено високий рівень тривожності, більшою мірою виявлено такі фактори як *переживання соціального стресу і страх самовираження* (Балинська, 2021). А отже, проблема тривожності розкривається як багатогранний феномен, що має соціальний характер та зв'язок із показником «соціального стресу».

Тому результати можуть свідчити про важливість майбутнього більш глибокого дослідження тривожності, як фактору, що може заважати спілкуванню та створювати або посилювати комунікативні труднощі, бар'єри у спілкуванні підлітків. Адже саме у підлітковому віці спілкування займає особливе значення, є провідною діяльністю у цьому віковому періоді.

Загалом необхідно зазначити, що тривожність є притаманною підлітковому віку. У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку тривожність виникає у відповідь на певну ситуацію і здебільшого чинить дезорганізуючий вплив на поведінку дитини. Як стійка особистісна риса тривожність формується саме в підлітковому віці. Саме це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів профілактики та подолання тривожності у підлітків.

Підлітковий вік – один із найскладніших періодів в онтогенезі людини. У цей період не тільки докорінно перебудовуються раніше сформовані психічні структури, а й виникають нові структури, закладаються основи свідомої дії. Підлітковий вік – це різкий перехід до дорослості, в якому переплітаються суперечливі тенденції розвитку. Підлітковий вік характеризується емоційною нестійкістю і швидкою зміною настрою (Халік, 2010).

За результатами аналізу літературних джерел щодо стресогенних сфер у житті і діяльності підлітків, можна визначити типові кризові ситуації для цього вікового етапу: взаємодія з батьками, братами та сестрами; спілкування з учителями та однолітками; ситуації втрати близьких; особисте майбутнє; політична ситуація у країні (Мирошник, 2023).

Провідною діяльністю в підлітковому віці є спілкування. Саме в підлітковому віці особливого значення набуває міжособистісне спілкування, виняткового значення набуває спілкування саме з однолітками, які стають референтною групою для підлітків. Спілкуючись з однолітками, підлітки здобувають необхідні знання про життя. Для підлітків дуже важлива думка групи, до якої вони належать. Саме перебування в певній групі додає їм додаткової впевненості. Ізоляція підлітків від груп, що може посилюватись під час кризових часів суспільства, зміни місця проживання та кола спілкування, переходу до дистанційної форми навчання, може призвести до зростання відчуття тривоги.

Попри те, що ключове місце для підлітків займає спілкування з однолітками, взаємодія та спілкування з батьками та значущими дорослими також є важливим та має якісні зміни в цьому віковому періоді. У формуванні особистості підлітка важливе значення має спосіб спілкування в родині. У деяких випадках він може

сприяти розвитку та підвищенню тривожності особистості. Наприклад, висока ймовірність виховання тривожної дитини батьками, які використовують виховання за типом гіперпротекції. У цьому випадку спілкування дорослого з дитиною носить авторитарний характер, дитина втрачає впевненість у собі і в своїх власних силах, вона постійно боїться негативної оцінки, починає турбуватися, що робить що-небудь не так, тобто відчуває почуття тривоги, яке може закріпитися і перерости в стабільне особистісне утворення – тривожність (Вереніч, 2004: 60-65).

Близькі та довірливі стосунки з батьками можуть стати основою для формування стійкої особистості. Проте якщо один з близьких батьків має підвищену тривожність, то цей стан може передаватися дитині та сприяти наростанню страхів та відчуттю тривоги, що також у свою чергу формує особистісну тривожність. Посиленню тривоги можуть сприяти також такі фактори, як завищені вимоги з боку батьків чи значущих дорослих (в тому числі вчителів), адже вони можуть викликати страх неспішності. Стикаючись з постійними розбіжностями між своїми реальними можливостями і тим високим рівнем досягнень, якого чекають від нього дорослі, дитина відчуває занепокоєння, яке легко переростає в тривожність (Габдрєва, 2020).

Окремої уваги у межах дослідження генези тривожності потребують підлітки з особливими освітніми потребами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення. Особи з порушеннями мовлення – це частина учнівської спільноти, яка відповідає категорії «особи з особливими мовленнєвими потребами» і входить до кола офіційно визнаної термінології з моменту внесення у 2017 році змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу цих осіб до освітніх послуг. На основі основних ознак особливих освітніх потреб дитини порушення мовлення віднесено до особливостей психофізичного розвитку (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості), що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних труднощів у процесі опанування знань та взаємодії і комунікації (2017).

У дітей, які мають порушення мовлення, може виникати низка психологічних проблем, що виникатимуть саме на тлі неповноцінності мовленнєвої діяльності, що може ускладнювати соціальну адаптацію. Із цієї причини виникає необхідність психологічного супроводу даної категорії дітей із застосуванням спеціальних корекційно-розвиткових заходів. І. Мартиненко наголошує на специфічному психічному розвитку дітей із системними порушеннями мовлення, на поєднанні мовленнєвого та психічного дизонтогенезу в цієї категорії дітей, на наявності «вторинних і третинних порушень у структурі дефекту при системних порушеннях мовлення, які свідчать про глибоку структуру відхилень і їх системний характер, оскільки виражені вони як у пізнавальній, так і в особистісній і діяльнісних сферах» (Мартиненко, 2016: 128).

Окрім комунікативних бар'єрів, у дітей з порушеннями мовлення виникають інші психічні напруги, специфічні особливості емоційно-вольової, мотиваційної, особистісної сфери, які ускладнюють взаємодію, спілкування та процес адаптації (Якимчук, 2020).

За даними дослідження, що описано в роботі Annabel Burnley (2023), діти, які мають порушення розвитку комунікації, відчувають у шість разів вищий рівень тривожності та вдвічі вищий рівень депресії, ніж у їхніх однолітків із нормотиповим розвитком, а також мають нижчу самооцінку та підвищені труднощі у спілкуванні з однолітками. Тим не менш, як зазначає автор, соціально-емоційні та поведінкові труднощі не є неминучими для дітей з порушеннями мовлення, їхні мовні профілі не пояснюють усіх труднощів у емоційній, соціальній та поведінкових сферах. Особи з порушенням мовленнєвого розвитку стикаються з цими труднощами в різний час і в різному ступені. Саме тому розуміння генези та особливостей проявів розладів розвитку особистості, зокрема тривожності, у дітей із тяжкими порушеннями мовлення є ключовим для розробки програм психолого-педагогічної підтримки, спрямованих на запобігання ескалації цих розладів (Burnley, Clair, Bedford, Wren & Dack, 2023).

За даними досліджень потенційних медіаторів тривожності, висувують припущення, що порушення регуляції емоцій та низька самооцінка можуть

сприяти появі та загостренню симптомів тривоги. (Однак кількісна оцінка цього взаємозв'язку не проводилася). Підлітки із порушеннями розвитку мовлення не мають абсолютно унікального соціально-когнітивного профілю, маючи спільні риси з дітьми з нормотиповим розвитком (наприклад, провідна роль міжособистісного спілкування, а також загальна потреба у спілкуванні та соціальній взаємодії). За даними досліджень, виділяють низку факторів, які можуть впливати на вияв тривожності: регуляція емоцій, нетерпимість до невизначеності, бажання бути схожим на інших та бути прийнятим певною соціальною групою, а також інші потенційні фактори, що містять в собі сімейну комунікацію та стилі подолання труднощів. (Burnley, Clair, Bedford, Wren & Dack, 2023).

Для категорії дітей із тяжкими порушеннями мовлення тривожність може бути як фактором, що виникає саме на фоні мовленнєвих труднощів, і з'являтися чи підвищуватися внаслідок труднощів у спілкуванні, взаєморозумінні, відчутті своєї відмінності від інших (що актуально в підлітковому віці). Водночас тривожність в свою чергу може і посилювати вияви мовленнєвих труднощів. Діти з ТПМ із вираженою тривожністю можуть уникати контакту та спілкування, очікуючи ситуацію невдачі від процесу комунікації та взаємодії з оточуючими.

Важливим аспектом дослідження генези тривожності є особливості сучасного суспільства, об'єктивної реальності, в якій живуть та розвиваються підлітки. Поширеність та інтенсивність тривожної симптоматики залежить також від періоду, під час якого відбуватиметься експериментальне дослідження. Адже кризові часи (війни, соціальні й економічні кризи, природні лиха, техногенні катастрофи) загострюють багато порушень психічного та соматичного здоров'я, передусім це стосується саме тривоги (Чабан, Хаустова, 2020). Так, пандемія COVID-19 спровокувала додаткові 76.2 мільйона випадків тривожних розладів у світі, збільшення склало в середньому 25.6 % (Santomauro et al. 2021) (Алексіна, Герасименко, Лавриненко & Савченко, 2024).

Підтвердженням впливу умов сучасної реальності на психоемоційний стан підлітків є ряд досліджень, проведених у часи пандемії. У роботі О. Щербакової,

присвяченій дослідженню взаємозв'язку самооцінки та тривожності учнів основної школи в умовах дистанційного навчання, наголошено, що у більшості учнів основної школи було виявлено психологічний дискомфорт, зниження самооцінки та тривожні прояви в умовах пандемії. Ці негативні прояви пов'язані з особливостями дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень: проблемами в міжособистісних контактах, вимушеною самоізоляцією, зміною режиму життя і навчальної діяльності, обмеженістю можливостей дозвілля та безпосереднього спілкування з однолітками, а також тим, що способи переживання школярами тривоги в умовах пандемії COVID-19 мають свою специфіку (Щербакова, 2022).

У сучасних дослідженнях в умовах війни підтверджено значний виклик повномасштабного вторгнення та воєнних дій для психологічного благополуччя всіх українців, в тому числі підлітків. Відзначається, що групу ризику щодо адаптаційних розладів і порушень становлять ті підлітки, що перебували/перебувають у зоні бойових дій чи окупації. Однак і інші здобувачі, які знаходяться у відносно безпечних умовах на території України, все одно демонструють значні стресові реакції, що підтверджує вплив кризових викликів сучасності абсолютно на всіх, адже всі ми тією чи іншою мірою переживаємо їх (Столярчук, 2022).

Зовнішні загрози життєдіяльності, відчуття небезпеки, тривалий стан невизначеності, можливої соціальної ізоляції через дистанційний формат навчання, зміна умов проживання та звичного кола спілкування, характеру отримання корекційно-розвиткових послуг (якщо такі були необхідні та реалізовувалися для дітей із тяжкими порушеннями мовлення), можуть посилювати традиційні ознаки суперечливості та нерівномірності формування особистості підлітків із тяжкими порушеннями мовлення й викликати чи посилювати вияви тривоги і сприяти підвищенню рівня особистісної тривожності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи із вищезазначеного, можемо зробити висновок про те, що рівень тривожності є одним із визначальних чинників у становленні особистості. Це зумовлено

зростанням стресогенних чинників, що пронизують нашу сучасність. Стан емоційного напруження та підвищення тривожності викликає необхідність пристосовуватися до умов, що змінюються, необхідність долати труднощі та адаптуватися до нового соціального та безпекового середовища.

Дослідження тривожності займає важливе місце серед наукових пошуків. Адже тривожність є однією з базових емоційних реакцій, що супроводжується психологічною та фізіологічною симптоматикою. Загалом тривожність визначається як психічний стан, під час якого відчувається емоційна напруга, хвилювання, душевний дискомфорт, відчуття вразливості та невизначеності. Розглядати тривожність можна як стан, що пов'язаний із конкретною ситуацією, що викликає відчуття тривоги (ситуативна тривожність) та як властивість особистості, при якому тривожність є стійкою особистісною рисою (особистісна тривожність), що може завдавати дискомфорту та створювати труднощі при взаємодії і спілкуванні, що у свою чергу може посилювати комунікативні бар'єри. В даному випадку тривожність має дезорганізуючий характер. Проте необхідно зазначити, що оптимальний рівень тривожності може виконувати захисну та мотивуючу функції. Причини особистісної тривожності доцільно розглядати на психологічному, соціальному та психофізіологічному рівнях. В основі тривожності також помічено недостатню сформованість або порушення механізму психологічного самоуправління. Важливим аспектом у генезі тривожності є її соціальний характер, зокрема незадоволення провідних соціогенних потреб, фрустрація соціальних потреб особистості. А отже, тривожність може стати фактором, що може ускладнювати спілкування підлітків та провокувати виникнення або посилення комунікативних бар'єрів.

Дослідження генези тривожності саме в підлітковому віці зумовлена особливостями даного вікового періоду, а саме: перебудовою раніше сформованих психічних структур та поєднанням суперечливих тенденцій розвитку, а також можливою емоційною нестійкістю. Тривожність підлітків доцільно розглядати через призму спілкування та взаємодії підлітків, враховуючи провідний характер міжособистісного спілкування підлітків.

Окремої уваги у межах дослідження генези тривожності потребують підлітки з особливими мовленнєвими потребами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення. У дітей, які мають порушення мовлення, може виникати низка психологічних проблем саме на тлі неповноцінності мовленнєвої діяльності, і це може ускладнювати їхню соціальну адаптацію. Окрім комунікативних бар'єрів, у дітей з порушеннями мовлення виникають інші психічні нашарування, специфічні особливості емоційно-вольової, мотиваційної, особистісної сфери, які ускладнюють взаємодію, спілкування та процес адаптації. Для категорії дітей із тяжкими порушеннями мовлення тривожність може бути як фактором, що виникає саме на фоні мовленнєвих труднощів, і з'являтися чи підвищуватися внаслідок труднощів у спілкуванні, взаєморозумінні, відчутті своєї відмінності від інших. Водночас тривожність в свою чергу може і посилювати прояви мовленнєвих труднощів. Діти з ТПМ із вираженою тривожністю можуть уникати контакту та спілкування, очікуючи ситуацію невдачі від процесу комунікації та взаємодії з оточуючими.

У запропонованій нами раніше класифікації комунікативних бар'єрів (мовленнєві, емоційні, мотиваційно-ціннісні та соціально-поведінкові) тривожність входить до блоку емоційних бар'єрів. Вони, у свою чергу, можуть бути викликані загальним несприятливим емоційним фоном, що може проявлятися у високому рівні тривожності. Необхідно зазначити, що на загальний емоційний фон підлітків із тяжкими порушеннями мовлення впливає навколишня ситуація, що характеризується збільшенням стресогенних факторів, таких як воєнні дії, дистанційне навчання, можливі емоційні потрясіння та зміни в умовах існування. Це, у свою чергу, може посилювати традиційні ознаки суперечливості та нерівномірності формування особистості підлітків із тяжкими порушеннями мовлення.

Перспективи майбутніх наукових студій будуть мати стосунок до створення структурної моделі дослідження комунікативних бар'єрів у підлітків із різним рівнем тривожності з тяжкими порушеннями мовлення, розкриття особливих

мовленнєвих потреб (труднощів) та необхідної підтримки для даної категорії учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рібцун, Ю. В. (2023), *Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни*: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Цибульська В. О.
2. Ясточкіна, І.А. (2011). Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
3. Горноста́й, П.П, Титаренко, Т.М. (2001). Психологія особистості: *словник-довідник*. Київ : Рута.
4. Полшкова, С.Г., & Максимчук, М.О. (2023). Конструктивні та деструктивні стратегії опрацювання тривожності: клініко-психологічний контекст, *Габітус*, 50, 110-114. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.19>
5. Амплєєва, О.М., & Пасат, Я.С. (2022). Дослідження феномену тривожності серед студентів-психологів, *Габітус*, 44, 53-57. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.8>
6. Ясточкіна, І. (2020). Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема, *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 6, 165–170. <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-24>
7. Дроботько, І.Д. (2019). Подолання тривожності у підлітковому віці: психолого-педагогічний аспект. *Європейський вибір України у контексті світових політичних рішень : збірник матеріалів XXIV Міжнародної конференції науково-педагогічних працівників*, 27 (1). (м. Київ, 2019 р.) (305-311). Київський міжнародний університет.
8. Имедадзе, Н. В. (1996). Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте. *Психологические исследования*. Тбилиси.
9. Балинська, М.В. (2021). Дослідження тривожності, її зв'язку з соціальним стресом в адаптаційний період при переході учнів із початкової школи до середньої ланки навчання. *Психологія кризових станів: наука і практика / Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*, за ред. С. Д. Максименка, В. В. Турбан. (м. Київ, 4-6 листопада 2021 року) (15-19). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
10. Халік, О.О. (2010). Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів початківців. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
11. Мирошник, О.Г. (2023). Копінг-стратегії як вияв стресостійкості підлітків із різним рівнем тривожності, *Габітус*, 50. 46-51. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.8>
12. Вереніч, Н. (2004). Особливості тривожності сучасних підлітків. *Підліток: як йому допомогти*. Київ.

13. Габдрєва, Г.ІІІ. (2000). *Основні аспекти проблеми тривожності у психології*. Київ: Тонус.
14. Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). Київ, 2017. № 30. С. 322
15. Мартиненко, І.В. (2016). *Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення*. (Монографія). Київ : ДІА.
16. Якимчук, Г.В. (2020). Особливості психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, *Габітус*, 20. 176-182. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.20.32>
17. Burnley, A., St Clair, M., Bedford, R., Wren, Y. & Dack, C. (2023). Understanding the prevalence and manifestation of anxiety and other socio-emotional and behavioural difficulties in children with Developmental Language Disorder, *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 15 (17). 1-21. <https://doi.org/10.1186/s11689-023-09486-w>
18. Алексіна, Н., Герасименко, О., Лавриненко, Д. & Савченко, О. (2024). Українська адаптація шкали для оцінки генералізованого тривожного розладу GAD-7: досвід діагностики в умовах воєнного стану. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*, 11. 77–103. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-5>
19. Щербакова, О.О. (2022). Взаємозв'язок самооцінки та тривожності учнів основної школи в умовах дистанційного навчання, *Габітус*, 44. 127-135. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.21>
20. Столярчук, О.А. (2022). Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 1, 115-120. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.22>

REFERENCES

1. Ribtsun, Yu.V. (2023), *Psykhologo-pedahohichna pidtrymka ditei iz zaikanniam v umovakh viiny [Psychological and pedagogical support of children with stuttering in war conditions]: navch.-metod. posib*. Kyiv: FOP Tsybulska V. O. [in Ukrainian].
2. Iastochkina, I.A. (2011). *Psykhologichni chynnyky vynyknennia ta korektsiia osobystisnoi tryvozhnosti u rannomu yunatskomu vitsi [Psychological factors of occurrence and correction of personal anxiety in early adolescence]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Hornostai, P.P, Tytarenko, T.M. (2001). *Psykhohihiia osobystosti: slovnyk-dovidnyk [Personality psychology] – a dictionary reference*. Kyiv : Ruta. [in Ukrainian].
4. Polshkova, S.H., & Maksymchuk, M.O. (2023). *Konstruktyvni ta destruktyvni stratehii opratsiuvannia tryvozhnosti: kliniko-psykhologichnyi kontekst [Constructive and destructive coping*

strategies for anxiety: clinical and psychological context], *Habitus*, 50, 110-114. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.19> [in Ukrainian].

5. Amplieieva, O.M., & Pasat, Ya.S. (2022). Doslidzhennia fenomenu tryvozhnosti sered studentiv-psykholohiv [Study of the phenomenon of anxiety among psychology students], *Habitus*, 44, 53-57. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.8> [in Ukrainian].

6. Iastochkina, I. (2020). Osobystisna tryvozhnist yak sotsialno-psykholohichna problema [Personal anxiety as a social and psychological problem], *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky – Bulletin of Lviv University. Series of psychological sciences*, 6, 165–170. <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-24> [in Ukrainian].

7. Drobotko, I.D. (2019). Podolannia tryvozhnosti u pidlitkovomu vitsi: psykholohopedahohichni aspekt [Overcoming anxiety in adolescence: a psychological and pedagogical aspect], *Yevropeyskyi vybir Ukrainy u konteksti svitovykh politychnykh rishen: zbirnyk materialiv KhKhIV Mizhnarodnoi konferentsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv – Ukraine's European Choice in the Context of Global Political Decisions: Proceedings of the XXIV International Conference of Scientific and Pedagogical Workers 27 (1)*. (m. Kyiv, 2019 r.) (305-311). Kyivskyi mizhnarodnyi universytet. [in Ukrainian].

8. Imedadze, N. V. (1996). Trevozhnost kak faktor ucheniya v doskolnom vzdaste [Anxiety as a factor of learning in preschoolers]. *Psykholohicheskye yssledovaniya – Psychological research*. Tbylisy [in Russian].

9. Balynska, M.V. (2021). Doslidzhennia tryvozhnosti, yii zviazku z sotsialnym stresom v adaptatsiyni period pry perekhodi uchniv iz pochatkovoi shkoly do serednoi lanky navchannia [Study of anxiety, its relationship with social stress during the adaptation period when students move from primary school to secondary school]. *Psykholohiia kryzovykh staniv: nauka i praktyka / Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Psychology of Crisis States: Science and Practice / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, za red. S.D. Maksymenka, V.V. Turban. (Kyiv, November 4-6, 2021) (15-19). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

10. Khalik, O.O. (2010). Tryvozhnist yak chynnyk dezadaptatsii praktychnykh psykholohiv pochatkivtsiv [Anxiety as a factor in the maladjustment of novice practical psychologists.]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

11. Myroshnyk, O.H. (2023). Kopinh-strategii yak vyiv stresostiikosti pidlitkiv iz riznym rivnem tryvozhnosti [Coping strategies as a manifestation of stress resistance in adolescents with different levels of anxiety], *Habitus*, 50. 46-51. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.8> [in Ukrainian].

12. Verenich, N. (2004). Osoblyvosti tryvozhnosti suchasnykh pidlitiv. Pidlitok: yak yomu dopomohty [Features of anxiety of modern adolescents. *Teenager: how to help him*]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Habdrieva, H.Sh. (2000). *Osnovni aspekty problemy tryvozhnosti u psykholohii* [The main aspects of the problem of anxiety in psychology]. Kyiv: Tonus [in Ukrainian].
14. Zakon Ukrainy vid 23.05.2017 № 2053-VIII «Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy “Pro osvitu” shchodo osoblyvosti dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh» // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). Kyiv, 2017. № 30. S. 322
15. Martynenko, I.V. (2016). *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia* [Peculiarities of communicative activity of senior preschool children with systemic speech disorders]. Kyiv : DIA [in Ukrainian].
16. Iakymchuk, H.V. (2020). Osoblyvosti psykhichnoho rozvytku ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Peculiarities of mental development of children with severe speech disorders], *Habitus*, 20. 176-182. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.20.32> [in Ukrainian].
17. Burnley, A., St Clair, M., Bedford, R., Wren, Y. & Dack, C. (2023). Understanding the prevalence and manifestation of anxiety and other socio-emotional and behavioural difficulties in children with Developmental Language Disorder, *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 15 (17). 1-21. <https://doi.org/10.1186/s11689-023-09486-w>
18. Aleksina, N., Herasymenko, O., Lavrynenko, D. & Savchenko, O. (2024). Ukrainska adaptatsiia shkaly dla otsinky heneralizovanoho tryvozhnogo rozladu GAD-7: dosvid diahnozyky v umovakh voiennoho stanu [Ukrainian adaptation of the GAD-7 generalized anxiety disorder assessment scale: experience of diagnosis under martial law.]. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva – Insight: psychological dimensions of society*, 11. 77–103. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-5> [in Ukrainian].
19. Shcherbakova, O.O. (2022). Vzaimozviazok samootsinky ta tryvozhnosti uchniv osnovnoi shkoly v umovakh dystantsiinoho navchannia [Interrelation between self-esteem and anxiety of primary school students in distance learning], *Habitus*, 44. 127-135. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.21> [in Ukrainian].
20. Stoliarchuk, O.A. (2022). Navchannia ta psykhoemotsiinyi stan ukrainskykh pidlitiv v umovakh viiny v Ukraini [Learning and psycho-emotional state of Ukrainian adolescents in the context of war in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Psychology*, 1, 115-120. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.22> [in Ukrainian].

УДК 373.24:005.21-047.64'06

Ольга Волошина,

наукова співробітниця відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, аспірантка

olha.voloshyna@ispukr.org.ua

ORCID ID: 0009-0000-9298-8922

Olha Voloshyna,

Researcher at the Department of Comparative Studies and International Scientific Relations of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, graduate student

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

ДО ПРОБЛЕМИ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

TO THE PROBLEM OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS

Анотація. У статті здійснено аналіз теоретичних джерел щодо стратегічного управління; розкрито особливості та визначено переваги стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти (ЗДО); розглянуто стратегічне управління як одну із сучасних управлінських технологій; досліджено поняття «стратегічне управління», «стратегічне планування», «стратегія розвитку», встановлено взаємозв'язок цих понять; проаналізовано нормативне законодавство щодо проблеми дослідження; здійснено компаративний аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених з проблеми стратегічного управління; доведено актуальність стратегічного

управління розвитком закладу дошкільної освіти в сучасних умовах. За даними опитування, з'ясовано наявність стратегії розвитку в сучасних інклюзивних закладах дошкільної освіти. Констатовано, що в кожному закладі дошкільної освіти має бути стратегія розвитку, а керівники закладів дошкільної освіти мають усвідомити цю необхідність. Визначено фактори, які перешкоджають впровадженню стратегічного управління в закладах дошкільної освіти в сучасних умовах.

Ключові слова: дошкільна освіта; інклюзія; стратегія розвитку; діти з особливими освітніми потребами; компаративний аналіз.

Abstract. An analysis of theoretical sources on strategic management was conducted in the article; the features were revealed and the advantages of strategic management in the development of preschool educational institutions were defined. Strategic management was considered as one of the modern management technologies. The concepts of «strategic management», «strategic planning» and «development strategy» were explored, and the interconnections between these concepts were established. The article also analyzed the relevant legal framework concerning the research problem. Comparative analysis of research by foreign and domestic scientists in strategic management was carried out. The relevance of strategic management in the development of preschool educational institutions in contemporary conditions was substantiated. According to a survey, the presence of development strategies in modern inclusive preschool educational institutions has been clarified. It was stated that every preschool institution should have a development strategy, and the leaders of these institutions must recognize this necessity. Factors that hinder the implementation of strategic management in preschool institutions under current conditions were identified.

Key words: preschool education; inclusion; development strategy; children with special educational needs; comparative analysis.

Актуальність дослідження. У країнах з високим рівнем розвитку в переліку вимог, що стосуються професійності управлінця, є здатність стратегічно мислити. Це пояснюється необхідністю забезпечення конкурентної спроможності, зокрема шляхом прогнозування перспектив діяльності в кризових умовах. Завдання керівника – спрямувати всі зусилля на досягнення поставлених цілей, інтегруючи в роботу сучасні технології управління. Однією з таких технологій є стратегічне управління, яке передбачає створення стратегії розвитку, що визначатиме напрям діяльності установи.

У наш час стратегічне управління широко впроваджується в українській освіті. Зокрема, про це свідчить «Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року», затверджений 07 квітня 2024 року Наказом МОН № 276. Документ спрямований на «подолання викликів, пов'язаних із військовою агресією РФ, виконання зобов'язань України у сфері європейської інтеграції, положень Цілей сталого розвитку, положень Візії майбутнього освіти і науки України» тощо (Стратегічний план..., 2024).

Позитивним є те, що серед стратегічних пріоритетів МОН є освіта дітей раннього та дошкільного віку та інклюзивне навчання. Ключовими ініціативами є облаштування укриттів у кожному закладі дошкільної освіти; захист фізичного та психологічного здоров'я дітей, зміни в системі оплати праці; диджиталізація; оновлення змісту дошкільної освіти, її інклюзивність; дотримання наступності між дошкільною та початковою освітою; впровадження англійської мови в закладі дошкільної освіти; зміни в підготовці вихователів, зокрема скорочення її тривалості; поява альтернативних закладів дошкільної освіти тощо. Крім того, в планах МОН розроблення Типового положення про конкурс на посаду керівника закладу дошкільної освіти та формування програм підвищення кваліфікації керівників закладів дошкільної освіти (Стратегічний план..., 2024).

Тож, як бачимо, на керівників закладів дошкільної освіти чекає багато змін, що потребують не лише швидкого реагування, а і стратегічного прогнозування тих чи інших результатів чи рішень. Зазначене є підґрунтям для розроблення стратегії розвитку закладу дошкільної освіти, яка допоможе не лише швидко адаптуватися до будь-яких змін, а й обрати напрям, результатом якого буде процвітання установи. На сайтах багатьох ЗДО вже можна побачити такий документ, проте є і такі заклади дошкільної освіти, які не мають стратегії розвитку, тож **актуальність дослідження** полягає у необхідності поглибленого вивчення проблеми стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти в сучасних умовах.

Мета статті: дослідити стан стратегічного управління в сучасних закладах дошкільної освіти та з'ясувати основні напрями стратегії розвитку закладу дошкільної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було здійснено аналітичний огляд нормативно-правової, науково-методичної, психолого-педагогічної бази з проблеми дослідження. З метою визначення важливості впровадження стратегічного управління в інклюзивних закладах дошкільної освіти України було здійснено компаративний аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених з представленої проблеми. З метою з'ясування стану стратегічного управління в сучасних ЗДО було здійснено опитування 50 керівників інклюзивних закладів дошкільної освіти Київської, Чернігівської, Житомирської, Вінницької, Дніпропетровської, Сумської, Запорізької, Одеської, Миколаївської, Рівненської, Івано-Франківської та Закарпатської областей на предмет наявності стратегії розвитку в закладі, шляхом надсилання google-форми на електронні адреси. Завдяки статистичному аналізу визначено відсоток керівників, які: 1) мають стратегію розвитку; 2) мають частково; 3) взагалі її не мають.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Досліджуючи закордонний досвід, знаходимо різні підходи до стратегічного управління в роботах таких зарубіжних вчених, як Т. Буш, Д. Гатті, Л. Дарлінг-Хаммонд, Г. Мінцберг, Р. Румельт, П. Сенге, М. Фуллан, Е. Харгрівс та ін.

Зокрема, Г. Мінцберг розглядає в своїх працях стратегічне управління як гнучкий, динамічний процес, який передбачає не лише раціональне планування, а й уміння адаптуватися до змін і вчитися на досвіді (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 1998).

Канадський дослідник М. Фуллан акцентує увагу на стратегії як процесі змін в освіті. Вчений вважає, що успішність стратегії залежить від системного мислення, постійної адаптації та залучення всіх учасників процесу на всіх рівнях. На його думку, стратегія повинна фокусуватись на результатах і сталості, тобто мати чіткі цілі, вимірювання прогресу та оцінювання результатів. Однак Фуллан

зазначає, що це повинно бути не просто механічним контролем, а швидше пошуком рішень, які зможуть підтримуватись на рівні системи (Fullan, 2008).

Роботи британського вченого Т. Буша сконцентровані на питаннях управління, освітнього лідерства, стратегічного планування та розвитку закладів освіти. Вчений вважає, що в процесі реалізації стратегії ключовим є вміння керівників підтримувати стабільність під час змін, забезпечуючи водночас рух вперед і реалізацію стратегічних ініціатив та розкриває такий зміст стратегії в освітніх установах:

- зв'язок з лідерством (стратегії, спрямовані на досягнення довгострокових цілей розвитку установи та покращення якості освіти, формуються і реалізуються успішними лідерами);
- чітке формулювання місії та бачення закладу освіти в майбутньому, яке поділяють всі учасники освітнього процесу;
- гнучкість та адаптивність (швидка реакція на політичні, суспільні, технологічні зміни);
- розроблення з залученням всього колективу, батьків і навіть дітей;
- баланс між короткостроковими і довгостроковими цілями;
- постійний моніторинг ефективності і прогресу (це дає можливості коригування з метою забезпечення цілей установи) (Bush, 2020).

Проблему стратегічного управління в українській освіті розкривають роботи С. Горбачова, В. Кременя, М. Топузова, Н. Клокар, С. Колеснікова, О. Кравченко, Л. Лук'янової, О. Мармази, В. Огнев'юка, З. Галушки, М. Небави та ін.

Так О. Мармаза характеризує стратегічне управління як «складну діяльність, направлену на формування стратегічних цілей, планів, шляхів, від їх проектування до результатів впровадження» та визначає такі «переваги стратегічного підходу до управління:

- забезпечення цілеспрямованого розвитку організації;
- можливість домогтися конкурентних переваг;
- можливість управління змінами в організації та реагування на соціальні замовлення;

- можливість моделювати, пропонувати альтернативні рішення та обирати оптимальні для організації;
- створення активного, зацікавленого, творчого, ініціативного осередку в організації;
- стимулює до стратегічного мислення та дій;
- вдосконалюється процес розробки рішень;
- підвищується чутливість організації до зовнішніх та внутрішніх чинників;
- керівники можуть діяти більш впорядковано, раціонально;
- персонал підвищує рівень професіоналізму, обізнаності у діяльності організації;
- вдосконалюються навички роботи у команді» (Мармаза, 2015: 22).

Тотожною є думка С. Колеснікової, яка вважає, що стратегічне управління в освіті визначає виконання намічених цілей; впливає на створення позитивного іміджу освітньої установи, сприяє забезпеченню адаптації закладу до майбутніх нестабільних умов; забезпечує обстеження закладу освіти у всіх його аспектах (Колеснікова, 2023).

Питаннями стратегічного розвитку в системі дошкільної освіти займаються А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, В. Кузьменко, Н. Маковецька, Н. Омеляненко, С. Палій, Т. Поніманська, К. Сліпухіна, Т. Степанова, О. Ткаченко, Л. Швайка, О. Яковенко та ін.

Стратегічне управління, на думку О. Ткаченка, це реакція закладу на зміни та процес адаптації до них, спосіб створення його майбутнього у контексті цих змін. Дослідник вважає, що мета стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти полягає у визначенні ідеального бачення майбутнього установи і формування чіткої перспективи її розвитку (Модернізація..., 2020: 336).

Дедалі актуальнішим у сфері дошкільної освіти стає питання інклюзії. Деякі українські дослідники вважають, що стратегічне управління є важливою умовою для забезпечення рівних можливостей для всіх дітей. Цій проблемі присвячено роботи С. Бочко, Н. Іванілова, С. Кузьміна, Г. Кравченко, О. Лещенко, А. Федорова та ін.

Розглядаючи управління інклюзивним закладом дошкільної освіти, С. Бочко встановлює, що одним із першорядних кроків керівника є визначення стратегії розвитку закладу в умовах інклюзії (Позиціонування..., 2023).

Стратегічне управління передбачає стратегічне планування. Стратегічне планування – це «детально виписаний процес реалізації обраної стратегії на довгострокову перспективу за допомогою ідентифікації напрямів (векторів) розвитку, критеріїв та результатів їх досягнення з чітким визначенням виконавців та термінів» (Педченко, 2021: 19).

В процесі стратегічного планування створюється стратегія розвитку. Стратегія розвитку, за визначенням К. Сліпухіної, – це «довгостроковий, якісно розроблений напрям розвитку закладу освіти, у якому визначено місію, цілі, завдання, дії та ресурсне забезпечення з урахуванням переваг і недоліків освітнього закладу». Вчена вважає, що розроблення стратегії розвитку передбачає поєднання запланованих кроків і блискавичних рішень в контексті адаптації установи до нових обставин, нових можливостей для конкурентоспроможності (Розвиток системи..., 2021: 237).

Отже, як зарубіжні, так і вітчизняні вчені наголошують на важливості розроблення стратегій розвитку закладів освіти у своїх працях. Згідно з розглянутою теорією, впроваджуючи стратегічне управління, керівник закладу дошкільної освіти зможе визначити модель успішного закладу дошкільної освіти, оперативно і ефективно реагувати на майбутні виклики на шляху до поставлених цілей.

Результати дослідження. Розглянувши ключові поняття дослідження, можемо встановити їх взаємозв'язок в контексті управління закладом дошкільної освіти. Тож упровадження керівником стратегічного управління передбачає стратегічне планування за участю команди (представники засновника закладу дошкільної освіти, керівник, колектив, батьки та особи, які їх замінюють, громадськість тощо) та створення стратегії розвитку закладу (Рис. 1).

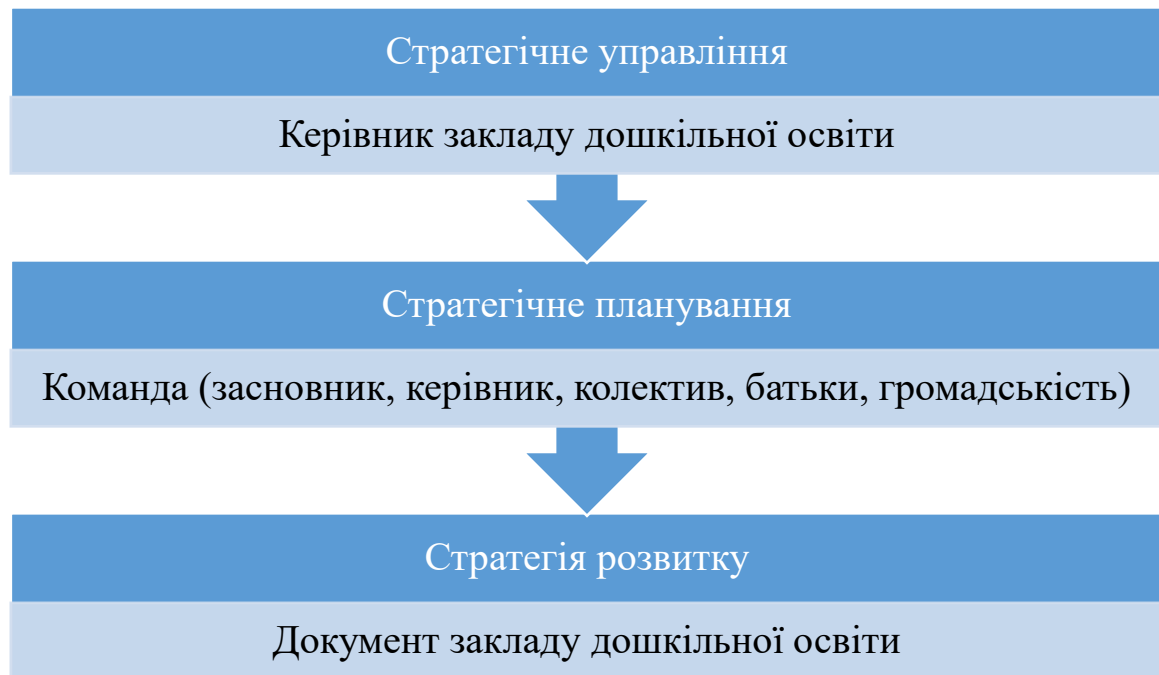


Рис. 1. Взаємозв'язок ключових понять дослідження в контексті управління закладом дошкільної освіти

Стратегія розвитку зазвичай має таку структуру:

1. Вступна частина (аналіз стану закладу освіти, основних проблем та потенційних можливостей).
2. Планування концепції розвитку закладу (місія, візія, основна мета, цілі, завдання, принципи тощо).
3. Планування реалізації стратегії (заходи, періоди, виконавці, ресурси, технології, контроль та аналіз виконання стратегії).
4. Очікувані результати (ризики та можливі виклики, способи регулювання і корекції стратегії, критерії та методи оцінювання).

Варто зауважити, що стратегію має бути схвалено педагогічною радою, затверджено засновником закладу дошкільної освіти та оприлюднено на сайті ЗДО. В сучасних умовах найбільш складними викликами, що впливають на освіту, на нашу думку, є інклюзія та воєнні дії на території нашої країни, тож стратегія має обов'язково бути адаптованою до розв'язання проблем, спричинених цими викликами.

Отже, стратегія розвитку закладу дошкільної освіти – це документ, створений в результаті об'єднання зусиль представників засновника, керівника та колективу

освітньої установи, батьків чи осіб, які їх замінюють, громадськості, спрямований на розвиток, процвітання та адаптацію закладу до будь-яких умов.

З метою з'ясування стану стратегічного управління в сучасних ЗДО нами було проведено опитування керівників інклюзивних закладів дошкільної освіти різних областей України на предмет наявності стратегії розвитку в закладі, шляхом надсилання google-форми на електронні адреси (Рис. 2).

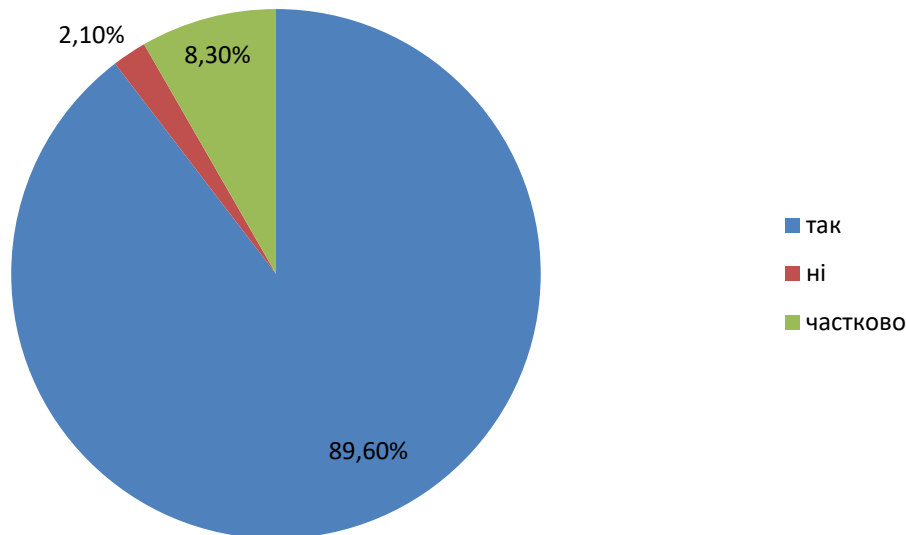


Рис. 2. Результати опитування керівників закладів дошкільної освіти щодо наявності стратегії розвитку

Отримані дані дають змогу стверджувати, що відсоток опитаних керівників ЗДО, які мають стратегію розвитку, досить високий, – це 89,6%, натомість у 8,3% стратегія знаходиться в процесі розробки, а 2% взагалі її не мають. Тобто йдеться про те, що більшість керівників закладів дошкільної освіти усвідомлюють необхідність стратегічного управління та впроваджують цю технологію у своїй діяльності.

Теоретичний аналіз наукових джерел та нормативно-правової бази дає змогу визначити фактори, що впливають на відсутність стратегії розвитку в освітній установі. Це зокрема:

1. Нерозуміння важливості стратегічного управління керівниками закладів дошкільної освіти. Оскільки під час стратегічного планування вектор діяльності установи спрямовується в нестабільне, невідоме середовище з швидкими, непередбачуваними змінами, а сучасний стан дошкільної

- освіти потребує вдосконалення, то це може бути проблемою для впровадження стратегічного управління та розробки стратегії розвитку.
2. Низька управлінська, комунікаційна компетентність, організаційні здібності, відсутність стратегічного мислення керівника закладу дошкільної освіти. Цей фактор може бути наслідком призначення на посаду директора закладу дошкільної освіти не за професійними якостями. Тож необхідне обов'язкове призначення на посаду директора ЗДО на конкурсній основі, що сприятиме обранню директора з управлінськими компетентностями та загальному покращенню стану дошкільної освіти.
 3. Надмірна завантаженість керівника ЗДО, що призводить до відсутності можливості сконцентруватися на стратегічному плануванні. З набуттям фінансової автономії ЗДО та впровадженням інклюзивного навчання значно збільшилося навантаження на директора, водночас не змінювалися штатні нормативи закладів дошкільної освіти. Покращити ситуацію зможе внесення змін до Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів, а саме збільшення кількості штатних одиниць діловода в закладах дошкільної освіти.
 4. Відсутність акценту на важливості стратегічного управління в чинному законодавстві з питань освіти. На нашу думку, до Закону України «Про освіту» необхідно ввести терміни «стратегічне управління» та «стратегія розвитку закладу освіти». Крім того, чинний перелік обов'язкових документів, відповідальність за формування та зберігання яких несуть керівники закладів дошкільної освіти, передбачає наявність річного плану роботи закладу на навчальний рік та оздоровчий період та нічого не говорить про стратегію розвитку.
 5. Обставини, спричинені військовою агресією та повномасштабним вторгненням військ РФ в Україну.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи зазначене, можемо зробити висновок, що стрімкі зміни освітнього середовища, освітніх

потреб, зовнішніх чинників впливу на освіту створюють виклики для керівників закладів дошкільної освіти. На швидке реагування та подолання цих викликів спрямовано стратегічне управління розвитком закладу дошкільної освіти, що є надзвичайно актуальним в сучасних умовах. Стратегічне управління передбачає стратегічне планування, результатом якого є стратегія розвитку. Успішну стратегію розвитку закладу дошкільної освіти має бути створено не лише керівником, а й командою з представників засновника, колективу закладу, батьків чи осіб, що їх замінюють, громадськості тощо.

Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на дослідження стратегій розвитку закладів дошкільної освіти, розроблення методичних рекомендацій для керівників закладів дошкільної освіти щодо стратегічного планування діяльності установи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року* / Міністерство освіти і науки України. – Київ: Міністерство освіти і науки України, 2024. – 40 с. – Затверджено Наказом МОН № 276 від 07 квітня 2024 р.
2. Н., Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari: A Guided Tour Through The Wilds of Strategic Management*. New York: The Free Press.
3. Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). London: SAGE Publications, 2020. – 288 с.
5. Колеснікова, С.С. Стратегічне управління навчальним закладом : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 073 «Менеджмент» / наук. керівник Т. М. Магомедова. Запоріжжя: ЗНУ, 2023. 61 с.
6. Розвиток системи управління закладом освіти: матеріали Всеукраїнської науковопрактичної онлайн-конференції; [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. 326 с.
7. Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту» : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції; [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Ч. 1. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. 425 с.

8. Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану: Матеріали IV Всеукраїнського науковометодологічного семінару 26 жовтня 2023 р. Київ – Бориспіль: ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2023, 171 с. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>
9. Мармаза О.І. М 38 Стратегічний менеджмент / О. І. Мармаза. – Х.: ТОВ «Планета-принт», 2015. – 103 с.
10. Педченко, Н.С. (2021). Стратегічне планування розвитку закладу вищої освіти. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/10707>

REFERENCES

1. Stratehichnyi plan diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2027 roku / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy[Strategic Action Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027]. – Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024. – 40 s. – Zatverdzheno Nakazom MON № 276 vid 07 kvitnia 2024 r. [in Ukrainian].
2. H., Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). Strategy Safari: A Guided Tour Through The Wilds of Strategic Management[Strategy Safari: A Guided Tour Through The Wilds of Strategic Management]. New York: The Free Press. [in English].
3. Fullan, M. (2008). The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and [Thrive The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive]. San Francisco: Jossey-Bass. [in English].
4. Bush, T. (2020). Theories of Educational Leadership and Management (5th ed.)[Theories of Educational Leadership and Management (5th ed.)] London: SAGE Publications , 2020. – 288 s. [in English].
5. Koliesnikova, S.S. Ctratehichne upravlinnia navchalnym zakladom : kvalifikatsiina robota mahistra spetsialnosti 073 «Menedzhment» [Strategic Management of an Educational Institution: Master's Thesis in the Specialty 073 «Management»] / nauk. kerivnyk T. M. Mahomedova. Zaporizhzhia: ZNU, 2023. 61 s. [in Ukrainian].
6. Rozvytok systemy upravlinnia zakladom osvity: materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi onlain-konferentsii [Development of the Education Institution Management System: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference]; [za zah. red. prof. R. Chernovol-Tkachenko, prof. O. Marmazy, dots. O. Hrechanyk]. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2021. 326 s. [in Ukrainian].
7. Modernizatsiia upravlinnia v konteksti vymoh Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» : materialy Vseukrainskoi nauково-praktychnoi onlain-konferentsii [Modernization of Management in the Context of the Requirements of the Law of Ukraine «On Education»: Materials of the All-Ukrainian

Scientific and Practical Online Conference]; [za zah. red. prof. R. Chernovol-Tkachenko, prof. O. Marmazy, dots. O. Hrechanyk]. Ch. 1. – Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2020. – 425 s. [in Ukrainian].

8. Pozytsionuvannia zakladiv osvity na rynku osvitnikh posluh v umovakh voiennoho stanu: Materialy IV Vseukrainskoho naukometodolohichnoho seminaru 26 zhovtnia 2023 r. [Positioning of Educational Institutions in the Educational Services Market Under Martial Law Conditions: Materials of the IV All-Ukrainian Scientific and Methodological Seminar, October 26, 2023], Kyiv – Boryspil: DZVO «Universytet menedzhmentu osvity». 2023, 171 s. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp> [in Ukrainian].

9. Marmaza, O.I. M 38 Stratehichnyi menedzhment [Strategic Management] / O. I. Marmaza. – Kh.: TOV «Planeta-prynt», 2015. – 103 s [in Ukrainian].

10. Pedchenko, N.S. (2021). Stratehichne planuvannia rozvytku zakladu vyshchoi osvity [Strategic planning of the development of a higher education institution] URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/10707> [in Ukrainian].

УДК 37.013:376

Галина Воробель,

кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник освіти України,
директор
khmznvz@ukr.net

Halyna Vorobel,

Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine,
director

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33, Хмельницький, Україна
вул. Завадського 8/1, м. Хмельницький, 29013, Україна

Khmelnyskyi special comprehensive school 33, Khmelnytskyi, Ukraine
st. Zavadskoho 8/1, Khmelnytskyi, 29013, Ukraine

ШКОЛА, НА ЯКУ ДОВГО ЧЕКАЛИ (ДО 25-РІЧЧЯ ЗАСНУВАННЯ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ №33)

THE LONG-AWAITED SCHOOL

(TO THE 25TH ANNIVERSARY OF THE FOUNDATION OF KHMELNYTSKYI SPECIAL COMPREHENSIVE SCHOOL №33)

Анотація. Україна має потужну систему спеціальних закладів освіти, зокрема для дітей з порушеннями слуху, які становлять окрему групу серед дітей з особливими освітніми потребами з огляду на можливі бар'єри у комунікації, отриманні інформації. На сучасному етапі роль спеціальних закладів в освіті дітей з порушеннями слуху, зважаючи на кадровий та матеріальний потенціал, безумовно підвищується. Розвиваються нові напрями роботи, упроваджуються актуальні методики, що зумовлює високу затребуваність таких закладів. Метою статті є висвітлення нагальних проблем організації освіти дітей з порушеннями слуху та презентація 25-річного досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 – спеціального закладу освіти не інтернатного типу. Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; узагальнення та презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33. Унікальний досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 є перспективним для спеціальної освіти в Україні. Апробована модель спеціальної загальноосвітньої школи не інтернатного типу, яка надає якісну освіту, може бути використана для удосконалення навчально-реабілітаційної роботи інших спеціальних закладів освіти України, що сприятиме розв'язанню низки нагальних проблем, зокрема, впровадженню білінгвального підходу, залученню до співпраці батьків, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство осіб з порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, спеціальний заклад освіти для дітей з порушеннями слуху, спеціальна школа, школа не інтернатного типу, співпраця з батьками.

Abstract. Ukraine has a powerful system of special educational institutions, in particular for children with hearing impairments, who constitute a separate group among children with special educational needs due to possible barriers in communication and obtaining information. At the present stage, the role of special institutions in the education of children with hearing impairments, given the human and material potential, is certainly increasing. New areas of work are being developed, relevant methods are being introduced, which determines the high demand for such institutions. The purpose of the article is to highlight the urgent problems of organizing the education of children with hearing impairments and present the 25-year experience of the Khmelnytskyi Special Comprehensive School №33 – a special educational institution of non-boarding type. Research methods: analysis of psychological and documents; generalization and presentation of the experience of Khmelnytskyi special comprehensive school №33. The unique experience of Khmelnytskyi special comprehensive

school №33 is promising for special education in Ukraine. The tested model of a non-boarding special comprehensive school, which provides high-quality education, can be used to improve the educational and rehabilitation work of other special educational institutions in Ukraine, which will contribute to solving a number of urgent problems, in particular, the implementation of a bilingual approach, involving parents in cooperation, social adaptation, and integration into society of people with hearing impairments.

Key words: children with hearing impairments, special educational institution for children with hearing impairments, special school, non-boarding school, cooperation with parents.

Актуальність дослідження. У сучасній системі освіти дітей з порушеннями слуху є навчальні заклади, які володіють значним потенціалом для розроблення інноваційних освітніх моделей.

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33 – унікальний заклад освіти, оскільки є першою в Україні спеціальною загальноосвітньою школою не інтернатного типу для дітей з порушеннями слуху, а її директор Г. Воробель, кандидат педагогічних наук – перший і єдиний нечуючий професійний керівник закладу освіти такого типу. Вже 25 років цей навчальний заклад успішно працює і розвивається, втілює міжнародні підходи та національні новації, узагальнює досвід у практичних розробках – педагоги школи є авторами навчальних програм та підручників з курсу «Українська жестова мова».

Унікальний досвід Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 є перспективним для спеціальної освіти в Україні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У межах проблеми істотними є праці українських учених, присвячені різним аспектам навчання дітей з порушеннями слуху, підтримки дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах кризових ситуацій, що представлено у публікаціях із спеціальної педагогіки та психології (Прохоренко, Засенко, & Ярмола, 2024; Жук, Литвинова, & Литовченко, 2023; Кульбіда, 2023; Кульбіда, Адамюк, Горова, Замша, 2023; Литовченко, Таранченко, Жук, Шевченко, Литвинова, & Федоренко, 2021; Кульбіда, Чепчина, Адамюк, & Іванюшева, 2012; Кульбіда, Чепчина, Адамюк, Зборовська, Іванюшева, & Лещенко, 2011).

Метою статті є висвітлення нагальних проблем організації освіти дітей з порушеннями слуху та презентація 25-річного досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 – спеціального закладу освіти не інтернатного типу.

Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; узагальнення та презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33.

Результати дослідження. «Радість материнства. Диво народження дитини. Чи може бути щось прекрасніше в нашому житті? Довірливі дитячі очі, теплі рученята, перші кроки, очікування першого слова і гірке усвідомлення того, що його не буде ...», – так описують свій стан батьки дітей з порушеннями слуху.

Тисячі українських сімей відчувають суттєві проблеми через порушення слуху у дитини, до недавнього часу слово «інвалід» означало «неповноцінність» та змушувало людей з інвалідністю жити в «тіні стереотипів». Школи-інтернати для дітей з порушеннями слуху, які діяли в Україні, мали значний недолік – попри якісні освітні послуги та хорошу матеріально-технічну базу частина дітей була позбавлена сімейного тепла і затишку.

«Коли я в дитинстві втратила слух і навчалася у школі-інтернаті, я дуже хотіла бути поруч з мамою. Навіть коли подорослішала, той біль від розлуки не змогла забути. Я пройшла нелегкий шлях соціальної адаптації, боролась за право бути рівноправним членом суспільства і зараз інших навчаю цього, тому, як ніхто, розумію своїх вихованців», – згадує автор статті шкільні роки.

На нашу думку, оптимальною є організація навчання та виховання дітей з порушенням слуху без відриву від сім'ї: щоб батьки і члени родини були максимально залучені до процесу навчання і реабілітації як повноправні та необхідні учасники, оскільки саме вони є зацікавленою стороною, а постійний контакт з родиною забезпечує кращу інтеграцію нечуючих дітей у суспільство. Відтак, у нас виникла ідея створити саме таку школу, що дасть змогу розв'язувати

низку соціально-педагогічних і реабілітаційних проблем та забезпечить соціальну інтеграцію учнів.

З історії створення Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33.

Школу в місті Хмельницькому створили всупереч обставинам, усталеним підходам, серед навчального року, лише завдяки підтримці міської влади, батьків глухих дітей та нашої ініціативи. Ми вирішили змінити стандартний підхід до надання освітніх послуг дітям з порушеннями слуху. На базі реабілітаційного клубу, який діяв у Хмельницькому, в 1999 р. було вирішено відкрити спеціальний загальноосвітній навчально-виховний заклад «Школа – дитячий садок» для дітей з порушеннями слуху, який сьогодні перейменовано у Хмельницьку спеціальну загальноосвітню школу №33.

Тож 16 жовтня 1999 р. в Україні відкрилася перша і єдина школа не інтернатного типу для дітей з порушеннями слуху. Передісторія створення школи тісно пов'язана з ситуацією, що склалася на той час у місті. За статистикою, у Хмельницькій області в 1999 р. було зареєстровано 395 дітей з порушеннями слуху. Нечуючі дошкільнята в обласному центрі не отримували належної освіти та реабілітаційної допомоги, а діти шкільного віку їхали з Хмельницького в інші міста і жили там в спеціальних школах. Це була дійсно проблема, яку потрібно було розв'язувати на рівні міста.

Пам'ятаємо «перший дзвоник» 9 листопада 1999 р., неймовірно щасливі обличчя батьків та дітей, які майже втратили надію на родинний затишок і повноцінну сім'ю, натомість знайшли їх в стінах нашої школи. Відкриття школи було б неможливим без підтримки міського голови М. Чекмана (він доклав багато зусиль до цієї справи), начальника міського управління освіти В. Козубняка, спонсорів і батьків. Під школу виділили частину приміщення дитячого садка, педагоги і батьки об'єдналися і облаштували тимчасові класи, але це була лише частина розв'язання проблеми. Одним із важливих завдань стало створення комфортного освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху.

Тісна співпраця з різними державними і громадськими організаціями з метою розв'язання проблем дітей з порушеннями слуху, значні зусилля адміністрації та

колективу школи щодо створення комфортних умов дали свої результати. Значну роль у вирішенні організаційних питань, що постали під час реалізації ідеї, відіграв грант з мікропроєкту «Соціальна реабілітація дітей-інвалідів та створення умов для здобуття повноцінної освіти», який школа здобула в нелегкому конкурсі. Фінансову підтримку надав «Фонд соціальних інвестицій Міністерства праці і соціальної політики України». Реалізація гранту допомогла створити модель закладу, наближеного до сучасних освітніх стандартів, здійснити ремонт, оснащення меблями, сучасними технічними засобами реабілітації та забезпечити повний комплект корекційно-реабілітаційних послуг для кращого засвоєння навчального матеріалу і підготовки дітей до ефективної соціалізації у суспільство. Сьогодні це школа повного дня (з 8.00 – до 18.00) «без портфелів і домашніх завдань»; якісне триразове харчування; насичене позаурочне дозвілля;



Фото 1. Директор школи – к.пед.н. Галина Воробель

активна соціалізація, розвиток особистості, індивідуальний підхід і турбота про кожну дитину (фото 1).

Створення сучасного іміджу школи передбачало підвищення конкурентоздатності, залучення інвестицій, розширення партнерських зв'язків. Варто зазначити, що формування іміджу школи – складний і багатогранний процес, що охоплює всі сфери життєдіяльності закладу та потребує професійної компетентності менеджерів освіти; адміністрація школи систематично і цілеспрямовано створює необхідні умови функціонування школи, забезпечує високу якість освіти з урахуванням нового законодавства та попиту на ринку освітніх послуг.

Хмельницька спеціальна школа на сучасному етапі. Школа стала відомою на всю Україну як інноваційна школа не інтернатного типу, яка здійснює свою діяльність у тісному поєднанні з батьківським колективом. Це єдиний заклад в Україні, де працює значна кількість нечуючих педагогів – 12 осіб, а у штаті школи є перекладач жестової мови. З дня створення школи було запроваджено білінгвальний метод навчання і до варіативної частини введено факультатив «Українська жестова мова» – що є однією з умов якісної інтеграції нечуючої дитини в соціум. Навчання відбувалося на основі поєднання жестової, словесної усної і писемної мови, що відіграє важливу роль в освіті глухої дитини. Саме українська жестова мова і корекційна робота є ключовими в освітньому процесі учнів з порушеннями слуху, забезпечують формування комунікативної компетентності, всебічний розвиток та інтеграцію у суспільство. Опановування знань тісно пов'язано з розвитком когнітивної сфери дитини, саме жестова мова дає можливість логічно і креативно мислити, думати, уявляти, здійснювати абстрактні розумові операції.

Завдяки організаторським здібностям адміністрації школи і науковому підходу до організації освітнього процесу школа має значні успіхи на всіх ділянках роботи, випускники успішно продовжують навчання у закладах вищої освіти України, а деякі після закінчення навчання повертаються працювати у стіни рідної школи. За 25 років діяльності школа має багато досягнень, пишається

своїми учнями, серед яких – випускники закладів вищої та професійної освіти, чемпіони світу (В. Овод, шахи), Європи (В. Виговський, шахи), України (П. Дронський та В. Гусар, плавання); переможці та призери міжнародних спортивних змагань для дітей з особливими освітніми потребами; лауреати всеукраїнського конкурсу «Ерудит», фестивалів художньої самодіяльності серед дітей з порушеннями слуху. Учні школи встановили три світові спортивні рекорди. Школа посідає 16 місце у рейтингу за результатами участі у ЗНО серед 40 шкіл міста. Учні та педагогічний колектив живуть повноцінним насиченим життям, про що свідчать численні нагороди: грамоти, медалі, подяки.

Специфіка нашої школи – це злагоджені дії фахівців – 12 сурдопедагогів і 5 кваліфікованих спеціалістів з дефектологічною освітою, в тому числі 1 заслужений працівник освіти, відмінник освіти, 2 кандидати педагогічних наук, 8 методистів, 10 старших вчителів, які працюють спільно з батьками як єдина команда, щоб однакові підходи до навчання застосовувалися і в школі, і вдома. Педагогічний колектив – кваліфікований, творчий, спроможний виконувати складні завдання, спрямовані на розбудову системи спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху (фото 2).



Фото 2. Педагоги та учні Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33

Глуху дитину можна навчити читати, писати і рахувати, але найголовніше навчити її жити у соціумі, стати затребуваним фахівцем на ринку праці. Тому підготовка дітей до інтеграції у соціум потребує формування уміння працювати в команді, самостійно приймати креативні рішення, бути розсудливими, взаємодіяти з іншими людьми, мати розвинутий емоційний інтелект.

Сьогодні з'явився новий термін «освітні втрати», спричинені воєнними діями, передовсім доступом до освітнього процесу у зв'язку з перебоями інтернету, світла, змінами в психологічному стані здобувачів освіти. Сучасні реалії потребують від педагогів створення сучасного безпечного освітнього середовища і учні нашої школи мають можливість займатися під час повітряних тривог в сучасному укритті, де все облаштовано для комфортного перебування.

Увага до інновацій, експерименту та творчий пошук – фундаментальні основи роботи педагогічного колективу, а «єдність сім'ї» – кредо нашої школи (фото 3).



Фото 3. Педагогічний колектив Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33

Максимальне залучення до освітнього процесу батьків сприяє успіхам у навчанні, а постійний контакт з родиною забезпечує кращу соціалізацію у суспільстві учнів нашої школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Школа у своїй діяльності керується Конституцією України і надає низку освітніх та соціальних

послуг, серед яких: обов'язкові освітні послуги, передбачені Законом України «Про повну загальну середню освіту», Положенням про спеціальну школу; Конвенцією ООН «Про права дітей», «Про права осіб з інвалідністю»; створення умов для здобуття початкової, базової та повної загальної середньої освіти на рівні не нижчому державних стандартів. Новизна (інновація) Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 полягає, передусім, у створенні моделі спеціальної школи не інтернатного типу.

Ми концентруємось не на проблемах та труднощах своїх вихованців, а на способах їх розв'язання, це наріжний камінь діяльності педагогічного колективу.

«Школа радості, школа доброти», – так називають нашу школу батьки, діти та гості, які часто приїжджають до нас. Всі зрушення, власне, у нас відбуваються через добро, віру у власні сили, моральні цінності, вічні заповіді: «Твори добро – воно відгукнеться». Це школа, на яку довго чекали.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прохоренко, Л.І., Засенко, В.В., & Ярмола, Н.А. (Ред.). (2024). Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=12614>
2. Жук, В.В., Литвинова, В.В., & Литовченко, С.В. (2023). Чути і спілкуватись. Крок за кроком з батьками. Методичний супровід та психологічна підтримка: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків. Київ. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=11486>
3. Кульбіда, С.В. (2023). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: монографія. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови.
4. Кульбіда, С.В., Адамюк, Н.Б., Горова, О.В., & Замша, А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови.
5. Литовченко, С.В., Таранченко, О.М., Жук, В.В., Шевченко, В.В., Литвинова, В.В., & Федоренко, О.Ф. (2021). *Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху* : методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>

6. Кульбіда, С.В., Чепчина, І.І., Адамюк, Н.Б., & Іванюшева, Н.В. (2012). Українська жестова мова: жестівник. Київ: Педагогічна думка. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/732036/>
7. Кульбіда, С.В., Чепчина, І.І., Адамюк, Н.Б., Замша, А.В., Зборовська, Н.А., Іванюшева, Н.В., & Лещенко, Л.М. (2011). *Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху*. Київ: УТОГ. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/9292/>
8. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 2020 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, №31, ст.226. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 10.09.2024).
9. Положення про спеціальну школу. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
10. Конвенція ООН «Про права дітей». Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 10.09.2024).
11. Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю». Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 10.09.2024).
12. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/10258-22 від 06.09.2022 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631/b2d/1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf> (дата звернення: 10.09.2024).
13. Постанова Кабінету Міністрів України №979 від 30 серпня 2022 року «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України з питань діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2>
14. Наказ Міністерства освіти і науки України № 274 від 28 березня 2022 року «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyini-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 10.09.2024).
15. Наказ Міністерства освіти і науки України №290 від 01 квітня 2022 року «Методичні рекомендації щодо окремих питань завершення 2021-2022 навчального року». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya> (дата звернення: 10.09.2024).

REFERENCES

1. Prokhorenko, L.I., Zasenka, V.V., & Yarmola, N.A. (Ed.) (2024). *Zaprovadzhennia bezbariarnosti osvitenikh posluh v zakladyakh doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity : analitychni materialy dlia MON Ukrainy* [Implementation of barrier-free educational services in preschool and

general secondary education institutions: analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Kyiv: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=12614> [in Ukrainian]

2. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., & Lytovchenko, S.V. (2023). Chuty i spilkuvatys. Krok za krokom z batkamy. Metodychnyi suprovid ta psykholohichna pidtrymka: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia pedahohiv ta batkiv [Hear and communicate. Step by step with parents. Methodical support and psychological support: a teaching and methodological manual for teachers and parents]. Kyiv. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=11486> [in Ukrainian]

3. Kulbida, S.V. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs ukrainskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia [Sociocultural discourse of Ukrainian sign language in the present conditions]: monograph. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Department of Ukrainian Sign Language. Kyiv. [in Ukrainian]

4. Kulbida, S.V., Adamyuk, N.B., Horova, O.V., & Zamsha, A.V. (2023). Komunikatyvna dostupnist osvithnoho seredovyscha dlia osib iz porushenniamy slukhu v umovakh suchasnykh vyklykiv [Communicative accessibility of the educational environment for people with hearing impairments in the conditions of modern challenges]: a teaching and methodological manual. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Department of Ukrainian Sign Language. Kyiv. [in Ukrainian]

5. Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Shevchenko, V., Lytvynova, V., & Fedorenko, O. (2021). Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu [Modern curriculum in the education of children with hearing impairments]: methodological recommendations. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian]

6. Kulbida, S.V., Chepchyna, I.I., Adamyuk, N.B., & Ivanyusheva, N.V. (2012). Ukrainska zhestova mova: zhestivnyk [Ukrainian sign language: a sign language book]. Kyiv: Pedagogical Thought. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/732036/> [in Ukrainian]

7. Kulbida, S.V., Chepchyna, I.I., Adamyuk, N.B., Zamsha, A.V., Zborovska, N.A., Ivanyusheva, N.V., & Leshchenko, L.M. (2011). Kontseptsiiia bilinhvalnoho navchannia osib z porushenniamy slukhu [The concept of bilingual education of people with hearing impairments]. Kyiv: UTOG. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/9292/> [in Ukrainian]

8. On complete general secondary education. Law of Ukraine of 2020 Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR), 2020, No. 31, p. 226. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

9. Regulations on special schools. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

10. UN Convention on the Rights of the Child. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
11. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
12. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1/10258-22 dated 06.09.2022 «On the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2022/2023 academic year». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631/b2d/1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
13. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine №979 dated August 30, 2022 «On Amendments to the Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the Activities of Special Institutions of General Secondary Education». Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
14. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №274 dated March 28, 2022 «On some issues of organizing the acquisition of general secondary education and the educational process under martial law in Ukraine». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyinyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
15. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №290 dated April 1, 2022 «Methodological recommendations on certain issues of completing the 2021-2022 academic year». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

УДК 372 -056.36:316.614

Ірина Гладченко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
iryna.hladchenko@gmail.com
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2013-8053>
Researcher ID: P-7400-2016

Iryna Hladchenko,

PhD (Pedagogical Sciences),
senior research of the Department of Education of
Children with Disabilities of Intellectual Development
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 educational sciences of Kyiv,
Berlinskoho Str., 9, 04060, Ukraine

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-АБІЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НЕМОВЛЯЧОГО ТА РАННЬОГО ВІКУ

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CORRECTIVE AND HABILITATION INTERACTION WITH CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF INFANT AND EARLY AGE

Анотація. З урахуванням важливості якісної дошкільної освіти, що розглядається як інвестиція держави у людський капітал, раннє втручання та психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку постають пріоритетними.

У статті висвітлено питання підвищення ефективності ранньої корекційно-абілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку щодо формування у них соціально-адаптивних навичок взаємодії з соціальним середовищем.

Окреслено потреби дітей у педагогічній підтримці та проаналізовано причини їх виникнення, особливості прояву.

Розглянуто шляхи оптимізації корекційно-абілітаційної взаємодії та методи й прийоми корекційно-абілітаційної взаємодії в діаді «дитина-дорослий», що надає можливість здійснювати підтримку та супровід відповідно до визначених потреб.

Ключові слова: корекційно-абілітаційна взаємодія, діти раннього віку, діти з порушеннями психофізичного розвитку, раннє втручання, соціалізація.

Abstract. Taking into account the importance of high-quality preschool education, considered as an investment by the state in human capital, early intervention and psychological and pedagogical support for children with disorders of psychophysical development become a priority. In the psychological and pedagogical literature, early age is reflected as a unique period in human development, in which children master culturally fixed ways of using objects and speech, which leads to the need for communication and interaction with other people. Early age is unique, strategically

important for all further mental, physical, speech and emotional development of the child, the most favorable period for the formation of many mental functions.

The current stage of development of various areas of pedagogical and psychological science and practice is characterized by the unification of scientific research in the direction of in-depth study of young children with disorders of psychophysical development to create conditions for their comprehensive development and socialization. Special needs emerge as one of the most important guidelines.

The main idea of the study is related to understanding the relationship between the developmental characteristics of a child and the conditions created in the developing environment to promote the personal development of a young child with disorders of psychophysical development.

The article, based on an analysis of scientific and methodological sources and modern trends that have developed in the scientific discourse on early childhood problematic issues, highlights the issues of increasing the effectiveness of early correctional and habilitation assistance to children with disorders of psychophysical development in the formation of their social-adaptive skills of interaction with the environment.

The needs of children are identified and the reasons for their occurrence and features of their manifestation are analyzed.

The educational environment is considered as a means of personal development of children with disorders of psychophysical development at an early age, the change in the adult functions and a teacher's functions in the organization of a stimulating environment is justified; innovative developments, effective technologies for the early development of children, ways to optimize correctional and habilitation interaction are presented, namely: methods of correctional and habilitation interaction in the «child - adult» system, which allows for support and help in accordance with needs.

Key words: correctional-habilitation interaction, young children, children with disorders of psychophysical development, early intervention, socialization.

Вступ. Одним із провідних векторів сучасної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку (далі ППР) визнано ранню комплексну допомогу, що постає умовою ефективного включення вихованців на наступних рівнях освіти до загального освітнього процесу з дітьми, що мають нормотиповий розвиток (*Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд*, 2020). Відтак здійснення корекційно-абілітаційної взаємодії з дітьми з ППР немовлячого та раннього віку є однією з концептуальних ідей удосконалення спеціальної освіти.

У ранньому віці закладаються основи фізичного, психічного та особистісного розвитку людини. Віковому періоду до трьох років притаманні специфічні особливості, які зумовлюють збільшення компенсаторних можливостей розвитку, нестійкість і недосконалість умінь і навичок, що формуються: інтенсивний темп розвитку; стрибкоподібність та нерівномірність психофізичного розвитку; висока пластичність вищої нервової та психічної діяльності (*Вікові особливості розвитку дитини*, 2010; *Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів*, 2021).

Проблему ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку широко висвітлено у сучасних вітчизняних та закордонних дослідженнях, зокрема в працях Т. Гурковської (2011), Г. Кукурузи (2012), С. Миронової (2011), І. Гудим (2013), І. Гладченко (2010), Г. Соколової (2015), О. Склянської (2017), С. Литовченко (2020), В. Тарасун (2021), Dunst C. J., Hamby D., Trivette C. M., Raab M., Bruder M. B. (2000), Phillips D. (2012), Meisels S. J., Shonkoff J. P. (2000), Trivette C., Dunst C., Hamby D. (2010) та ін. Дослідники зазначають, що для оптимального, всебічного та гармонійного розвитку дитини має бути створено комфортне, розвивальне та безпечне соціальне середовище, тобто певні життєві умови, які постають вирішальними в перші роки життя.

Вважаємо, що технологію раннього втручання доцільно розглядати в контексті поняття «абілітація» (від лат. *habilitation*), що означає надання прав, можливостей, підтримки, задоволення потреб дитини та батьків/доглядальників, сприяння формуванню здібностей, соціально-адаптаційних навичок, життєвої компетенції у дітей зазначеної категорії. Відтак раннє втручання – це система комплексних заходів щодо здійснення допомоги та підтримки дітям раннього віку, котрі мають функціональні порушення або високий ризик їх появи.

Вочевидь спеціально створене корекційно-абілітаційне соціальне середовище сприятиме не тільки задоволенню вітальних потреб малюка, а й стимулюватиме його мозкову діяльність, активізуватиме фізичні та психічні процеси.

Так, у наукових доробках фахівців з раннього втручання Г. Кукурузи та

А. Кравцової (2017) зазначено, що в основу взаємодії дитини раннього віку з соціальним середовищем «покладено адекватне реагування на фізичні, емоційні, соціальні потреби дитини. А основною функцією такого оточення є фасилітація розвитку» (с. 44). Автори наголошують на природності фасилітуючої взаємодії дитини з дорослим: «дорослий у силу своїх природно зумовлених батьківських здібностей бачить та відчуває потреби дитини, зону самостійної розвиткової активності малюка, в якій не потрібна його участь, проте важлива присутність» (Кукуруза, 2017, с. 44). Саме тому дорослий має вчасно відреагувати на потреби дитини та надати дієву допомогу з урахуванням потенційних можливостей (в «зоні найближчого розвитку») малюка.

Соціальна ситуація розвитку (соціальне середовище) визначає специфіку формування соціально-адаптаційних навичок взаємодії та успішність соціалізації. Для дитини з ППР раннього віку природний процес соціалізації ускладнений та якісно змінений (Гладченко, Висоцька, Супрун, 2020). Сигнальні рухи та реакції малюка, а також поведінкові патерни слабкі, недорозвинені, неадекватні та інколи взагалі відсутні. За цих причин дорослий не може правильно «зчитати» потребу дитини та/або дитина не розуміє ініціації з боку дорослого (міміку, жести, погляд тощо). Внаслідок такої ситуації емоційного непорозуміння, стресу може розвинутися депресія, що значно ускладнює та спотворює природний процес психофізичного розвитку. А відсутність або обмеження контактів дитини із соціальним середовищем може призвести до депривації, тобто психічного стану, який виникає в результаті тривалого обмеження можливостей дитини в задоволенні достатньою мірою її основних емоційних, моторних, сенсорних, пізнавальних потреб, що призводить до порушень соціальних контактів. (Гладченко, 2010). Тому досить важливо якомога раніше розпочинати корекційно-педагогічну роботу з дитиною в умовах фасилітуючого оточення.

Метою статті є визначення технологічних аспектів та окреслення шляхів оптимізації корекційно-абілітаційної взаємодії дорослого з дитиною з ППР немовлячого та раннього віку; привернення уваги до визначального для успішної соціалізації дитини з ППР періоду раннього віку у контексті соціально-

абілітаційного втручання та безперервного розвитку.

Методи дослідження: узагальнення власного досвіду та здобутків вчених щодо досліджуваної проблематики для виявлення особливих потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку немовлячого та раннього віку, окреслення ефективних методів та прийомів корекційно-абілітаційної взаємодії в діаді «дитина-дорослий».

Виклад основного матеріалу. Надання ранньої комплексної допомоги передбачає не лише виявлення у першому півріччі життя порушень розвитку чи факторів ризику порушень розвитку, а й цілеспрямоване проведення доцільної корекційно-абілітаційної взаємодії з дитиною. Все це запобігає виникненню та сприяє подоланню у ряді випадків порушень розвитку (у тому числі другого та третього порядку), корекції порушень психофізичного розвитку, зниження ступеня соціальної дезадаптації та підвищення рівня соціалізації на основі сформованих у дитини з ППР соціально-адаптаційних навичок.

Сучасність зумовлює зміну стратегії роботи з дітьми. Одним із найважливіших орієнтирів постають педагогічна підтримка та визначення особливих потреб вихованців. Зокрема, дитина з порушеннями психофізичного розвитку потребує відповідних умов для оптимальної реалізації своїх актуальних та потенційних можливостей (когнітивних, енергетичних, емоційно-вольових, мотиваційних) в процесі навчання та взаємодії з соціальним середовищем. Важливо розуміти, що ці потреби, з одного боку, зумовлені психологічною структурою порушення розвитку, з іншого - визначають своєрідність розвитку дітей тієї чи іншої категорії ППР. Відтак врахування модально-неспецифічних та модально-специфічних закономірностей розвитку психіки надає можливість визначити загальні та специфічні потреби дітей.

До загальних потреб належать такі:

- корекційно-педагогічна допомога у максимально ранні терміни (з моменту встановлення факту порушення розвитку);
- створення умов щодо запобігання виникненню порушень другого та третього порядку;

- врахування закономірностей нормотипового розвитку;
- адаптація та модифікація ресурсів соціального середовища;
- реалізація сімейно-центрованого підходу у корекційно-педагогічній роботі;
- комплексний супровід розвитку дитини з ППР та фактором ризику у розвитку;
- індивідуалізація процесу психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в умовах фасилітуючого оточення тощо.

Також для кожної категорії дітей з ППР наявні специфічні потреби. Приміром, діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату потребують дотримання ортопедичного режиму та адресної допомоги з корекції рухових порушень; діти з порушеннями слуху – максимального раннього слухопротезування, адекватних акустичних умов тощо. Більш детальну інформацію щодо співвідношення та співзалежності особливостей психофізичного розвитку та особливих потреб дітей з ППР немовлячого та раннього віку подано у таблицях 1; 2.

Таблиця 1

Особливості психофізичного розвитку та особливі потреби дітей з ППР першого року життя

Особливості психофізичного розвитку	Особливі потреби
Несформованість або специфічність емоційного спілкування з дорослим	Потреба у створенні умов формування комплексу поживлення
Несформованість або специфічність ситуативно-особистісної форми спілкування з дорослим	Потреба у доброзичливій увазі значущого дорослого, що сприяє формуванню ситуативно-особистісної форми спілкування (від народження до 6 міс.)
Несформованість або специфічність ситуативно-ділової форми спілкування з дорослим	Потреба у доброзичливій увазі та співпраці з дорослими, котрі забезпечують формування ситуативно-ділової форми спілкування (від 6 міс. до 3 років)
Несформованість розуміння мовлення	Потреба у створенні умов формування розуміння мовлення дорослого
Несформованість домовленнєвих засобів спілкування	Потреба у створенні умов формування домовленнєвих засобів спілкування (міміка, вказівний жест)
Затримка у формуванні активного та пасивного словника	Потреба у створенні умов для формування активного та пасивного словника
Відставання у моторному розвитку	Потреба у подоланні специфіки розвитку

	рухової сфери
Відсутність ініціативності та пізнавальної активності (нестримного прагнення пізнати соціальне середовище)	Потреба у створенні умов формування активності у пізнанні соціального середовища
Відсутність або своєрідність хапання предметів	Потреба у створенні умов формування дій з предметами (дії хапання, маніпулювання предметом, результативні, співвідносні, функціональні дії)
Затримка у формуванні всіх видів сприйняття	Потреба у створенні умов розвитку слухового, зорового, тактильного, предметного сприйняття
Затримка у формуванні зорово-рухової координації	Потреба у створенні умов для формування зорово-рухової координації
Затримка та своєрідність у формуванні почуття базової довіри до світу	Потреба у створенні умов для формування почуття базової довіри до світу

Таблиця 2

Особливості психофізичного розвитку та особливі потреби дітей з ППР раннього віку

Особливості психофізичного розвитку	Особливі потреби
Відставання в моторному розвитку	Потреба у подоланні специфіки розвитку рухової сфери
Несформованість або слабкість пізнавального інтересу	Потреба у створенні умов формування пізнавального інтересу
Несформованість або специфічність предметної діяльності	Потреба у створенні умов формування предметної діяльності (освоєння співвідносних, конструктивних дій)
Несвоєчасний розвиток або специфічність сенсорного розвитку, всіх психічних функцій	Потреба у створенні умов для сенсорного розвитку та розвитку всіх психічних функцій у предметній діяльності
Несформованість розуміння мовлення	Потреба у створенні умов формування розуміння мовлення дорослого
Несвоєчасний розвиток або специфічність активного мовлення	Потреба у створенні умов формування активного мовлення
Несформованість продуктивного виду діяльності або слабкий інтерес до нього	Потреба у формуванні інтересу до продуктивних видів діяльності
Несформованість або специфічність зображувальної діяльності, ліплення, конструювання, гри, трудової діяльності	Потреба у створенні умов формування навичок зображувальної діяльності, ліплення, конструювання, сюжетної гри, трудової діяльності (самообслуговування)
Несформованість або специфічність ситуативно-ділової форми спілкування з дорослим	Потреба у співпраці зі значущим дорослим у спілкуванні та предметній діяльності, що забезпечує розвиток ситуативно-ділової та появи позаситуативно-пізнавальної форми спілкування (до трьох років)

Несформованість або слабкий ступінь соціально-емоційних проявів	Потреба у створенні умов формування навичок самостійності; освоєння правил перебування у суспільстві; розвитку адекватних емоцій
Несформованість чи специфічність спілкування з однолітками	Потреба у створенні умов формування спілкування з однолітками

Вочевидь, особливі потреби зумовлюють вибір та використання у процесі взаємодії з дітьми з ППР віком до 3-х років освітніх ресурсів соціального середовища (предметних, просторових, організаційно-змістових, соціально-психологічних). Задля ефективної реалізації ранньої комплексної допомоги дітям та при визначенні стратегії корекційно-абілітаційної взаємодії з урахуванням особливих потреб дітей з ППР раннього віку фахова компетентність поєднує:

- знання закономірностей фізичного, психічного та особистісного розвитку дітей віком до 3-х років в умовах нормотипового розвитку; особливостей психофізичного розвитку дітей з ППР; методичних шляхів індивідуалізації процесу психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини з ППР або фактором ризику у віці до 3-х років;

- вміння здійснювати діагностику та виявляти особливі потреби конкретної дитини; визначати основні напрями педагогічної, корекційно-абілітаційної роботи з урахуванням результатів діагностики розвитку дитини; моделювати освітнє соціальне середовище з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; виявляти потреби родини, яка виховує дитину з ППР у віці до 3-х років; консультувати батьків, котрі виховують дітей зазначеної категорії;

- володіння технологією модифікації змісту, методів та засобів педагогічної, корекційно-абілітаційної роботи з урахуванням рівня актуального розвитку та особливих потреб конкретної дитини; застосування дієвих видів допомоги дитині; оцінювання динаміки розвитку дитини раннього віку та за необхідності коригування індивідуальної програми розвитку; ефективного здійснення зворотного зв'язку тощо.

Основні напрями здійснення корекційно-абілітаційної допомоги дітям цього віку:

- формування навичок обстежувати предмети тими способами, які доступні

для даної конкретної дитини з ППР;

- виконання предметних дій;
- формування передумов ігрової діяльності;
- встановлення соціального контакту;
- формування доступних способів комунікації та мовлення (за можливості).

Конкретний зміст роботи з дитиною з ППР у межах зазначених напрямів розвитку буде досить індивідуалізованим з урахуванням особливих потреб та рівнів актуального та потенційного розвитку. Визначення провідних напрямів роботи з дітьми зазначеної категорії залежить від поєднання первинних, вторинних та третинних нашарувань у структурі порушень.

Необхідно зазначити, що розробка індивідуальних програм ранньої комплексної корекційно-абілітаційної допомоги дітям з ППР здійснюється з урахуванням взаємозв'язку кількох факторів:

- особливостей психофізичного розвитку, зумовлених структурою порушень (це сприяє виявленню наявних дефіцитів розвитку дитини);
- особливих потреб (визначаються з урахуванням виявлених дефіцитів);
- спеціальних умов, які потрібно створити для ефективного розвитку дитини.

Методичні прийоми та способи корекційно-абілітаційної взаємодії.

Підбір методів та способів корекційно-абілітаційної взаємодії здійснюється на основі врахування особливостей психічних процесів у дітей зазначеної категорії та вікової групи: необхідність опори на наочний матеріал; дієву участь всіх аналізаторів для пізнання предметів та явищ соціального середовища; обов'язкове співвіднесення слова з встановленим предметом, дією та ознакою.

Основним навчальним методом на першому році життя дитини постає метод сумісної діяльності (спільні дії дитини та дорослого). Він найбільшою мірою відображає унікальність соціальної ситуації розвитку дитини на першому році життя – ситуації єдності дорослого та дитини. Роль цього методу протягом дитячого віку змінюється: з появою наслідування дитина починає опановувати нові способи засвоєння суспільного досвіду – дії за показом, за зразком та ті, що сприймаються на слух (вербальна інструкція). До кінця першого року життя цей

метод втрачає своє провідне значення.

Методичні прийоми та способи соціально-абілітаційної взаємодії, які потрібно використовувати під час навчання, об'єднані в декілька груп.

1. Прийоми, що стимулюють мотиваційно-потребову сферу та активність дитини.

У дітей з ППР, зазвичай, спостерігається несформованість потреби у різноманітних сенсорних враженнях, у руховій активності, емоційному спілкуванні з дорослим. Тому основна мета корекційного навчання та абілітації – розвиток життєвих компетенцій шляхом формування мотиваційно-потребової сфери дітей, розвитку їхньої рухової, пізнавальної та соціальної активності.

Способи візуального впливу.

У навчанні дітей використовується прийом показу різноманітних за кольором, формою та розміром іграшок і предметів. З метою розвитку активності та накопичення сенсорних вражень під час ігор з дітьми треба підбирати іграшки та дидактичний матеріал з чистими кольоровими тонами основного спектра за п'ятьма формами (коло, квадрат, прямокутник, трикутник та овал) та трьох розмірів (великий, середній та маленький).

Способи звукового впливу.

Це демонстрація різноманітних звукових іграшок, заховування та знаходження предметів та музичних інструментів, вербальне звернення дорослого до дитини, використання шепітного мовлення та невербальної артикуляції, наспівування дитині пісенок, утішок.

Способи емоційно-мовленнєвого впливу.

Це безпосередньо емоційно-мовленнєве спілкування дорослого з дитиною. Даний прийом найбільш ефективний під час стимулювання активності дітей. Він поєднує привітну усмішку, лагідну розмову дорослого з різноманітними інтонаціями, звернення до малюка на ім'я. Все це сприяє підвищенню тону дитини, виникненню перших емоційно-позитивних реакцій, «комплексу поживлення», звукових мовленнєвих реакцій. Систематичне використання цього прийому, на початку в поєднанні з тактильними, вестибулярними, зоровими й

звуковими впливами, а потім – автономно, сприяє розвитку у дітей початкової форми соціальної активності – потреби в емоційному спілкуванні.

Прийом мовчазної присутності в полі зору дитини дорослого з привітним лагідним виразом обличчя також сприяє активізації емоційних реакцій, рухів, звуко-мовленнєвому прояву та «комплексу пожвавлення». Якщо цьому прийому передують емоційно-мовленнєве спілкування, то у дитини виникає бажання знову почути голос дорослого, про що малюк демонструє завдяки емоційно-руховому «комплексу пожвавлення». Засобами цих прийомів постають: виразна міміка дорослого, його жести в поєднанні з інтонаційною забарвленістю мовлення.

Способи тактильного впливу.

Задовго до народження дитини рецепторна чутливість поверхні шкіри потенційно готова прийняти тактильну інформацію. Тому тактильні дії є найбільш адекватними подразниками, що призначені для знайомства з найближчим соціальним середовищем у перші місяці життя дитини. Доцільно використовувати такі прийоми: погладжування, струшування, дотик, ковзання, обмацування, легке лоскотання, притиснення до грудей тощо. До способів тактильного впливу належать усі прийоми масажу: прогладжування, розтирання, розминання, вібрація, постукування, пощипування, натискання або легке стискання тощо. Контактні позиції дитини та дорослого під час проведення ігор та вправ є джерелом сумісних переживань та водночас способами, що стимулюють активність дитини.

Способи вестибулярного впливу.

Вестибулярний апарат дитини досить чутливий ще в антенатальному періоді та реагує на певні рухи вагітної жінки, отримуючи інформацію про соціальне середовище. Колихання, погойдування дитини в перші місяці життя заспокоює її, створює у неї ефект присутності матері та формує адекватні умови для рухової та пізнавальної активності. Найбільш ефективними способами вестибулярного впливу є такі прийоми: колихання дитини в позиції «під грудьми» (вперед-назад), гойдання дитини в позиції «на колінах у дорослого», гойдання дитини на витягнутих руках дорослого, гойдання дитини в положеннях «на боці» та «на

животі».

Способи температурного впливу.

З метою розвитку температурних відчуттів дітям в процесі предметно-ігрової взаємодії пропонуються іграшки та предмети, що різняться за своїми температурними характеристиками (теплі, прохолодні).

Способи пропріоцептивного впливу.

Адекватне сприйняття просторових властивостей предметів та відносин між ними – це важлива умова для пізнання життя. Пропріоцептивна інформація – передача сигналів у головний мозок з рецепторів, які розташовані у м'язах, суглобах та кістках, що сприяє усвідомленню власного тіла у просторі, можливості рухатися.

Серед характерних ознак пропріоцептивного порушення можна зазначити наступні: незграбність, неможливість адекватно оцінити положення тіла у просторі; труднощі у навчанні новим (відповідно до віку) моторним навичкам; тривала ходьба навшпиньках; жування одягу, ниток, олівців, іграшок; слабкі м'язи, швидка втомлюваність; порушена постава; постійний пошук усіх видів руху, стрибання, натикання на предмети, потреба бути міцно обійнятим (або навпаки, уникнення дотиків або обіймів); проблеми з двосторонньою координацією, порушене балансування – дитина легко падає, постійно розливає рідину, розбиває речі; проявляє бажання поборотися, поштовхатися; наявні проблеми з виконанням інструкцій щодо фізичних вправ або наслідування рухів.

Способи та прийоми пропріоцептивного впливу містять набір вправ, які сприяють посиленню сигналів, що йдуть від периферичних частин тіла, особливо кінцівок.

Ці способи, зазвичай, використовуються для розвитку локомоторних навичок та пасивно-активних рухів артикуляційної моторики.

Способи соціального впливу, що стимулюють потребу у співпраці та активність під час предметної діяльності.

Ефективним способом, що стимулює перехід від емоційного спілкування до співпраці з дорослим, є дидактичні ігри з веселими механічними іграшками та

іграшками-забавлянками. Діти, емоційно сприймаючи такі іграшки, із задоволенням долучаються до ігрової взаємодії з дорослим. Досить ефективними методичними прийомами є проведення рухливих ігор з пальчиками, ручками, ніжками дитини під час читання утішок та коротких дитячих віршів. Використання прийомів несподіваної появи та зникнення предметів та іграшок, а також «сюрпризного моменту», заснованого на зацікавленості до коробочок, кошиків, хлопавок, мішечків та інших предметів, сприяє активізації безпосередньо емоційного спілкування та створює передумови переходу до вищого рівня взаємодії.

Наступним цікавим прийомом є використання українських народних дерев'яних іграшок-забавок, що передбачає виконання спільних дій дитини та дорослого.

Важливими постають прийоми змістовного спілкування дорослого з дитиною через безпосереднє ознайомлення зі способами дії, шляхом показу та розглядання іграшок. Такі прийоми сприяють формуванню потреби дитини у співпраці з дорослим та переходу до особистісно-ділового спілкування.

Прийоми, що спрямовані на поетапне оволодіння способами засвоєння суспільного досвіду.

Основним корекційним завданням застосування цієї групи прийомів є подолання суперечностей у дітей першого року життя з ППР між існуючими потребами та порушеними способами дії, що спрямовані на задоволення цих потреб. Теоретичною основою виділення цієї групи прийомів постає концепція Д. Ельконіна про розвиток предметної дії в ранньому віці.

За ступенем активності дитини у діяльності всі прийоми цієї групи розподілені на: а) пасивні (спільні дії дитини та дорослого); б) пасивно-активні (часткові спільні дії дитини і дорослого) та в) активні прийоми (дії за показом, наслідування, дії за жестовою інструкцією, дії за зразком, дії за словесною інструкцією дорослого).

а) Пасивні прийоми.

Зазначені прийоми – це прийоми спільного виконання дії дитиною та

дорослим.

Найбільшої складності в процесі навчання дітей з ППР першого року життя набуває пошук прийомів спільної дії під час орієнтовної діяльності. Тут треба враховувати, що у дитини з нормотиповим розвитком у кожній орієнтовній реакції присутній моторний акт, як-от рухи очей, голови, згодом рухи рук, рухи тулубом. У дітей з ППР на фоні синдрому рухових порушень ці моторні компоненти орієнтовних реакцій мають певні особливості. Тому прийоми спільних дій дитини та дорослого під час орієнтовної діяльності треба спрямовувати на моделювання та відновлення моторного компоненту цієї діяльності. Так, як зразок, для формування зосередження на обличчі дорослого, педагог охоплює своїми долонями обличчя дитини (голова дитини злегка повернута) для встановлення ракурсу найбільш сприятливого для зосередження. З метою формування стеження за яскравою іграшкою предмет треба вкладати до витягнутої руки дитини, притримуючи її, одночасно здійснювати поворот голови дитини слідом за її руками з вкладеною іграшкою. З цією ж метою спочатку викликається слухове зосередження на яскравій музичній іграшці, а потім повільно повертається голова дитини в напрямку за іграшкою, яка переміщується за різними напрямками. Завдяки багаторазовому повторенню таких прийомів та способів дії у дитини на основі поєднального рефлексу формується вміння фіксувати та стежити за рухомим предметом. Для того, щоб у дитини сформувати вміння стежити за яскравою іграшкою та/або дорослим на відстані, до корекційної взаємодії бажано залучити ще одного дорослого (вихователя, няню, рідних), який допомагає дитині в положенні на спині спочатку повернути голову, потім лягти на бік, перевернутися на живіт і знову на бік та спину, спостерігаючи за дорослим, котрий обходить манеж по колу.

Під час засвоєння вміння хапати, обмацувати, маніпулювати, виконувати активні предметні дії треба використовувати прийом «працюють ручки дитини». Наприклад, з метою формування вміння хапати й обмацувати предмети та іграшки педагог легенько стріпує ручки дитини до ефекту розведення пальчиків та схоплення іграшки, що вкладається в долоньку. Увагу потрібно приділити

протиставленню великого пальця іншим. Потім необхідно легко натискати на кулачок дитини з іграшкою, домагаючись рухів обмацування. З метою формування хапання дрібних предметів двома пальчиками (великим і вказівним) дорослий має легенько обхопити ручку дитини своєю рукою, притискаючи три пальчика дитини до долоні, водночас, великим та вказівним пальцями підтримувати й працювати відповідними пальчиками дитини.

Окрім прийомів спільного виконання дії, доречним є застосовування підтримуючих та спрямовуючих прийомів. Як приклад, дитині з одностороннім ураженням нервово-м'язового тону важко повернути голову в бік звуку, легкий дотик до щоки дитини з підштовхуванням голови до повороту створюватиме умови для самостійного виконання дії. Прояву у дитини активності та ініціативності сприяють прийоми піднімання під час маніпулятивної та предметної діяльності її ручок за зап'ястя, а потім – за лікті.

Отже, поступово, в процесі спільної діяльності, надаючи дитині все більше ініціативи, педагог спонукає її виконувати частину дії самостійно, що приводить до позитивних емоційних проявів, отримання з боку дитини задоволення від взаємодії.

2) Пасивно-активні прийоми.

Такі прийоми характеризуються частково-спільним виконанням дії дитиною. Їх можна застосовувати у двох варіантах. По-перше, спільні дії дорослого та дитини розпочинають гру, а потім дитина самостійно її продовжує. По-друге, дитина самостійно розпочинає гру, а закінчують її дитина та дорослий разом. Цей варіант більш ефективний стосовно збільшення тривалості заняття.

3) Активні прийоми.

Під час засвоєння маніпулятивних і предметних дій з іграшками можна використовувати прийом виконання дій за жестовою (невербальною) інструкцією у поєднанні із вербальним позначенням дії.

Також доречними є *способи показу дій дорослого*, враховуючи, що наслідування для дітей першого року життя слугує джерелом розвитку двох найважливіших аспектів поведінки:

- накопичення та збагаченням засобів комунікації;
- розвиток предметних дій.

Способи та прийоми показу розподіляються на дві групи.

Перша група – спрямовані на збагачення засобів комунікації: прийоми показу міміки дорослого, прийоми показу пантомімічних рухів дорослого (відтворення вказівного жесту, жестів «Дай», «Візьми», «Ходи-ходи», «Бувай», «До побачення» тощо), прийоми, що стимулюють звукове наслідування дітей («перегукування», цифровий запис голосу знайомого дорослого).

Друга група – прийоми показу результативних та маніпулятивних дій, співвіднесених дій, сюжетних дій, що сприяють розвитку предметної діяльності.

Корисним є навчання дітей виконувати дії за наслідуванням, а потім – за словесною інструкцією дорослого (з опорою на пам'ять дитини).

Таким чином, поетапність засвоєння будь-якої дії передбачає зростання ступеня активності дитини у діяльності. Після кожного спільного виконання дії дитині треба надавати можливість повторити дію, а в подальшому – виконати її самостійно. На заняттях, під час дидактичних ігор педагог стимулює активність дитини та спонукає до прояву її ініціативності. Відтак у процесі поетапного засвоєння дії у дитини формується мотивація. Спосіб дії набуває досконалості лише тоді, коли дія дитини приводить до очікуваного результату. Саме кінцевий результат фіксується дитиною емоційно позитивно, тому успішно досягнутий результат стає мотивом – утворюючим фактором. Для того, щоб дитина могла зрозуміти відчуття задоволення, радості від успішної діяльності, змогла оцінити та зафіксувати результат дії, педагог має використовувати прийоми заохочення.

Прийоми та способи заохочення.

До цієї групи прийомів належать прийоми тактильного заохочення: погладження, поцілунки, легке притискання до грудей; прийоми харчового заохочення: солодка водичка, сік (на перших етапах роботи), рідше сушка, сухар (заохочення ласощами вважається тимчасовим заходом і застосовується тільки на початкових етапах корекційної роботи або в період адаптації); прийоми емоційно-мовленнєвого схвалення.

Схвалення – найбільш природна й доступна форма заохочення. Для дітей раннього віку (починаючи з рівня 5-го місяця життя) найбільш ваговою постає інтонація схвалення дорослого та відповідний вираз його обличчя. Але при цьому варто розуміти, що одні й ті самі слова схвалення призводять до звикання та досить швидко перестають сприйматися дитиною. Отже, урізноманітнення способів схвалення стає найбільш вдалою технікою заохочення.

В якості особливих прийомів заохочення можна використовувати нові, цікаві, незнайомі для дитини іграшки, або, навпаки, іграшки, яким дитина надає перевагу, які сподобалися їй під час заняття. Ефективними також є прийоми з використанням «сюрпризних моментів»: сюрпризні пакуночки, коробочки, кошики з різноманітними предметами та іграшками, з якими дитина після заняття зможе погратися. В якості прийому схвалення можна використати й катання дитини на іграшковому конику, автомобілі, потягу, гойдалці тощо.

Шляхи оптимізації корекційно-абілітаційної взаємодії з дітьми з ППР немовлячого та раннього віку:

- єдність розвивального предметного соціального середовища та змістовного емоційно-особистісного спілкування дорослого з дитиною;
- рання корекція та компенсація порушень психофізичного розвитку в поєднанні з розвитком особистості та її особистих якостей;
- створення ігрового освітнього соціального середовища, що сприяє розвитку провідного виду діяльності й соціалізації особистості (з урахуванням особливих освітніх потреб);
- індивідуалізований рівень складності змістового та операційного компонентів корекційно-абілітаційного процесу;
- неприпустимість форсування, інтенсифікації розвитку дитини відповідно до типових освітніх стандартів;
- своєчасна психолого-педагогічна діагностика психосоціального розвитку з оцінкою досягнень, проблем та потенційних можливостей дитини;
- запобігання виникненню вторинних психофізичних порушень та особистісних відхилень.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Рання корекційно-абілітаційна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку є пріоритетною у всьому світі.

Запропоновані у статті шляхи оптимізації, методи, прийоми та способи корекційно-абілітаційної взаємодії з дітьми з ППР раннього віку сприятимуть підвищенню фаховості педагогів, зокрема, формуванню у них професійних компетенцій щодо організації продуктивної взаємодії дитини з соціальним середовищем, забезпеченню індивідуалізації ранньої психолого-педагогічної допомоги.

Сьогодні впровадження системи раннього втручання в Україні знаходиться під впливом негативних факторів війни, але не втрачає своєї актуальності та залишається одним із провідних завдань абілітації, розвитку та навчання дітей з ППР. Сучасність зумовлює збільшення кількості дітей зазначеної категорії, котрі потребуватимуть педагогічної підтримки та ефективних технологій корекційно-абілітаційної взаємодії, розроблення сучасного науково-методичного забезпечення.

Зважаючи на зазначене виникає необхідність подальшого дослідження окресленого питання в напрямі визначення особливостей впровадження інноваційних педагогічних технологій та теоретично-методичного підґрунтя цілісної системи корекційно-абілітаційного супроводу дітей з ППР раннього віку в умовах війни та повоєнного відновлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва, С.А., Гавриш, Н.В., & Рагозіна, В.В. (2021). *Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів*. (Монографія). Кропивницький: ІМЕКС – ЛТД.
2. Балим, Л. (Ред.). (2010). *Вікові особливості розвитку дитини*. К.: О. Москаленко.
3. Гладченко, І.В., Висоцька, А.М., & Супрун, М.О. (2010). *Соціалізація осіб з психофізичними порушеннями*. (Навчальний посібник). К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
4. Гладченко, І.В. (2010). *Соціалізація дітей-сиріт першого року життя з порушеннями психофізичного розвитку*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

5. Гудим, І. (2013). Концептуальні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з глибокими порушеннями зору. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 22-26.
6. Гурковська, Т.Л. (2011) *Супровід розвитку дітей раннього віку*. (Навч.-метод. посібник). Київ: Шкільний світ.
7. *Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020р. (17.01.2021 р.)*. Режим доступу: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69>
8. Кукуруза, Г.В., & Кравцова, А.М. (2017). Раннє втручання як система фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями. *Медична психологія*, 12(3), 44-47.
9. Литовченко, С.В. (2020). *Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід*. (Монографія). Київ: Симоненко О. І.
10. Миронова, С. (2011). Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 5, 65-73.
11. Соколова, Г.Б. (2015). Сучасні підходи до ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 5(2), 283-292.
12. Тарасун, В. (2012). *Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації*. (Монографія). К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
13. Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.
14. Espe-Sherwindt Marilyn. (2008). «Family-Centred Practice: Collaboration, Competency and Evidence». *Support for Learning*, 23(3), 136-43.
15. Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention, second edition*. New York: Cambridge University Press.
16. Phillips, D. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A discussion paper*. World Health Organization, 36 p.
17. Trivette, C., Dunst, C., & Hamby, D. (2010). Influences of Family-Systems Intervention Practices on Parent-Child Interactions and Child Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19.

REFERENCES

1. Vasylieva, S.A., Havrysh, N.V., & Rahoziina, V.V. (2021). *Vykhovannia ditei rannoho viku v zakladyakh doshkilnoi osvity riznykh typiv [Early childhood education in preschool education institutions of different types]*. (Monohrafiia). Kropyvnytskyi: IMEKS – LTD [in Ukrainian].
2. Balym, L. (Red.). (2010). *Vikovi osoblyvosti rozvytku dytyny [Age-specific features of child development]*. K.: O. Moskalenko [in Ukrainian].
3. Hladchenko, I.V., Vysotska, A.M., & Suprun, M.O. (2010). *Sotsializatsiia osib z psykhofizychnymy porushenniamy [Socialisation of people with psychophysical disabilities]*. (Navchalnyi posibnyk). K.: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Hladchenko, I.V. (2010). *Sotsializatsiia ditei-syrit pershoho roku zhyttia z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. [Socialization of orphans of the first year of life with psychophysical developmental disorders]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Hudym, I. (2013). *Kontseptualni pidkhody do orhanizatsii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei rannoho viku z hlybokymy porushenniamy zoru. [Conceptual approaches to the organization of psychological and pedagogical support for young children with profound visual impairments]. Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 2, 22-26 [in Ukrainian]*.
6. Hurkovska, T.L. (2011) *Suprovid rozvytku ditei rannoho viku [Support for the development of young children]*. (Navch.-metod. posibnyk). Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
7. *Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: novyi pohliad. Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 27 liutoho 2020r [The concept of early childhood and preschool education: a new look. Scientific report at the meeting of the Presidium of the NAPS of Ukraine on 27 February 2020.]*. (17.01.2021 r.). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69>
8. Kukuruza, H.V., & Kravtsova, A.M. (2017). *Rannie vtruchannia yak systema fasylytatsii rozvytku dytyny z psykhomotornymy porushenniamy. [Early intervention as a system of facilitation of the development of a child with psychomotor disorders]. Medychna psykholohiia, 12(3), 44-47 [in Ukrainian]*.
9. Lytovchenko, S.V. (2020). *Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku: navchannia i suprovid [Children with hearing impairment of early and preschool age: education and support]*. (Monohrafiia). Kyiv: Symonenko O. I. [in Ukrainian].
10. Myronova, S. (2011). *Pedahohichna dopomoha dytyni rannoho viku z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku. [Pedagogical assistance to a young child with special needs]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 5, 65-73 [in Ukrainian]*.

11. Sokolova, H.B. (2015). Suchasni pidkhody do rannoi kompleksnoi dopomohy ditiam z vidkhyleniamy v rozvytku. [Modern approaches to early comprehensive care for children with developmental disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 5(2), 283-292 [in Ukrainian].
12. Tarasun, V. (2012). *Psykhologo-pedahohichna dopomoha ditiam pereddoshkilnoho viku z osoblyvostiamy v rozvytku: napriamy realizatsii [Психолого-педагогічна допомога дітям переддодшкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації]*. (Monohrafiia). K.: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
13. Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164 [in English].
14. Espe-Sherwindt Marilyn. (2008). «Family-Centred Practice: Collaboration, Competency and Evidence». *Support for Learning*, 23(3), 136-43 [in English].
15. Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, second edition. New York: Cambridge University Press [in English].
16. Phillips, D. (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. World Health Organization, 36 p. [in English].
17. Trivette, C., Dunst, C., & Hamby, D. (2010). Influences of Family-Systems Intervention Practices on Parent-Child Interactions and Child Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19 [in English].

УДК 159.923:159.942.52(045)

Андрій Гончарук,

аспірант 3-го року навчання

andrewpolm1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3836-6685>

Andrii Honcharuk,

postgraduate student of the 3rd year of study

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

Institute of Special Pedagogy and Psychology
named Mykola Yarmachenko of the National

Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

ДИНАМІКА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАТЕРІВ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

DYNAMICS OF PERSONAL FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT OF MOTHERS IN EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті здійснено емпіричне дослідження динаміки особистісних чинників емоційного вигорання матерів у стосунках із дітьми з особливими освітніми потребами. Автором проаналізовано такі особистісні чинники як напруження, резистенція, виснаження. У контексті вивчення критерію «напруження» опрацьовано особливості переживання психотравмувальних обставин матерями, котрі виховують дітей з особливими освітніми потребами; описано наявність симптомів незадоволеності собою, загнаності у кут і тривоги. За критерієм «резистентності» експериментально досліджено стресостійкість у матерів, їхню здатність чинити опір несприятливим обставинам. Стан резистенції охарактеризовано за показниками «неадекватне вибіркове емоційне реагування»; «емоційно-моральна дезорієнтація»; «розширення сфери економії емоцій»; «редукція материнських обов'язків». У процесі емпіричного дослідження проаналізовано симптоми емоційного вигорання за психічним компонентом «виснаження». Зокрема, опрацьовано показники, пов'язані з емоційним дефіцитом, емоційним відчуженням, особистісним відчуженням (деперсоналізацією), психосоматичними та психовегетативними порушеннями, що уможливило зробити узагальнення щодо стану емоційного вигорання, який викликаний наростанням втоми і стресу.

Загальний аналіз результатів експериментального дослідження дав змогу з'ясувати фактори, за якими отримано високі та низькі оцінки. Зроблено висновок про зниження показників емоційного вигорання у матерів із збільшенням віку їхніх дітей, що вказує на активацію мобілізаційних ресурсів організму, залучених до подолання наявних психологічних і психофізіологічних проблем, пов'язаних із вихованням дітей із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *емоційне вигорання, діти дошкільного віку, особистісні чинники розвитку, особливі освітні потреби, діти із порушеннями інтелектуального розвитку, діти із затримкою психічного розвитку.*

Abstract. The article carries out an empirical study of the dynamics of personal factors of emotional burnout of mothers in relationships with children with special educational needs. The author analyzed such personal factors as stress, resistance and exhaustion. In the context of the study of the «tension» criterion, the peculiarities of the experience of psycho-traumatic circumstances by mothers who raise children with special educational needs were studied; the presence of symptoms of self-dissatisfaction, corneredness, and anxiety is described. According to the «resistance» criterion, mothers' stress resistance and their ability to resist adverse circumstances were experimentally investigated. The state of resistance is characterized by indicators of «inadequate selective emotional response»; «emotional and moral disorientation»; «expansion of the sphere of economy of emotions»; «reduction of maternal duties». In the process of empirical research, the symptoms of emotional burnout were analyzed according to the mental component «Exhaustion». In particular, indicators related to emotional deficit, emotional alienation, personal alienation (depersonalization), psychosomatic and psychovegetative disorders were worked out, which made it possible to generalize about the state of emotional burnout, which is caused by increasing fatigue and stress.

The general analysis of the results of the experimental study made it possible to find out the factors for which high and low scores were obtained. It was concluded that the indicators of emotional burnout in mothers decrease with the increase in the age of their children, which indicates the activation of the mobilization resources of the body involved in overcoming the existing psychological and psychophysiological problems associated with raising children with special educational needs.

Key words: *emotional burnout, children of preschool age, personal development factors, special educational needs, children with intellectual disabilities, children with mental retardation.*

Актуальність теми. У повсякденній життєвій практиці емоційне вигорання матерів виникає як психічний стан, що супроводжує труднощі виховного характеру. Воно полягає у витраті значних фізичних і психоемоційних зусиль, що спонукає до зосередження мобілізаційних сил організму. Зазвичай цей стан супроводжується неясними очікуваннями, внутрішньою напругою, посиленою інтенсивною діяльністю без розуміння пріоритетів, недостатньою мобілізаційною

стійкістю перед можливими дитячими витівками. Спостерігається посилення внутрішньої тривоги, пов'язаної з очікуванням ситуацій неконтрольованої дитячої поведінки, а також впливом несприятливих зовнішніх чинників. У стані напруженості перебудовується вся адаптивна система організму.

Особливо актуальною ця проблема постає у матерів, котрі виховують дітей із особливими освітніми потребами. Виховання таких малюків потребує специфічного підходу, починаючи з підбору спеціальних пристосувань та адаптивної техніки, і завершуючи створенням умов для здобуття дошкільної освіти, враховуючи індивідуальні можливості дошкільників. Важливою є адаптація виховання до пізнавальних можливостей дітей, урахування сповільненості та ригідності їхніх психічних процесів у процесі дитячо-батьківських міжособистісних взаємин, дотримання спеціального охоронного режиму з урахуванням клінічних особливостей малюків.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Психологічні проблеми батьківської взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами всебічно досліджуються українськими науковцями В. Вольською, А. Руденко, Г. Соколовою, І. Сухіною, М. Тесленко, Т. Хромовою, В. Шевчук, що засвідчує актуальність окресленої проблеми [1–6]. У зарубіжних дослідженнях більш ґрунтовно аналізується вплив клінічних і соціально-емоційних особливостей дітей на сімейні взаємини. Вчені Н. Corman, M. Hintermair, K. Noonan, N. Reichman, K. Sarimski всебічно вивчають соціально-емоційні аспекти емоційного вигорання батьків у стосунках з дітьми [6; 7].

Метою статті є емпіричне вивчення динаміки особистісних чинників емоційного вигорання матерів у стосунках із дошкільниками з особливими освітніми потребами.

Процедура дослідження передбачає аналіз сучасних наукових розвідок із проблеми дослідження. Для більш детального аналізу основних ознак і симптомів емоційного вигорання матерів, котрі виховують дітей з особливими освітніми потребами, було проведено емпіричне дослідження за психодіагностичною методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» (автор В. В. Бойко). Тест

нами модифіковано без зміни змісту запитань, але в контексті зміни спрямованості з професійної на виховну. Зокрема, перші запитання звучали так: організаційні недоліки постійно змушують нервувати, переживати, напружуватися (1); сьогодні я задоволений (-а) своєю сім'єю не менше, ніж на початку стосунків (2); я помилився (-ась) у виборі свого партнера (3); мене непокоїть те, що я почав (-ла) менш продуктивно та якісно, повільніше виконувати домашні види діяльності (4); теплота взаємодії з дітьми дуже залежить від мого настрою – гарного чи поганого (5); від мене мало залежить благополуччя родини (6); мені деякий час (години 2-3) хочеться побути наодинці, щоб зі мною ніхто не спілкувався (7); коли я відчуваю втому чи напругу, то намагаюсь швидше згорнути спілкування з дітьми (8); мені здається, що емоційно я не можу дати своїм дітям того, чого вимагає батьківський обов'язок (9); взаємодія з дітьми часом збіднює емоції (10) та ін.

Завершальним етапом є графічне і табличне відображення отриманих даних, математичне опрацювання результатів, узагальнення даних емпіричного дослідження, формулювання висновків та узагальнень.

Емпіричним дослідженням було охоплено 97 матерів, котрі виховують дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (з порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, а також зі складним патогенезом, ускладненим порушеннями мовлення).

Результати дослідження. Перший етап емпіричного дослідження було зорієнтовано на вивчення емоційних особливостей поведінки матерів у ситуаціях виховання дітей, зокрема, під час експерименту проаналізовано психічну схильність до напруження. За методикою виокремлено чотири основних фактори, які характеризують стан психічного напруження. Серед них: переживання психотравмувальних обставин (1); незадоволеність собою (2); загнаність у кут (3); тривога (4) (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Аналіз симптомів емоційного вигорання у матерів дітей з ООП
за психічним компонентом «напруження»**

	Матері, котрі виховують дітей з ООП:
--	--------------------------------------

	Виявлені симптоми	до 1 року	від 1 до 3-ох років	від 3 до 7-ми літнього віку
1.	Переживання психотравмувальних обставин	76,6%	52,5%	32,9%
2.	Незадоволеність собою	42,3%	18,4%	15,3%
3.	Загнаність у кут	42,3%	36,5%	32,2%
4.	Тривога	34,8%	27,1%	27,1%

У таблиці показано кількість респондентів, котрі одержали 16 і більше балів за результатами дослідження.

Як свідчать результати дослідження, найбільший відсоток спостерігається за симптомом «переживання психотравмувальних обставин». Найчастіше матері посилено турбуються за дітей у віці до 1-го року – відсоток таких жінок становить 76,6%. Їхні переживання пов’язані з особливостями розвитку малюків з особливими освітніми потребами, фізіологічною несформованістю функцій – багато з них відстають у психічному та моторному розвитку, проявляють неспокій, постійно плачуть з невідомих причин.

Високим є відсоток переживань у матерів, котрі виховують дітей з ООП від 1 до 3-ох років (52,5%). У цей період переживання пов’язані з оволодінням предметними діями і специфікою ігрової діяльності, які у дітей з інтелектуальними порушеннями є несформованими, а в дітей із затримкою психічного розвитку формуються повільно. Обстежуючи предмети і не розуміючи їх властивостей, діти використовують їх не за призначенням, ламають їх, маніпулюють замість використовувати за призначенням. Зважаючи на це, діти з ООП потребують додаткової постійної підтримки. Все це відображується на емоційних переживаннях матерів.

Водночас до кінця дошкільного віку рівень переживань істотно зменшується – він становить всього 32,9%. У цей період матері дітей з ООП навчилися справлятися з різними дитячими психосоматичними негараздами та побутовими ситуаціями.

Високими є також показники щодо симптому «загнаність у кут». Вони є дещо завищеними у матерів, котрі виховують дітей з ООП у віці до одного року (42,3%) та у віці від 1 до 3-ох років (36,5%).

За результатами дослідження та шляхом додаткової співбесіди з’ясовано, що така ситуація спостерігається у матерів, котрі не отримують належної

допомоги від чоловіка і близьких родичів (бабусь, дідусів). Такі матері відчують постійну втому і безнадійність, вони не отримують ні любові, ні тепла, ні підтримки, ні слів утіхи, що сприяє поступовій втраті енергії і сили. Вказана ситуація пов'язана не з віковими особливостями дітей, а зі ставленням до матері у родині.

Як свідчать результати дослідження, третина матерів демонструють постійну тривогу за своїх дітей: у віці до 1 року – 34,8%; у віці від 1 до 3-ох років рівень тривоги дещо знижується – 27,1%, у віці від 3 до 7-мілітнього віку – також 27,1%. Так проявляється тривога за фізичне та психічне здоров'я дітей, їхній емоційний стан, наслідки поведінки.

Найнижчими є показники за критерієм «незадоволеність собою»: у матерів, котрі виховують дітей з ООП у віці від 1 до 3-ох років незадоволеність собою становить 18,4%, у віці від 3 до 7-мілітнього віку – 15,3%. Водночас високий відсоток щодо незадоволеності собою спостерігається у матерів, котрі виховують дітей у віці до 1 року (42,3%). Насамперед це пов'язано з адаптацією до особливостей власних дітей, пов'язаних із їхніми психофізичними порушеннями, а також нереалізованими очікуваннями щодо їхнього розвитку. Окрім того, на діаграмі можна наочно побачити зміни, які характеризуються поступовим зниженням симптомів емоційного вигорання у матерів до кінця досягнення їхніми дітьми 7-літнього віку (див. рис. 1).

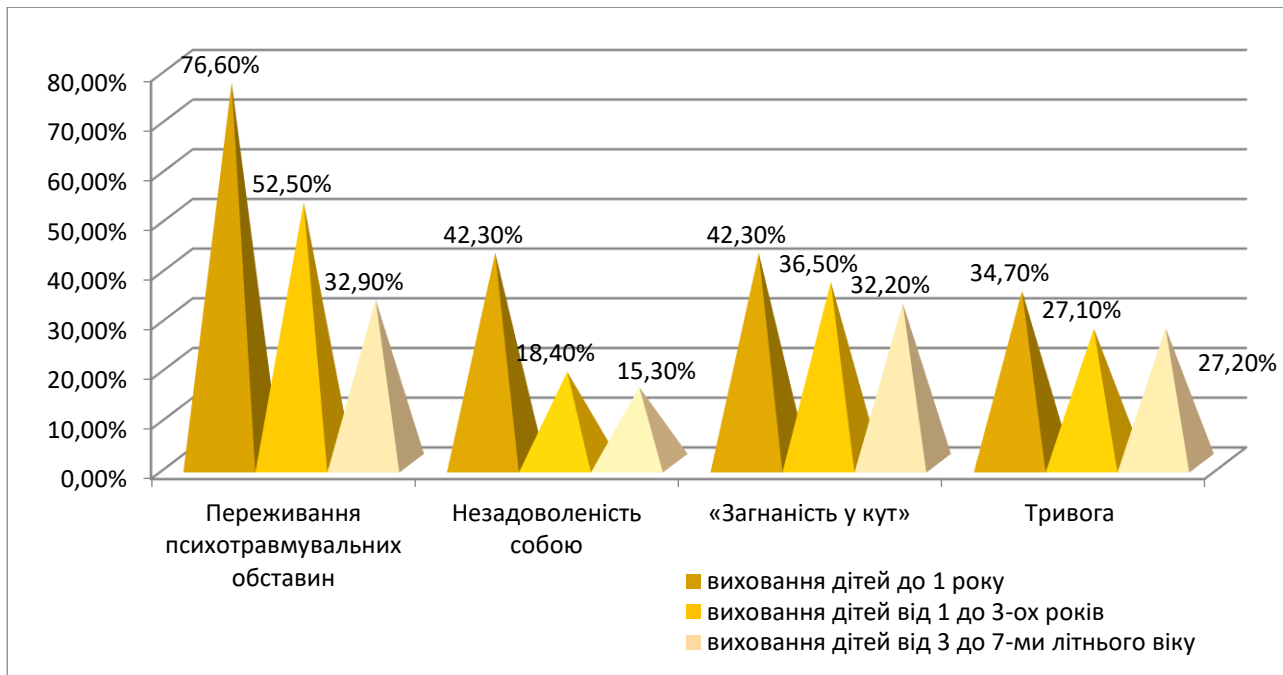


Рис. 1. Динаміка зміни симптомів емоційного вигорання у матерів дітей з ООП за компонентом «напруження»

Отже, за результатами дослідження напруженості як критерію синдрому емоційного вигорання з'ясовано, що у матерів рівень напруженості найбільш високим є у період, коли їхні діти перебувають у віці до 1-го року. У цей час високими є показники за симптомами «переживання психотравмувальних обставин» (76,6% матерів), «незадоволеність собою» (42,3%), «загнаність у кут» (42,3%), тривога (34,7%). З часом ці симптоми зникають. І в матерів, котрі виховують дітей дошкільного віку, ці показники істотно знижуються: відповідно 32,8%, 15,3%, 32,2%, 27,2%. Відносно стабільним є лише показник «загнаність у кут», пов'язаний не з віковими особливостями дитини, а з несприятливою ситуацією всередині сім'ї.

Разом із компонентом «напруження» розгляд проблеми емоційного вигорання пов'язаний із фактором «резистенція», який полягає у прагненні відмежуватись від неприємних вражень, несприятливих зовнішніх впливів. Опірність, як її основна характеристика, характеризується наростанням тривожної напруги та протистоянням емоційно деструктивним чинникам.

Автором представленого діагностичного ресурсу виділено чотири основних симптоми, які характеризують стан резистенції, а саме: неадекватне вибіркоче

емоційне реагування (1); емоційно-моральна дезорієнтація (2); розширення сфери економії емоцій (3); редукція материнських обов’язків (4).

Неадекватне вибіркове емоційне реагування є наслідком неконтрольованого впливу настрою, який відображається на міжособистісній взаємодії з дитиною. Зазвичай, такі прояви бувають наслідком дитячих деструктивних емоційних реакцій (плачу, істерик, вередування, афективних спалахів чи імпульсивних реакцій), які часто спостерігаються у дошкільників із ООП. Вплив зазначених чинників негативно діє на психіку і часто призводить до дезорганізації дій і нервових зривів у матерів.

Емоційно-моральна дезорієнтація може проявлятися у різних формах. Це, з одного боку, розвиток байдужості, відсутність переживань щодо здоров’я чи психічного розвитку дитини, з іншого – застосування жорстких, суворих засобів виховання.

Розширення сфери економії емоцій полягає в емоційній замкненості, відчуженні, бажанні обмежити спілкування з друзями, знайомими, близькими. Обмеження спілкування може проявлятися й у сфері вузьких сімейних взаємостосунків з чоловіком та дітьми. Матері, перебуваючи постійно з дітьми, які потребують особливого догляду, так втомлюються, що їм не хочеться спілкуватися навіть з близькими.

Редукція материнських обов’язків зводиться до прагнення якомога менше часу витратити на спілкування з дітьми, спрощення системи догляду, спробах полегшити ті завдання, які потребують емоційних витрат, перекладання своєї відповідальності на інших членів сім’ї або помічників (няню та ін.). Дані щодо аналізу цих факторів представлено у табл. 2.

Таблиця 2

**Аналіз симптомів емоційного вигорання у матерів дітей з ООП
за психічним компонентом «резистенція»**

	Виявлені симптоми	Матері, котрі виховують дітей:		
		до 1 року	від 1 до 3-ох років	від 3 до 7-ми років
1.	Неадекватне вибіркове емоційне реагування	9,3%	5,6%	7,2%
2.	Емоційно-моральна дезорієнтація	3,6%	3,1%	4,8%

3.	Розширення сфери економії емоцій	15,7%	12,1%	9,3%
4.	Редукція материнських обов'язків	15,7%	15,7%	9,3%

У таблиці показано кількість респондентів, котрі одержали 16 і більше балів за результатами дослідження.

Як демонструють табличні дані, виразних симптомів емоційного вигорання за психічним компонентом «резистенція» не визначено. Найвищі показники спостерігаються за факторами «розширення сфери економії емоцій» та «редукція материнських обов'язків». Зокрема, у матерів, котрі мають дітей віком до 1-го року, ці показники становлять по 15,7%; у матерів, котрі виховують дітей від 1 до 3-ох років – відповідно 12,1% (за фактором «розширення сфери економії емоцій») і 15,7% (за фактором «редукція материнських обов'язків»), у тих, котрі мають дітей від 3 до 7-ми років – по 9,3%. Як бачимо, вищими вони є у період виховання дітей немовлячого і раннього віку, а до кінця дошкільного віку дещо знижуються, що свідчить про стабілізацію емоційного стану.

Показники за симптомами «неадекватне вибіркове емоційне реагування» та «емоційно-моральна дезорієнтація» є однаково низькими (від 3,1 до 4,8%), що свідчить про відсутність неконтрольованих емоцій, деструктивних реакцій, дезорганізованих дій і нервових зривів у матерів. Також поодинокими є факти емоційно-моральної дезорієнтації та застосування жорстких засобів виховання, що є позитивною характеристикою емоційної взаємодії з дітьми. За допомогою діаграми можна простежити нерівномірність прояву симптомів, що характеризують фактор «резистенції» (див. рис. 2).

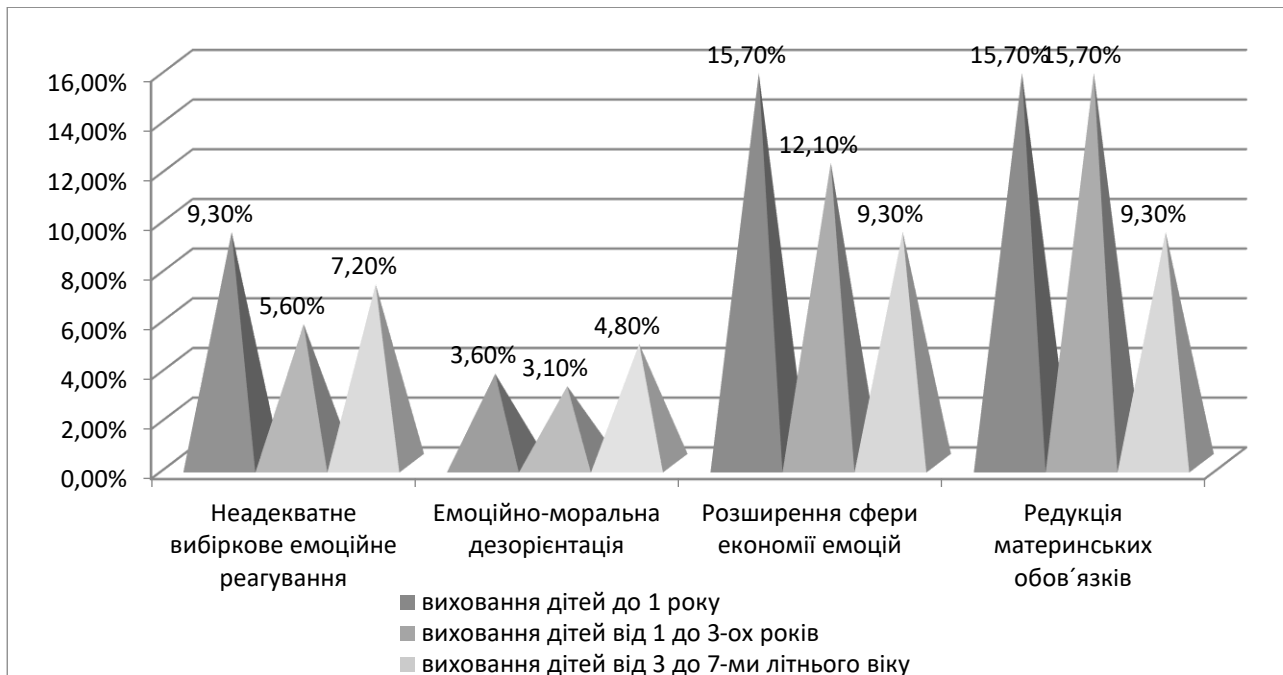


Рис. 2. Динаміка зміни симптомів емоційного вигорання у матерів дітей з ООП за психічним компонентом «резистенція»

Отже, дослідження резистенції, як психологічного захисного механізму, що полягає у прагненні відмежуватись від несприятливих чинників, пов'язаних з вихованням та доглядом дітей, дає змогу стверджувати, що у цілому симптоми резистенції є незначними. Найбільш виразно проявились симптоми за факторами «розширення сфери економії емоцій» та «редукція материнських обов'язків». Вони полягають в емоційній замкненості, бажанні обмежити спілкування з друзями, знайомими через постійну втому, прагненні перекласти свою відповідальність по догляду за дитиною на інших. Водночас, навіть ці прояви є незначними і не перевищують 15,7%.

Окрім резистенції, важливою психологічною характеристикою синдрому емоційного вигорання є виснаження. Воно полягає у втраті всіх психічних ресурсів, зниженні емоційного тону, що настають унаслідок дії стресотворювальних зовнішніх чинників. Спостерігаються: падіння загального енергетичного тону, ослаблення нервової системи та психосоматичні зміни у вигляді зниження працездатності і наростання втоми.

За результатами проведеного дослідження, було проаналізовано характерні ознаки виснаження: емоційний дефіцит (1); емоційне відчуження (2); особистісне

відчуження деперсоналізація) (3); психосоматичні та психовегетативні порушення (4).

Емоційний дефіцит полягає у бідності емоційного спектру, зниженні емоційної чуттєвості через надмірне виснаження, спустошеності, формуванні автоматизмів і стереотипів, які замінюють живі людські емоції.

Емоційне відчуження зводиться до формування захисного бар'єру, що проявляється у відсутності емоційної проникності, відгуків на позитивні чи негативні ситуації. Постійне емоційне навантаження на психіку через підвищенні труднощі у вихованні дітей з ООП зумовлює формування негативного психоенергетичного потоку, який, акумулюючись, призводить до нервових зривів.

Деперсоналізація є особистісним відчуженням, що проявляється у втраті інтересу до життя, відсутності позитивних емоційних переживань, притупленні базових почуттів, переважанні машинальних, автоматичних дій над свідомими, наростанні душевних переживань.

Психосоматичні та психовегетативні порушення відображаються у наростанні втоми, погіршенні загального фізіологічного стану, виникненні розладів сну, зниженні апетиту, прискоренні серцебиття, неприємних відчуттів в області серця, загостренні хронічних захворювань, порушенні уваги та пам'яті, зниженні загального настрою.

За даними експериментального дослідження виснаження як визначального компоненту емоційного вигорання, встановлено такі особливості у матерів, що виховують дітей з ООП різного віку (див. табл. 3).

Таблиця 3

Аналіз симптомів емоційного вигорання у матерів дітей з ООП за психічним компонентом «виснаження»

	Виявлені симптоми	Матері, котрі виховують дітей:		
		до 1 року	від 1 до 3-ох років	від 3 до 7-ми років
1.	Емоційний дефіцит	44,2%	35,1%	18,7%
2.	Емоційне відчуження	38,3%	35,1%	8,6%
3.	Особистісне відчуження (деперсоналізація)	17,1%	13,9%	0,0%
4.	Психосоматичні та психовегетативні порушення	26,7%	18,7%	8,6%

У таблиці показано кількість респондентів, котрі одержали 16 і більше балів за результатами дослідження.

На основі отриманих даних з'ясовано, що найвищі показники емоційного вигорання проявляються за факторами «емоційний дефіцит» (45% у матерів, котрі виховують дітей до 1 року; 35,1% – у матерів, котрі виховують дітей від 1 до 3-ох років; 18,7% – у матерів, котрі виховують дітей від 3 до 7-ми років) та «емоційне відчуження» (38,7% у матерів, котрі виховують дітей до 1 року; 35,1% – у матерів, котрі виховують дітей від 1 до 3-ох років; 8,6% – у матерів, котрі виховують дітей від 3 до 7-ми років). За представленими даними помітно, що показники емоційного вигорання знижуються зі збільшенням віку дітей.

Як показують результати тестування, критичними є оцінки за фактором «психосоматичні та психовегетативні порушення» (26,7% у матерів, котрі мають дітей до 1 року; 18% – у матерів, котрі мають дітей від 1 до 3-ох років; 8,6% – у матерів, котрі мають дітей від 3 до 7-ми років). Це пов'язано зі значними фізичними та психічними навантаженнями, зумовленими ситуацією догляду за дітьми з ООП. Психосоматичні та психовегетативні порушення, зазвичай, спостерігаються у зниженні загальної працездатності, наростанні втоми та виникненні розладів сну, що характерно для матерів, котрі виховують дітей з ООП немовлячого та раннього віку.

Найменш виразними є симптоми за фактором «деперсоналізація», що свідчить про відсутність ознак, пов'язаних з розладами особистості. Динамічні зміни емоційного вигорання проявляються у зниженні симптоматики відповідно до вікових періодів (див. рис. 3).

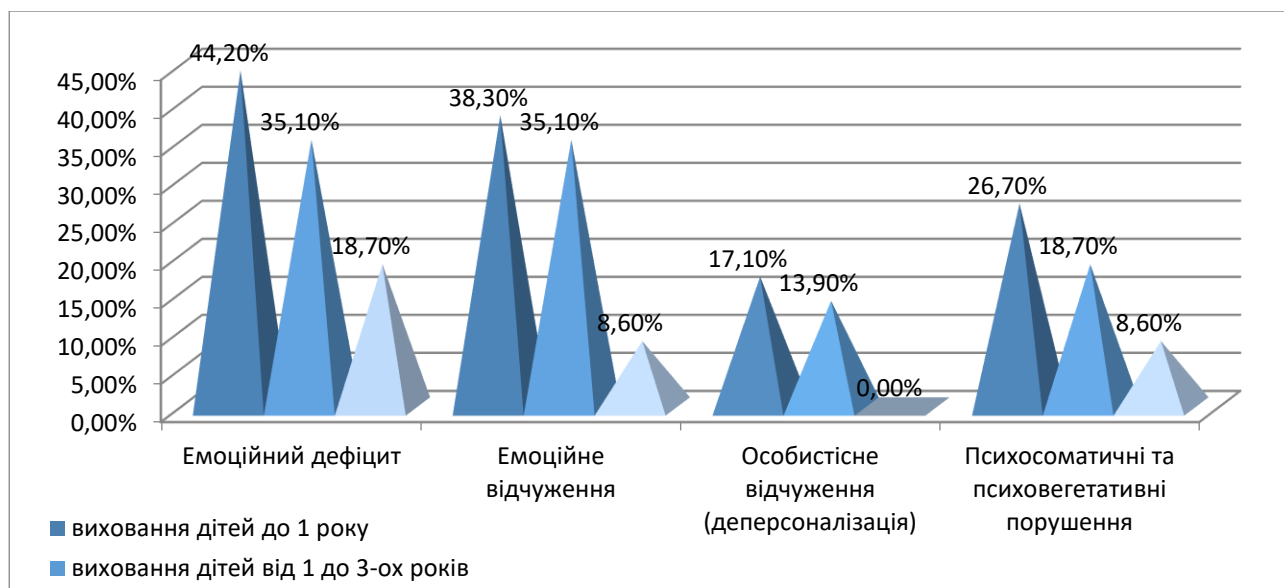


Рис. 3. Динаміка зміни симптомів емоційного вигорання у матерів дітей з ООП за психічним компонентом «виснаження»

Як демонструють дані діаграми, за усіма показниками фактору «виснаження» спостерігаються позитивні зміни відповідно до дитячих вікових періодів. Найбільш гостра симптоматика характерна для матерів, котрі виховують дітей немовлячого віку з ООП. Це зумовлено адаптаційними змінами, появою значних психофізичних навантажень, пов'язаних із особливими умовами догляду за дітьми, більш пізнім формуванням їхніх сенсомоторних навичок, що потребує додаткових материнських зусиль у навчанні стояти, ходити з підтримкою і без підтримки, а також появою батьківської відповідальності. Поступово ця симптоматика знижується, що є наслідком отримання досвіду виховання власних дітей. Позитивним фактором є зменшення психофізичного навантаження, пов'язаного з поступовим формуванням у малят навичок самообслуговування, що скорочує функції матерів по догляду за дітьми.

Найбільш стрімка динаміка спостерігається за фактором «особистісне відчуження (деперсоналізація)»: до досягнення дітьми кінця дошкільного віку симптоми деперсоналізації у їхніх матерів повністю зникають. Також значне зниження спостерігається за факторами «емоційний дефіцит» – з 44,2% у матерів, що виховують дітей до 1-го року, до 18,7% у тих, котрі мають дітей 3-7-літнього віку; «емоційне відчуження» – відповідно з 38,3% до 8,6%; «психосоматичні та психовегетативні порушення» – з 26,7% до 8,6%. Це свідчить про позитивні зміни в емоційному стані матерів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження особистісних чинників емоційного вигорання матерів у стосунках з дітьми з особливими потребами дає змогу зробити такі висновки.

Емоційне вигорання проявляється у підвищеному напруженні, резистенції та виснаженні. За результатами дослідження напруженості з'ясовано, що її рівень у матерів є найбільш високим є у той час, коли їхні діти перебувають у віці до 1-го року, що пов'язано з особливостями їхнього сенсомоторного розвитку. До кінця дошкільного віку симптоми зникають, і в матерів, котрі мають дітей дошкільного віку, ці показники істотно знижуються.

Симптоми резистенції у матерів, котрі виховують дітей немовлячого, раннього та дошкільного віку з особливими потребами, є незначними. Найбільш виразно проявляються симптоми за факторами «розширення сфери економії емоцій» та «редукція материнських обов'язків», що виявляється в емоційній замкненості, бажанні обмежити спілкування з друзями, знайомими через постійну втому, прагненні перекласти свою відповідальність по догляду за дітьми на інших.

На основі аналізу виснаження, яке полягає у втраті психічних ресурсів, з'ясовано, що найвищі показники емоційного вигорання проявляються за факторами «емоційний дефіцит» та «емоційне відчуження». Найменш виразними є симптоми за фактором «деперсоналізація», що свідчить про відсутність ознак, пов'язаних з розладами особистості.

На основі узагальненого аналізу даних зроблено висновок, що показники емоційного вигорання у матерів знижуються із збільшенням віку дітей з особливими освітніми потребами, що вказує на мобілізацію енергетичних ресурсів організму.

Перспективами подальших досліджень є дослідження взаємозв'язку між особливостями емоційного вигорання матерів і рівнем їхньої обізнаності щодо особливостей виховання дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Руденок, А., & Вольська, В. (2021). Емоційне вигорання батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences : I International scientific and practical conference* (Cambridge, march 26, 2021). <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.44>
2. Соколова, Г.Б. (2021). Особливості емоційного вигорання батьків, які виховують дітей із Синдромом Дауна. *Science and education*, (5), 118–122.
3. Сухіна, І. (2020). Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (17), 220–235.
4. Хромова, Т. (2021). Синдром вигорання. *Клінічні випробування в Україні*. <https://crupp.org/uk/sindrom-vigorannya/>

5. Шевчук, В.В., & Тесленко, М.М. (2021). Дитячо-батьківські стосунки в сім'ях, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку. *Габітус*, (21), 223–227.
6. Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das und 3. Lebensjahr. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, (45), 128–140.
7. Reichman, N.E., Corman, H., & Noonan, K. (2008) Impact of Child Disability on the Family Matern. *Child Health*, (12), 679–683.

REFERENCES

1. Rudenok, A., & Volska, V. (2021). Emotsiine vyhorannia batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Emotional burnout of parents of children with special educational needs]. Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences : I International scientific and practical conference (Cambridge, march 26, 2021). <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.44> [in Ukraine].
2. Sokolova, H.B. (2021). Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia batkiv, yaki vykhovuiut ditei iz Syndromom Dauna [Features of emotional burnout of parents raising children with Down syndrome]. *Science and education*, (5), 118–122. [in Ukraine].
3. Sukhina, I. (2020) Emotsiine vyhorannia u batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: realii ta shliakhy podolannia [Emotional burnout in parents of children with special educational needs: realities and ways to overcome]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, (17), 220-235. [in Ukraine].
4. Khromova, T. (2021). Syndrom vyhorannia [Burnout syndrome]. *Klinichni vyprobuvannia v Ukraini*. <https://crupp.org/uk/sindrom-vigorannya/> [in Ukraine].
5. Shevchuk, V.V., & Teslenko, M.M. (2021). Dytiacho-batkivski stosunki v sim'iakh, yaki vykhovuiut ditei Iz kompleksnymy porushenniamy rozvytku [Child-parent relations in families raising children with complex developmental disorders]. *Habitus*, (21), 223–227. [in Ukraine].
6. Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder [Social-emotional competencies of hearing-impaired toddlers]. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das und 3. Lebensjahr. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, (45), 128–140. [in German].
7. Reichman, N.E., Corman, & H., Noonan, K. (2008). Impact of Child Disability on the Family Matern. *Child Health*, (12), 679–683. [in English].

УДК 376.3.5.043.2-056.23

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
svk5554@gmail.com

Web of Science ResearcherID [P-9547-2016](https://orcid.org/0000-0002-0194-3495)

<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Svitlana Kulbida,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Head of the Ukrainian Sign Language Department
Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки та 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
st. 9, Berlinsky M., Kyiv,
04060, Ukraine

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ДОСВІДІ

INCLUSIVE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE EUROPEAN EXPERIENCE

Анотація. Європейська система освіти спрямовується на виховання нового покоління людей, що усвідомлюють загальнолюдські цінності і живуть за гуманістичними законами. Освітня інклюзія глухих здобувачів освіти визначається важливістю використання жестової мови як фундаментального положення у формуванні самоідентичності, культурних, мовних цінностей і є ключовою позицією мовної політики. Європейський парламент дав позитивний сигнал через резолюції про мінімальні стандарти у наданні освіти ЖМ. Натомість мовна практика закладів освіти не відходить від позицій медичної моделі. Огляд систем інклюзивної

освіти глухих окремих країн Євросоюзу надає розуміння тенденцій впровадження ключових позицій жестової двомовності, ролі спеціальних закладів освіти, участі глухих і неглухих фахівців у цьому процесі. Сучасні тенденції (невиправданого закриття спеціальних шкіл, відсутність кваліфікованого персоналу для навчання глухих з достатнім рівнем ЖМ, несприйняття ЖМ у звичайних школах та ін.) характеризує реальний клімат освітніх систем, має важливе інформаційне значення для розуміння досліджуваного питання з визначенням поточних перспектив в українському контексті. *Мета:* проаналізувати основні тенденції інклюзивної освіти глухих у педагогічній практиці країн Євросоюзу. *Методи:* теоретичний підхід через феномен інтересу на основі даних (Strauss & Corbin, 1990), аналіз, порівняння, узагальнення, висновування. *Висновки.* Спостерігаються чіткі тенденції у країнах проводити реформи щодо змін систем освіти для осіб з особливими освітніми потребами, що є невід’ємною частиною мотиваційного розуміння: громадянського (розвитку сучасного полікультурного, інформаційного суспільства і забезпечення культурних, мовних прав і свобод); економічного («тримати ніс за вітром», «не залишатися осторонь технологічного процесу»); гуманістичного (сучасного розвитку здобувачів в отриманні якісної освіти); політичного (задоволення вимог порядку денного певних кіл електорату, що представляють інтереси спільнот меншин); інклюзивного (створення оптимальних моделей інклюзивної освіти, які б відповідали і тенденціям розвитку суспільства, і європейським стандартам, і відповідністю освіти поточній демографічній ситуації).

При єдиній філософській, концептуальній базі-ініціативі Європарламенту на прикладі окремих країн можемо спостерігати показові приклади реалізації інклюзивної концепції у дещо різних системах освіти, зі скасуванням (частковим збереженням спеціальних закладів освіти) різних практик одномовного (найбільшою мірою), тотальної комунікації (частково), жестового двомовного підходів (найменшою мірою). Кожна країна розробляє власну мовну політику, шляхи її реалізації у системі освіти, які відповідають очікуванням місцевих громад, в тому числі громадам Глухих. І хоч розуміння мовних характеристик «глухоти», в основному, скеровані за медичною, а не соціокультурною моделлю, що підкріплюється розміщенням у звичайній школі, регулярному навчанні за використання слухо-усного спілкування, втім тенденція використання ЖМ стала доступною ГД у звичайних закладах через систему спільного зарахування (дві мови – дві культури), як розміщення, участі і спільній діяльності, досягненнях глухих і неглухих учнів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, жестова мова, спеціальні заклади, загальноосвітні заклади, тенденції реформування, глухі діти.

Abstract. The European education system aims to educate a new generation of people who are aware of universal values and live according to humanistic laws. Educational inclusion of deaf learners is determined by the importance of using sign language as a fundamental position in the formation of self-identity, cultural and language values is a key position of language policy. The European Parliament gave a positive signal through resolutions on minimum standards in the provision of sign language education. Instead, the language practice of educational institutions does not deviate from the positions of the medical model. A review of the systems of inclusive education of the deaf in individual countries of the European Union provides an understanding of the trends in the implementation of key positions of sign bilingualism, the role of special educational institutions, and the participation of deaf and non-deaf specialists in this process. The modern landscape of deaf education shapes the current dynamics of educational institutions (regular, and special). Similar trends (unjustified closure of special schools, lack of qualified staff for teaching the deaf with a sufficient level of language learning, non-acceptance of learning language in regular schools, etc.) characterize the real climate of educational systems, have important informational value for understanding the researched issue and determining current perspectives in the Ukrainian context. *Purpose:* to analyze the main trends of inclusive education for the deaf in the pedagogical practice of European Union countries. *Methods:* a theoretical approach through the phenomenon of interest based on data (Strauss & Corbin, 1990), analysis, comparison, generalization, and conclusion. *Conclusions.* There are clear trends in countries to carry out reforms regarding changes in education systems for persons with special educational needs, which is an integral part of motivational understanding: civil (development of a modern multicultural, information society and ensuring cultural, linguistic rights and freedoms); economic ("to know which way the wind is blowing", "do not stay aloof from the technological process"); humanistic (modern development of students in obtaining quality education); political (satisfying the demands of the agenda of certain circles of the electorate representing the interests of minority communities); inclusive (creation of optimal models of inclusive education that would correspond to trends in the development of society and European standards, and the relevance of education to the current demographic situation). With a single philosophical, conceptual base initiative of the European Parliament, on the example of individual countries, we can observe demonstrative examples of the implementation of the inclusive concept in slightly different education systems, with the cancellation (partial preservation of special educational institutions) of various practices of monolingual (to the greatest extent), total communication (partially), sign language bilingual approaches (to the least extent). Each country develops its language policy, and ways of implementing it in the education system, which meets the expectations of local communities, including Deaf communities. Although the understanding of the linguistic characteristics of "deafness" is mainly guided by a medical, not a socio-cultural model, which is supported by placement in a regular school,

regular training for the use of auditory-oral communication, the tendency to use sign language has become available in regular institutions through a system of joint enrollment (two languages - two cultures), as accommodation, participation, and joint activities, achievements of deaf and non-deaf students.

Key words: *inclusive education, special educational needs, sign language, special institutions, general educational institutions, reform trends.*

Актуальність. Сучасними цілями освіти країн Європейського Союзу, які визнають і сповідують полікультурність у створенні єдиного європейського освітнього простору, є: вихід на якісний рівень європейської освіти, конкурентоспроможності, модернізації, мобільності. Втім, у звіті європейської комісії, що займається модернізацією освітнього простору країн ЄС та інших держав, зазначається: європейська система освіти не зовсім відповідає конкурентності. Фіксовано відставання у шести напрямках, де шостий (створення єдиного відкритого європейського освітнього простору) стосується усвідомлення проблем у виробленні шляхів і методів для осіб з ООП. Вирішити це питання намагається інклюзивна освіта, яка в контексті загальної полікультурної освіти розвивається на рівнях дошкільної, початкової, середньої, передвищої, вищої, позашкільної освіти.

У країнах Європейського Союзу система інклюзивної освіти формується на основі концепції Т. Бута, 2000, як процес розширеної участі, зменшення виключення з культури, навчальних програм загальноосвітніх шкіл, у яких навчаються діти з ООП [1]. Хоча у 2016 році загальне тлумачення інклюзивної освіти зосереджувалося на розміщенні, а не на досвіді (Jones, 2011) та інших мовних прав, культурної ідентичності. Це своєрідна «сегрегація» навчання учнів з обмеженими можливостями здійснюється в окремому середовищі загальноосвітніх шкіл, розробленому або використовуваному для реагування на конкретні або різні порушення, ізольовано від учнів без інвалідності». Тобто це визначає освітню інклюзію лише з огляду на влаштування дітей без інвалідності, і де не може бути «вибору» в інклюзивній освіті, що дозволяє функціонуванню різноманітних навчальних закладів [2].

Освітня інклюзія глухих здобувачів освіти визначається важливістю використання жестової мови як фундаментального положення у формуванні самоідентичності, культурних, мовних цінностей. Європейський парламент дав позитивний сигнал через резолюцію про мінімальні стандарти для меншин у ЄС у наданні освіти людям, які користуються ЖМ [3].

Незадоволеність багатьох країн, зокрема спільнотами Глухих, результатами освіти глухих, зокрема шкільної, спричинила необхідність її реформування, яке було вироблено на стратегічних напрямках розвитку системи середньої освіти на перспективу з урахуванням рішень Ради Європи.

На рівні Європейського Союзу країнам-членам було надіслано рекомендацію щодо впровадження жестових мов у навчальні програми для підтримки мовних навичок глухих учнів [4]. На рівні ООН вважається, що рівність і недискримінація глухих дітей у навчальних закладах потребує організації середовища для навчання жестовою мовою, володіння жестовою мовою вчителів і глухих однолітків. Уряди просять звернути увагу зробити освіту справді двомовною, щоб сприяти академічному та соціальному розвитку глухих здобувачів освіти [4]. Через те, що більшість ГД не мають мовного зразка дорослого наставника вдома чи у найближчому оточенні, їхні (жестові) навички мови є не на одному рівні зі своїми неглухими ровесниками. Деякі члени сім'ї можуть не вивчати ЖМ, поки дитина не виросте, або не вивчати взагалі, освітні системи також можуть не пропонувати ЖМ дитині. Як наслідок, глуха дитина часто намагається пізнавати навколишнє через (словесну/письмову) спочатку і лише пізніше може отримати доступ до національної ЖМ. Водночас викликає занепокоєння позиція-заклик комісара Ради Європи з прав людини рухатися до сегрегації і жодним чином не згадує ЖМ в освітньому процесі [5]. Це спричиняє непорозуміння мовної перспективи ЖМ і СМ в інклюзивній освіті для глухих дітей.

Мета – проаналізувати основні тенденції інклюзивної освіти глухих у педагогічній практиці країн Євросоюзу.

Аналіз публікацій. Є низка робіт, які знаменують новий етап у становленні і розвитку інклюзивної освіти у європейському контексті. Погляди спрямовуються

на філософію доступності, рівності, безбар'єрності, означення проблем, виявлення спеціальних завдань, удосконалення методів досліджень, представлення практичних результатів. Вже сама по собі поява таких досліджень є неординарною подією у науковому дискурсі дослідників.

Європейське опитування (J. Kyle, L., Allsop, R. Sutton-Spence, 1998) виявило, що великий відсоток глухих людей не навчається користуватися жестовою мовою до п'ятирічного віку. В середньому, більшість Глухих (43 %) навчилися користуватися жестами у віці від шести до десяти років. Лише 35 % змогли вивчити ЖМ до п'яти років. У деяких європейських країнах (Нідерланди – 31 %, Люксембург – 13 %, Італія – 10 %) відносно велика кількість людей навчилася користуватися ЖМ тільки після дев'ятнадцяти років [6], у своїй більшості це були учні загальноосвітніх закладів. Хоча це дослідження було проведено наприкінці ХХ століття, у багатьох країнах Європи подібна тенденція простежується й досі. Останні зміни в законодавстві позитивно вплинули на раннє вивчення ЖМ у ряді країн (S. Archbold, 2010; J., Kyle, 2005; Kyle, J., Sutherland, H., Allsop, L., Ridd, M., & Emond, A. (2013; Burger & Rothweiler 2010 та ін.), але там не відбулося серйозних змін, особливо в освітньому секторі, що стосується освітньої інклюзії глухих здобувачів [7,8]

Брюсельська декларація 2010 року [9] закликає ЄС та його держави-члени визнати національні ЖМ, надати користувачам ЖМ право для вивчення ЖМ і забезпечення усного перекладу жестовою мовою у наданні послуг. Він окреслює потребу в доступній освіті та закликає ЄС та її державам-членам також надати відповідне рішення для сімей вивчати ЖМ, забезпечуючи рівні можливості та повну участь.

На сучасному етапі філософська ідея інклюзивної освіти, яка визнає необхідність змін у реформуванні – об'єднання спеціальної і загальної традиційних систем в єдину систему освіти, набуває змістовного значення і перетворюється на важливий аспект сучасних науково-педагогічних досліджень (S. Powers, 2002; M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, 2006; L. MacDonald, 2007; T.

Booth, B. Dyssegaard, 2014; I. Kobel, 2018; S. Glynn, A. Booth, 2020 та ін.), а також проблему прикладного спрямування.

Опубліковані роботи виконані у європейському соціальному контексті мають тісний зв'язок з соціальними, мовними, культурними проблемами суспільства.

Результати. Загальне бачення дотримання прав дітей на здобуття якісної освіти відображено як головну демократичну ідею в концепції інклюзивної освіти. Водночас це положення не трактується у Конвенції осіб з інвалідністю і не пояснюється, як це право можна реалізувати на практиці (De Weso 2017; Jones 2011). Тому й не дивно, що спостерігається не лише різнобачення цього процесу глухими і неглухими фахівцями, а на рівні практики відображаються різні сценарії розуміння.

Хоча традиційно освітні установи утворилися на запит суспільства, а діти з особливими освітніми потребами здобували освіту у спеціальних навчальних закладах для глухих, сліпих, які мають довгий досвід та історичні традиції. У своїй більшості це функціональна, соціально-педагогічна, культурно-виховна система, спрямована на задоволення освітніх, реабілітаційних, особистісних потреб, має свої традиції і досвід, свою специфіку у визнанні конкретних моделей навчання, зумовлену особливостями унікальних потреб учнів, що стосуються етичного та емічного досвіду наставників.

Водночас уряди європейських країн не тільки приділяють значну увагу процесам інклюзивної освіти в системах освіти, а й мають значну зацікавленість у цьому, що призводить до створення де-факто сегрегації в державних школах, де фізично перебувають сліпі, глухі, сліпоглухі діти, але інклюзивних умов середовища доступності і рівності не створено і не забезпечено. За даними Всесвітньої федерації глухих (WFD) та дослідження Шведської національної асоціації глухих (2009), найважливішими правами людини для глухих є визнання національних жестових мов та доступ до них, а також доступ до двомовності освіти та сурдоперекладачів.

У країнах європейського регіону відвідування здобувачами з ООП навчальних закладів є обов'язковим. Якщо у 70-80 роках минулого століття – це

були винятково спеціальні заклади (100%), то на 2014 рік картина змінилася: лише 9 країн мають спеціальні заклади освіти (понад 50% від загальної кількості ЗО), 25 країн – понад 50% – загальноосвітні школи, 5 країн (Андорра, Ісландія, Італія (1957), Ліхтенштейн, Мальта) назавжди попрощалися з системою спеціальних закладів освіти для дітей з ООП, переважно здобуття освіти осіб з ООП в інклюзивній формі навчання стало основним. Втім, додамо, що сучасна освіта глухих різниться, з одного боку, варіантами, моделями більшою мірою етичного бачення неглухих фахівців. З іншого боку, у ньому простежується низка загальних тенденцій, однією з яких є реалізація освітньої інклюзії. Оскільки головною метою інклюзивного навчання є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, то досягнення цієї мети може бути організовано по-різному, що й спостерігається в освітніх системах різних країн. У європейській практиці існує кілька моделей реалізації освітньої політики навчання дітей з особливими потребами, які спрямовані на подолання зазначених загроз. Уряди європейських країн не тільки приділяють значну увагу процесам освітньої інклюзії в системах освіти, а й мають значну зацікавленість у цьому, інклюзивні умови створюють де-факто сегрегацію в державних школах, де фізично перебувають глухі, сліпі, сліпоглухі, але соціально-освітні умови для них відсутні.

Для прикладу представимо досвід інклюзивної практики Італії, Бельгії, Ірландії, Австрії. Серед європейських країн *Італія* (член Євросоюзу з 1957 року) посідає важливе місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, одна з перших визнала їх і визначила найприйнятнішою формою здобуття освіти всіх здобувачів з ООП. Глухі люди (в Італії близько 1/1000), після діагностування втрати слуху в дитинстві (Rinaldi et al., 2014, 2018; Volterra, 2014 та ін.) починають логопедичну терапію, тільки ГД глухих батьків (близько 5%) піддаються впливу ЖМ з народження і набувають її спонтанно, як це відбувається у неглухих дітей зі словесним мовленням. 95% ГД неглухих батьків лише зрідка мають доступ до ЖМ в перші роки, але набувають значно пізніше у своєму житті, зокрема до 19-річного віку не опановують італійську ЖМ 10% глухих людей [6].

Глухі італійці вивчають і використовують усну і письмову форму італійської, і більшість з них також набувають і використовують LIS у своєму повсякденному житті, хоча і з великою індивідуальною варіативністю володіння кожною мовою. Мовний розвиток усіх ГД, зокрема вивчення італійської, завжди визначається деякими змінними: ступенем втрати слуху, віком встановлення діагнозу та використання СА або КІ, видом реабілітації, кількістю та якістю взаємодії з носіями італійської або підписантами LIS і, нарешті, освітньою програмою. В італійській державній школі від 3 до 18 років сім'ї глухих учнів можуть замовити на додаток до «вчителя підтримки», здатного використовувати кращу лінгвальну модальність для цього учня [італійська ЖМ (LIS), жестова італійська (SI) і розмовна італійська у чіткішій губній формі]. Небагато державних шкіл пропонують жестову двомовну навчальну програму, яка передбачає використання італійської та LIS у класі, який відвідують неглухі та глухі учні. У цих школах вчителі або використовують LIS, підписану італійську мову (SI), або є перекладач LIS, який одночасно перекладає повідомлення вчителя та учнів з італійської мови на LIS і навпаки. У цих двомовних школах (С. Лук'янова, 2006; Терутті, 2003; Руссо Кардона і Вольтерра, 2007; Di Gregorio et al., 2019) є більша можливість отримати шкільне навчання в SL, але також є більша можливість для взаємодії в LIS або SI між глухими й неглухими однокласниками, а також між глухими і неглухими викладачами, як у класі, так і за його межами.

Бельгія (член Євросоюзу з 1957 року) з офіційними французькою, німецькою і голландською мовами має дві жестові мови: laamse Gebarentaal (фламандська ЖМ* – 5000 глухих користувачів) Langue des Signes de Belgique Frankophone (французько-бельгійська ЖМ – 4000 глухих користувачів).

*Фламандська жестова мова визнана Указом від 2006 року (Указ houdende de erkenning van de Vlaamse Gebarentaal), Ст. 2.

Фламандська ЖМ має «можливо, найбільше визнання в ЄС» (Рейган, 2010, с. 159), оскільки закон не лише визнає ФЖМ, а й створив комісію з дотриманням

прав користувачів ЖМ. Постанова від 13 липня 1998 року про організацію ясел і початкової школи освіти та внесення змін до положення про освіту регулює навчання шляхом занурення у ЖМ, включає курси ЖМ та культуру глухих для вчителів ГД [10]. А у 2004 році Декретом про організацію спеціальної освіти у країні дозволено певну кількість годин занурення у ЖМ від дошкільної до середньої освіти [11]. ЖМ також згадується в Законі про освіту, який пояснює цілі розвитку навчання в початкових школах. Закон про вищу освіту зазначає ЖМ як одну з можливих кваліфікацій для фламандських вчителів [12]. Жестова мова також згадується в розпорядженні уряду у пілотному проєкті з 2008 та 2009 років для подальшої освіти ЖМ вчителів професійно-технічних шкіл**. Подібний наказ був прийнятий у 2006 році для освіти ЖМ для ГД у звичайній освіті***.

**Arrêté du Gouvernement de la Communauté française approuvant le projet-pilote de formation continuée, durant les années 2008, 2009.

***Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des subventions en faveur d'une expérience pilote d'enseignement en langue des signes pour des enfants déficients de l'ouïe intégrés dans l'enseignement ordinaire, à l'a.s.b.l. Ecole et surdo.

ЖМ стала доступною для ГД у звичайних закладах освіти через умови *спільного зарахування* (іншими словами – «командне навчання» двох фахівців загальноосвітнього ЗО і вчителя глухих, який вільно володіє ЖМ, і працює у цьому ж класі) [13,14]. Особливістю спільного зарахування є поєднання навчання словесною та жестовою. Мета спільного зарахування є не лише рівний доступ до навчальної програми для глухих і неглухих учнів, а також отримання бажаного результату між двома культурами, двома мовами, позитивних прикладів інформаційного доступу у двох мовах, можливості знайти відчуття приналежності до спільноти.

Ірландія (член Євросоюзу з 1973 року) має дві словесні мови: англійську та ірландську, поряд з якими ірландська ЖМ офіційно визнана законодавчо і регламентується Законом про ірландську ЖМ, 2017 року (далі – Закон). Закон визнає ірландську ЖМ корінною мовою ірландської спільноти глухих, M_1 і

бажаною мовою ірландського глухого населення (Leeson, Saaed, 2012), визначає і надає права доступу інформації та державних послуг за допомогою ірландської ЖМ. За свідченнями досліджень Conama, 2019; O'Connell Conama, 2019; O'Connell, 2021, ірландська ЖМ не має статусу «офіційної» мови Ірландії поряд з ірландською та англійською. В Ірландії (O'Connell, 2019; Deegan, 2014) існують два різних контексти, в яких глухі учні можуть навчатися за допомогою ірландської ЖМ: перший стосується наявності шкіл для ГД, а другий – влаштування у звичайну школу. Лише перший варіант використовує *жестову двомовну освіту* для навчання з різними варіантами використання ірландської ЖМ, а другий – категорично ні. O'Neill, Smyth, 1991, повідомили, що 80 % ГД у віці 16 років мали функціональний еквівалент грамотності дев'ятирічних неглухих дітей в Ірландії, який впливає на успішність і триває впродовж середньої школи (Mathews & O'Donnell, 2020), що значно зменшує можливості на курсах ЗВО та значуще працевлаштування. На думку Marschark, Spencer, 2009, приблизно 3/4 з 2000 ГД, які навчаються в школі, були розміщені у звичайних школах Ірландії, де лише в одномовному словесному середовищі ГД піддаються впливу виключно англійською, як M_2 , і заборонений доступ до ірландської ЖМ, як M_1 .

Ратифікована урядом Ірландії Конвенція про права людей з інвалідністю 2018 року посилює акцент на правах глухих людей на доступ до освіти через вивчення і застосування ірландської ЖМ. Ефективне навчання ГД у початковій, середній школі за предметними навчальними програмами може відбуватися, коли вчителі вільно володітимуть ЖМ. На думку дослідника Комесарова, 2013, більшість вчителів глухих – це неглухі фахівці, деякі з них не прагнуть вчитися ЖМ. Дослідження Plaza-Pust, 2016, засвідчили, що неглухим вчителям важко вивчати ЖМ, оскільки часто не досягають необхідного кваліфікаційного рівня у вільному володінні ЖМ. До цієї проблеми (Swanwick, 2010) було привернуто особливу увагу під час підготовки та безперервного професійного зростання вчителів глухих на відповідних курсах мовного розвитку бакалаврського рівня Дублінського Міського університету (DCU), який здійснює підготовку вчителів

початкових класів для глухих здобувачів за допомогою ірландської ЖМ. Національна рада зі спеціальної освіти виступає за розвиток жестової двомовності для ГД в Ірландії, але не вистачає зусиль щодо його впровадження (NCSE, 2012). Немає доказів того, що була створена повністю сформульована мовна політика, яка чітко забезпечує виконання положення з яскравою двомовною програмою, де, як мова, використовується ірландська ЖМ навчання (M_1), а англійська мова прийнята, як друга мова (M_2), особливо на початковому рівні освіти.

Австрія**** (член Євросоюзу з 1995 року) має офіційну німецьку мову та австрійську жестову мову (Österreichische Gebärdensprache), якою користуються до 10 тисяч глухих. Існує різкий розділ між користувачами ЖМ, які ідентифікують себе як «культурно Глухих», а також осіб з вадами слуху, які прямо відмовляються від використання ЖМ, використовують СМ та ідентифікують себе зі слуховим товариством, не бажають, щоб їх називали глухими [15].

**** одна з чотирьох країн Європи, де згадується національна жестова мова у своїй Федеративній конституції. Австрійська ЖМ (ÖGS) була остаточно визнана як самостійна мова 1 вересня 2005 року, підтверджено прийняттям відповідного Закону про рівність інвалідів (Bundesbehindertengleichstellungsgesetz, BGStG).

Система освіти для здобувачів з ООП поєднує спеціальне й інклюзивне навчання у державних безкоштовних закладах освіти. Учні з ООП навчаються в спеціальних школах або в інтегрованих державних закладах першого рівня з початковими і середніми класами. Залежно від потреб дитини навчання адаптується до навчальних програм загальних шкіл і/або за спеціальними навчальними програмами (регулює і фінансує Міністерство з питань соціального забезпечення та захисту прав споживачів і здійснюються у співпраці зі школами). За бажанням батьків учні з особливими освітніми потребами навчаються відповідно до навчальної програми початкової школи або середньої загальноосвітньої школи I рівня з науковим профілем, якщо вони можуть досягти

закладених освітніх цілей і успіхів. У всіх інших випадках реалізується спеціальна шкільна програма, адаптована до потреб і особливостей інвалідності. Розроблені спеціальні програми для освіти у спеціальних школах для учнів (зокрема з порушеннями руху, сліпих, глухих, комплексних) використовуються на основі офіційного сертифікату, що підтверджує спеціальні освітні потреби. До загальноосвітньої середньої школи з академічним профілем (науковим спрямуванням) І рівня зараховують на основі успіхів навчання. Що стосується національної жестової мови, то існуючі спеціальні школи для ГД використовують одномовний (словесний) підхід, підхід тотальної комунікації, але деякі класи у дошкільній і початковій школі епізодично використовують жестовий двомовний підхід завдяки місцевим ініціативам батьків та жестомовних вчителів [16]. Оскільки усний переклад ЖМ часто надається лише у середній і вищій освіті, то велика частка ГД у початкових школах не забезпечена перекладом або взагалі будь-яким аспектом ЖМ [17].

Висновки. Отже, спостерігаються тенденції у країнах Євросоюзу проводити реформи щодо змін систем освіти для осіб з ООП, що є невід’ємною частиною мотиваційного розуміння: громадянського – розвитку сучасного полікультурного, інформаційного суспільства і забезпечення культурних, мовних прав і свобод; економічного – «тримати ніс за вітром», «не залишатися осторонь технологічного процесу»; гуманістичного – сучасного розвитку здобувачів в отриманні якісної освіти; політичного – задоволення вимог порядку денного певних кіл електорату, що представляють інтереси спільнот меншин; інклюзивного – створення оптимальних моделей інклюзивної освіти, які б відповідали і тенденціям розвитку суспільства, і європейським стандартам (раціональне використання необхідних ресурсів, доступність і рівність для кожного здобувача, фінансова комфортність із можливістю залучення додаткових ресурсів; прозорістю у межах освітньої системи розміщення ресурсів; відповідністю освіти поточній демографічній ситуації).

Результати аналізу досвіду впровадження інклюзивної освіти дають можливість стверджувати, що у європейських країнах спеціальні заклади освіти

функціонують і надають допомогу глухим дітям, втім вони не є сегрегативними осередками. У Європі відбувається різке скорочення спеціальних закладів як за кількістю, так і за видами спеціалізації, спостерігається тенденція до повного переходу на навчання дітей з особливостями розвитку в інклюзивних закладах.

При єдиній філософській, концептуальній базі-ініціативі Європарламенту на прикладі окремих країн можемо спостерігати показові приклади реалізації інклюзивної концепції у дещо різних системах освіти, зі скасуванням (частковим збереженням спеціальних закладів освіти) різних практик одномовного (найбільшою мірою), тотальної комунікації (частково), жестового двомовного підходів (найменшою мірою). Кожна країна розробляє власну мовну політику, шляхи її реалізації у системі освіти, які відповідають очікуванням місцевих громад, в тому числі громадам Глухих. І хоч розуміння мовних характеристик «глухоти», в основному, скеровані за медичною, а не соціокультурною моделлю, що підкріплюється розміщенням у звичайній школі, регулярному навчанні за використання слухо-усного спілкування, втім тенденція використання ЖМ стала доступною ГД у звичайних закладах через систему спільного зарахування (дві мови – дві культури), як розміщення, участі і спільній діяльності, досягненнях глухих і неглухих учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In *Inclusion in the city* (pp. 1-15). Routledge.
2. Blanck, P.D., & Flynn, E. (Eds.). (2017). *Routledge handbook of disability law and human rights*. London: Routledge.
3. European Parliament resolution of 13 November 2018 on minimum standards for minorities in the EU (2018/2036(INI)). Paragraph 50.
4. European Parliament resolution of 23 November 2016 on sign languages and professional sign language interpreters (2016/2952(RSP)). Paragraphs 22-26.
5. *Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education*. Position Paper (2017). Council of Europe Commissioner for Human Rights.

6. Kyle, J., Allsop, L., & Sutton-Spence, R. (1998). Sign on Europe: A Research Project on the Status of Sign Language in Europe: Version 2.0 December 1997: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.

7. Archbold, S.M. (2010). Deaf education. Changed by cochlear implantation? [Sl]:[Sn].

8. Kyle, J., Sutherland, H., Allsop, L., Ridd, M., & Emond, A. (2013). Deaf Health. Analysis of the Current Health and Access to Health Care of Deaf People in the UK. Executive Summary, Deaf Health: A UK Collaborative Study into the Health of Deaf People, Bristol: Centre for Deaf Studies and School of Social and Community Medicine at University of Bristol and Deaf Studies Trust.

9. Декларація (англійською та IS). Вилучено з http://www.eud.eu/Brussels_Declaration-i-305.html

10. Décret du 13 juillet 1998 de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Вилучено з <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1998-1999/g1280-5.pdf>

11. Décret organisant l'enseignement specialise. <http://www.fevlado.be/nieuws/media/erkenning%20vgt/voorstel%20decreet.pdf>.

12. Ресурс вилучено з <http://www.helgastevens.be/>.

13. Ресурс вилучено з <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/dossiers/000204839>

14. Fédération des Sourds Francophone de Belgique. <http://www.ffsb.be>

15. Dotter .Franz, and Okom. Ingeborg. (2003). Austria's Hidden Conflict: Hearing Culture Versus Deaf Culture, Eds, Many Ways to be Deaf. International Variation in Deaf Communities. Washington, DC 2003, pp. 49-66.

16. Коментарі Австрійської асоціації глухих: http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/stellungnahme_oeglb_NAP_MmB_Entwurf2012-V2.pdf

17. De Wit (2017). For data concerning the right to sign language interpretation in educational settings and its availability at different levels. p. 111.

REFERENCES

1. Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In Inclusion in the city (pp. 1-15). Routledge. [in English].
2. Blanck, P.D., & Flynn, E. (Eds.). (2017). Routledge handbook of disability law and human rights. London: Routledge. [in English].
3. European Parliament resolution of 13 November 2018 on minimum standards for minorities in the EU (2018/2036(INI)). Paragraph 50. [in English].

4. European Parliament resolution of 23 November 2016 on sign languages and professional sign language interpreters (2016/2952(RSP)). Paragraphs 22-26. [in English].
5. Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education. Position Paper (2017). Council of Europe Commissioner for Human Rights. [in English].
6. Kyle, J., Allsop, L., & Sutton-Spence, R. (1998). Sign on Europe: A Research Project on the Status of Sign Language in Europe: Version 2.0 December 1997: Centre for Deaf Studies, University of Bristol. [in English].
7. Archbold, S.M. (2010). Deaf education. Changed by cochlear implantation? [Sl]:[Sn]. [in English].
8. Kyle, J., Sutherland, H., Allsop, L., Ridd, M., & Emond, A. (2013). Deaf Health. Analysis of the Current Health and Access to Health Care of Deaf People in the UK. Executive Summary, Deaf Health: A UK Collaborative Study into the Health of Deaf People, Bristol: Centre for Deaf Studies and School of Social and Community Medicine at University of Bristol and Deaf Studies Trust. [in English].
9. Deklaratsiia (anhliiskoii ta IS). Vylucheno z [Declaration (in English and IS). Extracted from] http://www.eud.eu/Brussels_Declaration-i-305.html
10. Décret du 13 juillet 1998 de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Вилучено з <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1998-1999/g1280-5.pdf>
11. Décret organisant l'enseignement specialise. <http://www.fevlado.be/nieuws/media/erkenning%20vgt/voorstel%20decreet.pdf>.
12. Resurs vylucheno z <http://www.helgastevens.be/>
13. Resurs vylucheno z <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/dossiers/000204839>
14. Fédération des Sourds Francophone de Belgique. <http://www.ffsb.be>
15. Dotter .Franz, and Okom. Ingeborg. (2003). Austria's Hidden Conflict: Hearing Culture Versus Deaf Culture, Eds, Many Ways to be Deaf. International Variation in Deaf Communities. Washington, DC 2003, pp. 49-66. [in English].
16. Komentari Avstriiskoi asotsiatsii hlukhykh: [Comments by the Austrian Association of the Deaf]: http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/stellungnahme_oeglb_NAP_MmB_Entwurf2012-V2.pdf
17. De Wit (2017). For data concerning the right to sign language interpretation in educational settings and its availability at different levels. p. 111. [in English].

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,

доктор філософії (PhD), член Молодіжної ради

при Міністерстві охорони здоров'я України

E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1869-6168>

Vitalii Lytovchenko,

Doctor of Philosophy (PhD), member of the Youth Council

under the Ministry of Health of Ukraine

Молодіжна рада при Міністерстві охорони здоров'я України, Київ, Україна

вул. Грушевського, 7, Київ, 01601, Україна

Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine, Kyiv, Ukraine

7 Hrushevskoho St., Kyiv, 01601, Ukraine

СТАРТ РОБОТИ МОЛОДІЖНОЇ РАДИ МОЗ УКРАЇНИ – ПАРАДИГМА МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ

THE YOUTH COUNCIL OF THE MINISTRY OF HEALTH OF UKRAINE HAS STARTED ITS WORK – A PARADIGM OF ACCESSIBLE MEDICAL EDUCATION

Анотація. У статті представлено роль нової консультативно-дорадчої структури – Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України у реалізації державної політики у сфері охорони здоров'я та власне бачення організації її роботи, спрямованої на покращення якісного та доступного медичного обслуговування громадян. Членство у Молодіжній раді – це можливість взяти участь у консультаціях із актуальних питань розвитку медичної галузі, бути залученим до розв'язання важливих проблем медичної освіти, сприяти покращенню медичного обслуговування із дотриманням принципів безбар'єрності, доступності, інклюзивності. Враховуючи актуальність для України створення інклюзивного простору, *метою статті* є презентація завдань та основних напрямів діяльності Молодіжної ради при МОЗ України на основі результатів дослідження проблеми безбар'єрності в медичній галузі та аналізу практики викладання в університеті. Основними *методами дослідження* визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених в електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та ін.; аналіз нормативно-правових документів, матеріалів офіційних сайтів організацій, дотичних до проблеми, що досліджується; узагальнення

наукового та практичного досвіду автора. Зроблено *висновок* про актуальність заходів з удосконалення медичної галузі, врахування національного досвіду та міжнародних підходів, наближення національної медицини до європейських стандартів. Виходимо з ініціативою в основі моделі Молодіжної ради передбачити створення робочих груп, які будуть опікуватися визначеною тематикою в межах наявного досвіду та компетентностей їх учасників (медична освіта, підвищення кваліфікації лікарів, безбар'єрність та інклюзивність, міжнародна співпраця та робота з громадськими організаціями, впровадження науково-технічних інновацій, подолання викликів воєнного часу тощо).

Ключові слова: медична освіта, спеціальна психологія, безбар'єрність в освіті, безбар'єрність в сфері охорони здоров'я, особа з особливими потребами, Молодіжна рада при Міністерстві охорони здоров'я.

Abstract. Abstract. The article presents the role of a new advisory and consultative structure – the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine in the implementation of state policy in the field of healthcare and its own vision of organizing its work, aimed at improving high-quality and accessible medical care for citizens. Membership in the Youth Council is an opportunity to participate in consultations on current issues of the development of the medical industry, to be involved in solving important problems of medical education, to contribute to the improvement of medical care in compliance with the principles of accessibility, accessibility, and inclusiveness. Given the relevance of creating an inclusive space for Ukraine, the purpose of the article is to present the tasks and main areas of activity of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine based on the results of a study of the problem of accessibility in the medical industry and an analysis of teaching practice at the university. The main research methods are: methods of theoretical analysis of literary sources and results of modern research presented in electronic scientific publications included in the scientometric databases PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar, etc.; analysis of regulatory documents, materials of official websites of organizations related to the problem under study; generalization of the author's scientific and practical experience. A conclusion is made about the relevance of measures to improve the medical industry, taking into account national experience and international approaches, and bringing national medicine closer to European standards. We are starting with an initiative based on the Youth Council model to provide for the creation of working groups that will deal with a specific topic within the existing experience and competencies of their participants (medical education, advanced training of doctors, accessibility and inclusiveness, international cooperation and work with public organizations, implementation of scientific and technical innovations, overcoming the challenges of wartime, etc.).

Key words: medical education, special psychology, barrier-free education, barrier-free healthcare, person with special needs, Youth Council under the Ministry of Health.

Актуальність проблеми. Молодіжна рада при МОЗ України – новий консультативно-дорадчий орган, що створений із метою залучення активної молоді до реалізації державної політики у сфері охорони здоров'я, розбудови ефективної платформи, спрямованої на покращення якісного та доступного медичного обслуговування громадян.

Загальні організаційні засади діяльності та основні завдання ради визначено Положенням про Молодіжну раду при Міністерстві охорони здоров'я України, що затверджене наказом МОЗ від 07.11.2023 №1916. Склад ради затверджено наказом МОЗ від 24.09.2024 №1642.

М. Карчевич, заступниця міністра охорони здоров'я з питань цифровізації (2024), зазначає: «Нам дуже важливий сучасний погляд на зміни, які ми впроваджуємо, і створена рада – це «голос», який дає можливість почути молодих активних людей. Сподіваюсь, у взаємодії ми досягнемо найкращих результатів у формуванні сучасної, інклюзивної та ефективної системи охорони здоров'я».

Варто наголосити, що 15 грудня 1992 р. Верховна Рада України прийняла Декларацію «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», а 5 лютого 1993 р. – Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», яким визначаються загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення та розвитку молоді, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні. Відповідно до статті 1 вищезгаданого Закону молодь, молоді громадяни – це громадяни України віком від 14 до 35 років.

Наразі Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2020) визначено, що молодий вчений – вчений віком до 35 років включно, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, або вчений віком до 40 років включно, який має науковий ступінь доктора наук.

Загальновизнане міжнародне визначення вікової групи молоді відсутнє. Однак для статистичних цілей Організація Об'єднаних Націй (ООН), без шкоди

для будь-яких інших визначень, наданих державами-членами, визначає «молодь» як осіб віком від 15 до 24 років. Таке рішення запропоновано в контексті підготовки до Міжнародного року молоді (1985) (див. A/36/215) і було схвалено Генеральною Асамблеєю у її резолюції 36/28 (1981). Статистичні дані ООН щодо молоді ґрунтуються на цьому визначенні, що відображено у щорічних звітах (статистичних щорічниках) з питань демографії, освіти, зайнятості та охорони здоров'я.

Це статистично орієнтоване визначення молоді, своєю чергою, має на увазі, що дітьми вважаються особи віком до 14 років. Водночас, треба зазначити, що у статті 1 Конвенції ООН про права дитини термін «діти» відноситься до осіб віком до 18 років.

На сучасному етапі актуалізується питання залучення вмотивованих активних та компетентних молодих людей до участі у прийнятті рішень у сфері освіти, медицини, соціальної політики тощо та розбудові громадянського суспільства загалом, чому сприяє створення молодіжних рад при кожному міністерстві та у громадах.

Мета статті: презентувати завдання та основні напрями діяльності Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України на основі результатів дослідження проблеми безбар'єрності в медичній галузі та аналізу практики викладання в університеті.

Основними **методами дослідження** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних – PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та ін.; аналіз нормативно-правових документів, матеріалів офіційних сайтів організацій, дотичних до проблеми, що досліджується; узагальнення наукового та практичного досвіду автора.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження істотними є наукові роботи, де розглядаються проблеми професійної комунікації лікарів, етичного спілкування з людьми з особливими потребами, універсального

дизайну в закладах охорони здоров'я; фактори, що впливають на вибір молодими лікарями лікарської спеціальності (Michalik, Kulbat, Domagała, 2024); психологічного стану молодих лікарів (Kwan, Chan, Cheng, Leung, Lau, 2021) та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні партнерство між молоддю та владою стало активно розвиватися з процесом євроінтеграції. Зокрема, Кабінет Міністрів України офіційно затвердив, що таке «молодіжна рада» та як вона має функціонувати, що сприяло залученню молоді до ефективної взаємодії з державними органами. Станом на 2024 р. в Україні функціонує понад 400 молодіжних рад, їх кількість продовжує зростати (МОЗ, 2024).

Мету діяльності Молодіжної ради МОЗ України пропонуємо розглядати як генерування, розроблення та впровадження нових ідей, підходів, парадигми підготовки медичних кадрів та професійної діяльності лікарів на основі чинних нормативно-правових документів, а також створення нових з урахуванням принципів інклюзії, безбар'єрності, доступності.

Нами визначено такі актуальні *завдання*, які має віршувати Молодіжна рада:

1) Впровадження та підтримка міждисциплінарних досліджень та проєктів, спрямованих на розв'язання нагальних проблем у сфері охорони здоров'я, які існують сьогодні, та прогнозування (попередження) майбутніх можливих викликів галузі.

2) Внесення пропозицій, надання практичних рекомендацій на основі дискусій в межах діяльності Молодіжної ради та із залученням експертів, представників громадських організацій, всіх зацікавлених сторін щодо змін, яких потребує сучасна парадигма сфери охорони здоров'я (йдеться про медичну освіту як на додипломному, так і післядипломному рівні, забезпечення безбар'єрних підходів в сфері охорони здоров'я, створення інклюзивного простору в закладах освіти медичного спрямування для забезпечення рівних умов навчання осіб з особливими потребами тощо). Варто підкреслити, що поповнення лав лікарів та медичних менеджерів, які мають особливі потреби, допоможе, безпосередньо

орієнтуючись на власний досвід і особисту внутрішню позитивну мотивацію, стати важливою рушійною силою до необхідних змін.

3) Важливим є внесення змін щодо післядипломної медичної освіти, адже саме на цьому етапі зі студентів «формують» лікарів, які можуть вести власну практичну діяльність. Ці зміни мають пропонувати члени Молодіжної ради, зокрема: *студенти-медики*, які готові зазначити свої очікування та акцентувати на тих результатах теоретичної та практичної підготовки, які планують засвоїти під час навчання в інтернатурі; *лікарі-інтерни*, безпосередньо знаходячись в начальному процесі, можуть висловлювати пропозиції щодо конструктивних рішень, яких потребує сучасна інтернатура; найбільш цінним досвідом є відгуки та пропозиції від *молодих лікарів*, які, розпочавши практичну діяльність, можуть провести системний самоаналіз своєї підготовки як на додипломному, так і післядипломному рівні. В Молодіжній раді будемо пропонувати власний викладацький та науковий досвід, що допоможе системно (стосовно всіх учасників навчального процесу) визначити рекомендації та «дорожні карти» реалізації ключових пропозицій.

4) Необхідно акцентувати на питанні захисту прав та інтересів студентів, інтернів, молодих науковців та викладачів в межах чинного законодавства. А також вносити зміни до нормативно-правових документів, що будуть «вимагати» від закладів охорони здоров'я, закладів вищої освіти, що займаються підготовкою та безперервним професійним розвитком медичних працівників, створення заохочувальних пропозицій для молоді, внесення норм щодо мінімальної кількості працівників до 35 років в штатних розкладах. На наш погляд, необхідним є квотування для працівників, які мають особливі потреби, зокрема лікарів-військових, які отримали травму під час виконання бойових задач. Мають бути створені умови для роботи лікарів, викладачів та науковців, які мають особливі потреби.

У такому контексті варто зазначити результати дослідження факторів, що впливають на вибір молодими лікарями лікарської спеціальності (Michalik, Kulbat, Domagała, 2024): респонденти вказали винагороду та пов'язані з кар'єрою

фактори як основні детермінанти, підкресливши, що баланс між роботою та особистим життям, особисті мотиви та гнучкість вибору типу роботи (лікарня чи амбулаторія) були навіть важливішими. Зокрема, молоді лікарі очікують гнучкості робочого часу та кращих умов праці в майбутній роботі, і ці фактори є важливими при виборі лікарської спеціальності. Істотними труднощами під час вибору медичної спеціальності є обмеженість місць ординатури за бажаними спеціалізаціями та відсутність знань щодо повсякденних аспектів роботи за певною спеціальністю.

Водночас, молоді фахівці часто відчують стрес, психологічну напруженість. За результатами дослідження науковців Kwan, Chan, Cheng, Leung, Lau (2021), було виявлено високу поширеність синдрому вигорання серед молодих лікарів. Загалом опитування пройшли 514 лікарів; 284 були лікарями протягом 10 років після їх реєстрації спеціаліста, тоді як 230 були ординаторами, які проходили стажування. Жінок було 277 (54%); серед усіх респондентів середній вік становив $33,7 \pm 6,1$ року. Використовуючи граничний бал підшкали СБІ ≥ 50 (помірний і вищий), 72,6% (n=373) респондентів повідомили про особисте вигорання; 70,6% (n=363) респондентів повідомили про професійне вигорання; і 55,4% (n=285) респондентів повідомили про вигорання, пов'язане з клієнтом. Крім того, 24% (n=125) респондентів були «дещо незадоволені» своєю поточною посадою; 4% (n=19) респондентів були «дуже незадоволені» своєю нинішньою посадою. Поширеність депресії серед респондентів становила 21% (n=110).

5) Важливості набувають питання впровадження сучасних технологій, зокрема на основі штучного інтелекту, насамперед для забезпечення принципів інклюзії в сфері охорони здоров'я, покращення якості життя пацієнтів з інвалідністю з залучення вітчизняного бізнесу та міжнародних організацій, які представляють різні галузі.

Війна загострила проблеми молоді з інвалідністю, насамперед йдеться про доступ до медичних послуг та ліків. Учасники дослідження, яке проводили І. Волосевич, І. Когут, Т. Жерьобкіна, Ю. Назаренко (2023), зазначали про брак

лікарів (виїхали; мобілізовані), дефіцит необхідних ліків в аптеках у перші місяці повномасштабного вторгнення, логістичні труднощі (відсутність доставки ліків з аптек, неможливість дістатися до потрібної аптеки через непрацюючий громадський транспорт), скорочення термінів, у які можна здати медичні аналізи, і їхнє подовження, коли можна отримати результати, через відключення електроенергії тощо.

6) Актуальним є створення моделей, що допоможуть систематизувати роботу ради та дозволити на основі її рішень розробляти і затверджувати робочу документацію;

7) Важливості набувають питання бронювання медичних працівників та розподіл їх відповідно до лікарських спеціальностей під час мобілізаційних процесів. Сьогодні це питання вирішено не повною мірою, лише частково та варіативно, що негативно впливає на рішення молоді під час вибору медичного фаху;

8) Створення на базі Молодіжної ради відповідних робочих груп, які напрацьовують рішення за своїми напрямками, узагальнено презентують результати (готують доповідь про досягнення результатів на загальному засіданні ради, тематичних конференціях тощо). Зокрема, створення робочої групи з питань безбар'єрності.

Діяльність Молодіжної ради має бути, насамперед, практично орієнтованою, всі рішення реалізовано. У такому контексті важливою є тісна співпраця членів ради зі всіма гілками влади, як законодавчою, так і виконавчою, передусім, власне, директором МОЗ, при якому і функціонує рада. Необхідним, на наш погляд, є залучення членів ради до нарад керівництва МОЗ України. Варто зазначити, що члени ради представляють не лише свої інтереси як громадян України, а й установи, в якій працюють або навчаються, що зумовлює тісну співпрацю з керівництвом своєї установи (закладу). На наш погляд, доречно додатково створити реєстр консультантів при Молодіжній раді МОЗ, до якого можуть бути залучені представники громадських організацій (зокрема організацій, що представляють інтереси осіб з особливими потребами), досвідчені

лікарі і науковці, які за необхідності надаватимуть консультації членам ради при підготовці певних пропозицій.

У контексті децентралізації особливого значення набуває те, що кожен член ради представляє певну громаду і має можливість (має проявляти ініціативу) комунікації зі своєю громадою (фото 1).



Фото 1. Перше засідання Молодіжної ради при МОЗ України, 4 листопада 2024 р.

Заслужують на увагу аспекти щодо популяризації Молодіжної ради та промоції як її членів, так і самої структури, адже важливо, щоб діяльність ради висвітлювалась через популярні соціальні мережі, засоби масової інформації, що допоможе отримувати відгуки, сприятиме покращенню та внесенню коректив до діяльності ради, збільшенню суспільної ваги для можливості практичної реалізації ініціатив.

Варто зазначити, що сьогодні в Україні у контексті роботи з пацієнтами з особливими потребами увагу зосереджено не лише на МКХ-10, 11, але й паритетно акцентовано на МКФ, що реалізує біопсихосоціальну модель сприйняття особливих потреб (інвалідності; обмеження функціонування). Відповідно до такого підходу лікарі для пацієнтів є одним з «факторів зовнішнього середовища», зокрема їх підготовка під час навчання в закладі післядипломної освіти та в межах безперервного професійного розвитку (формування інклюзивної, інклюзивно-комунікативної компетентності як

складової професійної компетентності). Водночас, сьогодні маємо враховувати, що і пацієнти, зокрема комунікаційний аспект, міжособистісні стосунки значно впливають на лікарів, на їх психологічний стан, що може мати віддзеркалення в контексті психосоматики. Варто зважати, що як лікарі мають враховувати при комунікації особливі потреби, які можуть мати їх пацієнти, так само і пацієнти мають ставитись з повагою до особливих потреб лікарів, зокрема тих, що зазнали поранень, травм під час війни (втратили кінцівки в умовах бойових дій і мають труднощі через фізичні бар'єри тощо). Важливими є емпатія та розуміння зі сторони пацієнта, чого особливо важко досягти, зважаючи, що пацієнти мають свої переживання через певні функціональні, естетичні порушення та фактор болю. У такому контексті важливо проводити певні інформаційні кампанії, що допоможуть донести пацієнтам означену проблематику і сприяти налагодженню необхідного психологічного клімату з обох сторін.

На сучасному етапі необхідними є спеціальні реабілітаційні програми для лікарів, які повернулися з фронту, щодо фізичного та психологічного аспектів. Варто зауважити, що серед таких лікарів багато представників саме молоді. Також варто звернути увагу, що молоді лікарі, яких мобілізують, дуже часто втрачають можливість отримати необхідні навички в умовах цивільних лікувальних закладів, адже специфіка проведення маніпуляцій під час проходження служби у більшості випадків відрізняється, зокрема в аспектах матеріально-технічної бази (або якщо молодий лікар встиг набути таких навичок, то він може їх втратити без належної практики). Особливо гостро питання стоїть при мобілізації лікарів на посади, що не стосуються медичної спеціальності. Відповідно такі лікарі потребують можливості ротації до цивільних лікувальних закладів задля підтримки своїх компетентностей на достатньому рівні, а, у разі не можливості такої ротації, потребують спеціальних програм перепідготовки, зокрема з включенням психологічних тренінгів (втрата навичок або розуміння того, що лікарі, які залишились в цивільній медицині, мають вищий рівень професійних навичок від мобілізованого колеги, може призвести до демотивації, спонукати до залишення професії, викликати стан депресії тощо).

Пропонуємо модель роботи Молодіжної ради, яка спирається на Положення про Молодіжну раду при Міністерстві охорони здоров'я України (2023), водночас, варто зазначити важливість можливості вносити певні зміни до наявного положення, адже після старту роботи, безумовно, будуть з'являтися певні узгоджені позиції членів ради щодо необхідності внесення змін (при консультаціях з медичною спільнотою та керівництвом МОЗ). Так само варто зазначити, що такі «фактори зовнішнього середовища» як нові науково-технічні розробки, нормативно-правові пропозиції, соціально-економічні фактори тощо, безперечно, також з часом зумовлюватимуть трансформацію положення про Молодіжну раду.

Виходимо з ініціативою в основі моделі Молодіжної ради передбачити розподіл членів ради на певні робочі групи, які будуть займатися визначеною тематикою питань в межах наявного досвіду та компетентностей. Пропонуємо та будемо вносити пропозиції щодо створення таких груп:

1) Група, що опікуватиметься *питаннями медичної освіти* з акцентом на післядипломний рівень, оскільки навчання на магістерському рівні є досить уніфікованим, більшою мірою теоретично орієнтованим, що певним чином сприяє його реалізації на високому рівні. Також варто відзначити, що викладачі теоретичних кафедр не завантажені додатковою клінічною роботою, що дає змогу приділяти увагу викладацькій та науковій діяльності, на відміну від викладачів клінічних кафедр (клінічна робота на післядипломному рівні становить практично 100%). Загалом, орієнтуючись на досвід вітчизняної медичної спільноти, можна стверджувати, що рівень підготовки в інтернатурі відрізняється в залежності від закладу освіти та конкретної кафедри, що зумовлює значні виклики для забезпечення якісної підготовки медичних кадрів.

Показовою у такому контексті є цитата з художнього твору: «Сорок вісім днів тому я закінчив факультет із відзнакою, але відзнака сама по собі, а грижа сама по собі. Одного разу я бачив, як професор робив операцію защемленої грижі. Він робив, а я сидів у амфітеатрі. І тільки холодний піт неодноразово стікав у

мене вздовж хребетного стовпа при думці про грижу» (М. Булгаков, «Нотатки юного лікаря»).

2) Група з *безбар'єрності та інклюзивності*, діяльність якої має стосуватися як безбар'єрності для отримання медичної допомоги пацієнтами з особливими потребами, так і мати відповідно інші напрями діяльності – створення умов для інклюзії в закладах вищої освіти МОЗ України та безбар'єрності (доступності) для лікарів з особливими потребами під час виконання ними професійних обов'язків на робочому місці.

3) Група щодо подолання *викликів військового часу*, зокрема щодо вирішення питань перепідготовки та реабілітації цивільних лікарів після демобілізації.

4) Група *міжнародної співпраці та роботи з громадськими організаціями* (в тому числі з тими, що представляють інтереси пацієнтів з особливими потребами), профспілками медичних закладів.

5) Група *науково-технічних розробок та інновацій*, що має спрямувати свою роботу на лобювання інтересів молодих науковців, які займаються дослідженнями в медичній та міждисциплінарній тематиці. Зокрема, науковими дослідженнями в педагогіці щодо покращення вітчизняної медичної освіти, впровадження інклюзивних підходів при вивченні медичних дисциплін тощо. Такий напрям може стати вкрай актуальним для фахівців, які були парамедиками без вищої медичної освіти і після поранення, отримання інвалідності виявили бажання вступити до медичного університету (мають важливі практичні навички, значний досвід, прагнуть здобути теоретичні знання для набуття високоспеціалізованих лікарських компетентностей). У контексті проблеми необхідно, насамперед, забезпечити фізичну безбар'єрність (доступність) освітнього простору, зокрема і в медичних закладах, які є клінічними базами кафедр, як на додипломному рівні, так і післядипломному рівні підготовки лікарів. Особливої актуальності проблема набуває, зокрема, після нещодавнього реформування стоматологічної інтернатури, що передбачає скорочення терміну

підготовки лікарів-інтернів з двох до одного навчального року, з якого більшість часу (8 місяців) присвячено саме роботі на сертифікованих клінічних базах.

У межах роботи Молодіжної ради важливим є створення робочих чатів та груп в месенджерах для швидкої, дієвої комунікацій між її членами, а також проведення засідань у відкритому (засідання транслюється на офіційних сторінках в соціальних мережах – YouTube, Facebook та ін.) та напіввідкритому форматі (окрім членів ради в дорадчому режимі для обговорень залучаються представники експертного середовища, «лідери думок», проте трансляція в мережі Інтернет не здійснюється).

Викладачі медичних закладів та аспіранти, які з високою ймовірністю займуть посади науково-педагогічних працівників на кафедрах, мають проходити відповідні навчальні заходи в межах аспірантури, мати навчальні дисципліни з доступності освітніх послуг в межах медичних ЗВО.

Пропонуємо інтерв'ю з автором статті для сайту НМУ імені О.О. Богомольця щодо перспектив участі у Молодіжній раді при МОЗ України.

– Що спонукало Вас стати членом Молодіжної ради при МОЗ?

– *Участь у Молодіжній раді при МОЗ – це можливість взяти участь у консультаціях з актуальних питань розвитку медичної галузі, бути залученим до розв'язання важливих проблем, сприяти покращенню медичного обслуговування громадян із дотриманням принципів безбар'єрності, доступності, інклюзивності відповідно до кращих міжнародних стандартів.*

– Як проходив Ваш конкурсний відбір?

– *Відповідно до Положення про діяльність конкурсної комісії з відбору кандидатів до складу Молодіжної ради при МОЗ України (Наказ МОЗ від 29.02.2024 №341) конкурс проходив у два етапи. На першому етапі усі охочі молоді люди віком від 14 до 35 років мали можливість заповнити електронну форму та подати заявку на участь. Загалом подали заявки понад 400 кандидатів. За результатами першого етапу конкурсна комісія відібрала 57 кандидатів для участі у другому етапі відбору, який передбачав співбесіди (проходив онлайн). Після другого етапу було обрано 30 членів Молодіжної ради.*

– Коли Вам повідомили, що Ви стали членом Молодіжної ради?

– Рішення комісії було повідомлено офіційним листом з МОЗ 23.09.2024 р.

– Які завдання Ви ставите перед собою як член Молодіжної ради при МОЗ?

– *Сприяти удосконаленню та розвитку медичної галузі, враховувати національний досвід та міжнародні підходи в удосконаленні сфери медичних послуг, сприяти наближенню національної медицини до європейських стандартів.*

– Як член Молодіжної ради при МОЗ, що плануєте зробити?

– *Залучати молодих фахівців до обговорення актуальних питань, розв'язання проблем, які існують; впровадження важливих аспектів розвитку медичної галузі в освітній процес університетів; залучати студентів та викладачів до обговорення актуальних питань, вироблення рекомендацій щодо їх вирішення. А також: брати участь в консультаціях та обговореннях важливих питань розвитку галузі; сприяти удосконаленню сфери медичних послуг відповідно до міжнародних стандартів. Підвищувати свій фаховий рівень; сприяти оновленню освітніх програм (участь в обговоренні актуальних питань у складі Молодіжної ради сприятиме врахуванню сучасних питань розвитку галузі в освітніх програмах).*

– Чи плануєте Ви і надалі працювати над питаннями, які представлені у Вашій дисертаційній роботі та стосуються післядипломної освіти медичних працівників, надання стоматологічних послуг, забезпечення безбар'єрності та доступності у медичній сфері?

– *Участь у Молодіжній раді при МОЗ сприятиме продовженню дослідження за тематикою дисертації щодо забезпечення доступності та безбар'єрності в медичній сфері, організації роботи міждисциплінарних команд.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. У складі Молодіжної ради при МОЗ України вважаємо за доцільне зосередитися на питаннях доступності до медичних послуг, удосконалення підготовки майбутніх лікарів (студентів), лікарів-інтернів до професійної комунікації з пацієнтами, які мають особливі потреби. Зокрема, з упровадження вибіркового навчального курсу або включення тематики з професійної комунікації, безбар'єрності до програм

освітньої та практичної підготовки в закладах вищої медичної освіти. Серед пріоритетів роботи в Молодіжній раді також удосконалення системи післядипломної підготовки лікарів-стоматологів із врахуванням суспільних запитів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про Молодіжну раду при Міністерстві охорони здоров'я України. Наказ МОЗ від 07.11.2023 №1916. МОЗ України. Режим доступу: <https://moz.gov.ua/uk/zaversheno-pershij-etap-vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya> (дата звернення: 10.09.2024).

2. Склад ради затверджено наказом МОЗ від 24.09.2024 №1642. МОЗ України. МОЗ України. Режим доступу: <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-24-09-2024-1642-pro-zatverdzhennya-ckladu-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya-ukrayini> (дата звернення: 10.09.2024).

3. Сформовано склад Молодіжної ради при МОЗ – які завдання на неї покладено. (2024). МОЗ України. Режим доступу: <https://moz.gov.ua/uk/sformovano-sklad-molodizhnoyi-radi-pri-moz-yaki-zavdannya-na-neyi-pokladeno> (дата звернення: 10.09.2024).

4. Молодь: її права та соціальне становлення в сучасній Україні. Роз'яснення Міністерства юстиції України від 1.09.2012. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0032323-12#Text> (дата звернення: 10.09.2024).

5. Закон України Про наукову і науково-технічну діяльність. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, 50, 468. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/870-IX#Text> (дата звернення: 10.09.2024).

6. Who Are the Youth? Режим доступу: <https://www.un.org/en/global-issues/youth>

7. Завершено перший етап відбору до Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я. (2024). МОЗ України. Режим доступу: <https://moz.gov.ua/uk/zaversheno-pershij-etap-vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya>

8. Michalik, B., Kulbat, M., & Domagała, A. (2024). Factors affecting young doctors' choice of medical specialty-A qualitative study. *PloS one*, 19(2), e0297927. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297927>

9. Kwan, K. Y. H., Chan L. W. Y., Cheng, P. W., Leung, G. K. K., & Lau, C. S. (2021). Burnout and well-being in young doctors in Hong Kong: a territory-wide cross-sectional survey. *Hong Kong medical journal = Xianggang yi xue za zhi*, 27(5), 330–337. <https://doi.org/10.12809/hkmj219610>

10. Волосевич, І., Когут, І., Жерьобкіна, Т., & Назаренко, Ю. (2023). Вплив війни на молодь України: посібник. Режим доступу: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Molodizhna_polityka/2023/Socdoslidjenja/Vpliv%20війни%20на%20молодь%20в%20Україні.2023.pdf

11. Молодого науковця НМУ обрано членом Молодіжної ради при МОЗ України НМУ, 2024. Режим доступу: https://nmuofficial.com/news/molodogo-naukovtsya-nmu-obrano-chlenom-molodizhnoyi-rady-pri-moz-ukrayiny/?fbclid=IwY2xjawGBIV9leHRuA2FlbQIxMQABHSmhaOOwKf82QkqKtbNDoq6-ca40pRUjGtITGJbnJM9eBRpoXMywYDehNQ_aem_ftZTOF0mxnJ3PZhidSHAlw (дата звернення: 10.09.2024).

12. Завершено перший етап відбору до Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я. (2024). МОЗ України. Режим доступу: <https://moz.gov.ua/uk/zaversheno-pershij-etap-vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya> (дата звернення: 10.09.2024).

13. Наказ МОЗ України від 24.09.2024 № 1642 «Про затвердження складу Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України». Режим доступу: <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-24-09-2024-1642-pro-zatverdzhennya-skladu-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya-ukrayini> (дата звернення: 10.09.2024).

REFERENCES

1. Polozhenniam pro Molodizhnu radu pry Ministerstvi okhorony zdorovia Ukrainy. Nakaz MOZ vid 07.11.2023 №1916. MOZ Ukrainy [Regulations on the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine. Order of the Ministry of Health of Ukraine dated 07.11.2023 №1916]. Ministry of Health of Ukraine. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/zaversheno-pershij-etap-vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

2. Sklad rady zatverdzheno nakazom MOZ vid 24.09.2024 №1642 [The composition of the council was approved by the order of the Ministry of Health of Ukraine dated September 24, 2024 №1642]. Ministry of Health of Ukraine. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-24-09-2024-1642-pro-zatverdzhennya-skladu-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-ohoroni-zdorov-ya-ukrayini> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

3. Sformovano sklad Molodizhnoi rady pry MOZ – yaki zavdannia na nei pokladeno [The composition of the Youth Council under the Ministry of Health has been formed – what tasks are assigned to it]. (2024). Ministry of Health of Ukraine. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/sformovano-sklad-molodizhnoyi-radi-pri-moz-yaki-zavdannia-na-neyi-pokladeno> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

4. Molod: yii prava ta sotsialne stanovlennia v suchasni Ukraini. Roziasnennia Ministerstva yustytzii Ukrainy vid 1.09.201 [Youth: their rights and social formation in modern Ukraine. Clarification of the Ministry of Justice of Ukraine dated 1.09.2012]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0032323-12#Text> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

5. Zakon Ukrainy Pro naukovu i nauково-tekhnicnu diialnist. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2020, 50, 468 [Law of Ukraine On Scientific and Scientific-Technical Activities. Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR), 2020, 50, 468]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/870-IX#Text> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

6. Who Are the Youth? Retrieved from: <https://www.un.org/en/global-issues/youth>

7. Zaversheno pershyi etap vidboru do Molodizhnoi rady pry Ministerstvi okhorony zdorovia [The first stage of selection for the Youth Council under the Ministry of Health has been completed]. (2024). Ministry of Health of Ukraine. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/zaversheno-pershij-etap-vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-okhoroni-zdorov-ya> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

8. Michalik, B., Kulbat, M., & Domagała, A. (2024). Factors affecting young doctors' choice of medical specialty-A qualitative study. *PloS one*, 19(2), e0297927. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297927>

9. Kwan, K. Y. H., Chan, L. W. Y., Cheng, P. W., Leung, G. K. K., & Lau, C. S. (2021). Burnout and well-being in young doctors in Hong Kong: a territory-wide cross-sectional survey. *Hong Kong medical journal = Xianggang yi xue za zhi*, 27(5), 330–337. <https://doi.org/10.12809/hkmj219610>

10. Volosevych, I, Kohut, I, Zherobkina, T., Nazarenko, Y. Vplyv viiny na molod Ukraine [The impact of war on the youth of Ukraine]. Retrieved from: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Molodizhna_polityka/2023/Socdoslidjenja/Vplyv%20війни%20на%20молодь%20в%20Україні.2023.pdf

11. Molodoho naukotsia NMU obrano chlenom Molodizhnoi rady pry MOZ Ukrainy [A young scientist from NMU was elected a member of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine]. (2024). NMU. Retrieved from: https://nmuofficial.com/news/molodogo-naukovtsya-nmu-obrano-chlenom-molodizhnoyi-rady-pry-moz-ukrayiny/?fbclid=IwY2xjawGBIV9leHRuA2FlbQIxMQABHSmhaOOwKf82QkqKtbNDoq6-ca40pRUjGtITGJbnJM9eBRpoXMywYDehNQ_aem_ftZTOf0mxnJ3PZhidSHAlw (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

12. Zaversheno pershyi etap vidboru do Molodizhnoi rady pry Ministerstvi okhorony zdorovia [The first stage of selection for the Youth Council at the Ministry of Health has been completed]. (2024). Ministry of Health of Ukraine. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/zaversheno-pershij-etap-vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-okhoroni-zdorov-ya>

[vidboru-do-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-okhoroni-zdorov-ya](#) (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

13. Nakaz MOZ Ukrainy vid 24.09.2024 №1642 «Pro zatverdzhennia skladu Molodizhnoi rady pry Ministerstvi okhorony zdorovia Ukrainy» [Order of the Ministry of Health of Ukraine dated 09/24/2024 №1642 «On approval of the composition of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine»]. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-24-09-2024-1642-pro-zatverdzhennya-skladu-molodizhnoyi-radi-pri-ministerstvi-okhoroni-zdorov-ya-ukrayini> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian].

УДК 373.29.016:81]:376-056.264]:004](045)

Наталія Лопатинська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

e-mail: n.lopatynska@kubg.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6345-7118>

Researcher ID: <https://www.researchgate.net/profile/Nataliia-Lopatynska>

Natalia Lopatynska,

Candidate of Sciences in Pedagogy

Associate Professor Department of Special and Inclusive Education

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Євгенія Коломієць,

магістрант спеціальності 016.01.01 Логопедія,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

e-mail: ymkolomiiets.fpsrso23m@kubg.edu.ua

Yevheniia Kolomiiets,

2nd-year master's student in the field of 016.01.01 Speech Therapy

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2,

Київ, Україна, 04053

e-mail: kubg@kubg.edu.ua

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

18/2 Bulvarno-Kudriavska Str,

Kyiv, Ukraine, 04053

РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

DEVELOPMENT OF MONOLOGICAL SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DIFFICULTIES USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Анотація. Метою статті стало теоретичне обґрунтування практичної значущості та ефективності використання цифрових технологій у логокорекційній роботі з розвитку зв'язного (монологічного) мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. У статті представлено послідовні етапи навчання зв'язного (монологічного) мовлення з опорою на такий метод з науково доведеною ефективністю, як цифрові технології, що, на нашу думку, дає змогу розкрити актуальність інтегрованих знань з дошкільної логодидактики та ІКТ й довести практичну значущість використання цифрових технологій у логопедичній практиці. Розкрито актуальність питання, що досліджується, для розвитку дитини старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Теоретичний аналіз попередніх досліджень обґрунтовує практичну значущість розвитку монологічного мовлення старших дошкільників і висвітлює численну кількість досліджень про доцільність і необхідність використання інноваційних засобів у навчанні дошкільників переказу. Надбанням дослідження є модель розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій, її реалізація, результати апробації та моніторинг динаміки успіхів у навчанні переказу в контексті міждисциплінарного супроводу цих дітей. Запропонована модель ґрунтується на нейроонтогенетичному, нейрофізіологічному, нейролінгвістичному та нейропсихологічному підходах, які допомагають створити передумови для формування монологічної компетентності. У статті висвітлено етапи, цілі, завдання, засоби, методи, принципи розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій. Елементи наукової новизни полягають у поглибленні та розширенні поля впливу на формування монологічного мовлення (навчання переказу) у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами за допомогою впровадження зазначеної моделі. Результати дослідження можуть бути використані командою супроводу в закладах дошкільної освіти, батьками, студентами закладів вищої освіти.

Ключові слова: зв'язне мовлення; мовленнєві труднощі; старший дошкільний вік; цифрові технології; модель розвитку монологічного мовлення.

Abstract. The article aimed to theoretically substantiate the practical significance and effectiveness of using digital technologies in speech correction work on the development of coherent

(monological) speech of children of senior preschool age with speech difficulties. The article presents successive stages of teaching coherent (monological) speech based on such a method with scientifically proven effectiveness as digital technologies, which, in our opinion, allows us to reveal the relevance of integrated knowledge of preschool speech didactics and ICT and prove the practical significance of using digital technologies in speech therapy practice. The relevance of the researched issue for the development of a child of senior preschool age with speech difficulties is revealed. Theoretical analysis of previous studies substantiates the practical significance of the development of monologue speech in older preschoolers. It highlights a large number of studies on the feasibility and necessity of using innovative tools in teaching preschoolers to transfer. The study provides a model for the development of coherent speech in preschool children with speech difficulties using digital technologies, its implementation, testing results, and monitoring of the dynamics of success in teaching transfer in the context of interdisciplinary support for these children. The proposed model is based on neuro ontogenetic, neurophysiological, neurolinguistic, and neuropsychological approaches that help create the prerequisites for the formation of monologue competence. The article highlights the stages, goals, tasks, means, methods, and principles of developing coherent speech in preschool children with speech difficulties using digital technologies. The elements of scientific novelty consist of deepening and expanding the field of influence on the formation of monologue speech (learning to transfer) in children of senior preschool age with speech difficulties by implementing the specified model. The results of the study can be used by the support team in preschool educational institutions, parents, and students of higher education institutions.

Key words: coherent speech; speech difficulties; senior preschool age; digital technologies; model of development of monologue speech.

Актуальність дослідження. У наш час відбувається постійний пошук ефективних методів, прийомів та засобів, які дають можливість не лише оптимізувати процес навчання і розвитку дітей дошкільного віку, а й урізноманітнити його, мотивувати дитину до саморозвитку та пізнання. Інноваційні технології дають фахівцям безліч корисних ресурсів, які дають змогу організувати процес роботи.

Актуальність питання розвитку зв'язного мовлення дітей з мовленнєвими труднощами, зокрема старшого дошкільного віку, на сучасному етапі визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, оскільки він є державним стандартом, що визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів

освіти дитини дошкільного віку (6-7 років) [1]. Згідно з державним стандартом дитина повинна не лише оволодіти чіткою вимовою всіх звуків рідної мови відповідно до орфоепічних норм і мати повноцінний словниковий запас, а й вільно комунікувати з дітьми та дорослими. Дитина повинна навчитися бути ініціатором діалогу та підтримувати його відповідно до теми, ставити запитання й давати адекватні відповіді на запитання інших, вдало використовувати під час спілкування міміку й жести. Невід’ємною частиною базового компоненту дошкільної освіти є також і монологічна компетенція, яка полягає в умінні дитини демонструвати розгорнуте, послідовне, логічне, зв’язне мовлення, складати різнотипні розповіді, висловлювати самостійні оцінні судження стосовно різних ситуацій мовлення (Базовий компонент, 2021).

Відомо, що найкраще спілкування – то спілкування наживо, а не дистанційне, до якого ми змушені були вдатися через пандемію, що тривала кілька років й істотно обмежувала спілкування, особливо дошкільників. А саме вони потребують активного й раннього розвитку свого мовлення, передусім ті, хто має труднощі у цій сфері. Окрім цього, повномасштабне вторгнення країни-агресора на нашу територію завдало такого руйнівного впливу на здоров’я українців, зокрема дітей, що кількість дітей з мовленнєвими труднощами значно зросла. До цього ще варто додати, що розпочату корекційно-розвиткову роботу фахівців з початком війни було призупинено на тривалий час – і це мало свої негативні наслідки для розвитку мовленнєвої сфери дитини, оскільки в цій роботі важлива систематичність. Саме тому перед логопедами стоїть непросте, але вкрай важлива місія: за допомогою сучасних інноваційних методів та прийомів долати проблему розвитку мовлення дітей, незважаючи на її масштаби.

Аналіз попередніх досліджень. Мовлення – це один із найважливіших психічних процесів, тобто пов’язаний із нервовою системою людини. Різні порушення розвитку функцій мозку дитини можуть проявлятися у несформованості цілої низки гностико-практичних і психічних процесів, таких наприклад, як труднощі зорово-просторових уявлень; слухо-моторні та оптико-моторні дистаксії; кінцево-кінетична, дрібна, оральна, мімічна та артикуляційна

диспраксія; дисбаланс у роботі мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів; нестійкість уваги, труднощі контролю за діями, труднощі у мовленнєвій і поведінковій саморегуляції (Ю. Рібцун, 2010).

Зв'язне мовлення є основним чинником успішного самоусвідомлення дитини, повноцінного її розвитку в цілому, воно впливає на формування моральних та вольових якостей характеру особистості, тому і було в полі дослідження численних науковців і представлено у працях нейробіологів (В. Baars & N. Gage, 2014; С. Lieber, 2019; D. Norman, 2017 та ін.), нейролінгвістів (Н. Бабич, 2022; Л. Засекіна, 2010; Н. Лопатинська, 2020; Г. Тригуб, 2015), нейропсихологів (Ю. Коломієць, 2021; М. Мельничук, 2021; Л. Кашуба & В. Стрілець, 2021; О. Таран, 2023; В. Тарасун, 2015 та ін.), нейрологопедів (Н. Бабич, 2022; Т. Дехтяренко (2019); Н. Лопатинська, 2024; В. Мазуренко, 2012; Н. Павлова, 2016 та ін.).

Вітчизняна науковиця І. Мартиненко розглядає питання функціонально-мовленнєвих труднощів як низку системних порушень, у тому числі й неврологічних. Дослідниця пропонує нестандартні підходи у вирішенні порушеного питання і дає педагогам практичні поради щодо організації та планування корекційної роботи з дошкільниками (Мартиненко, 2017: 41–48).

У вітчизняній теорії і практиці логопедії проблеми інноваційної діяльності висвітлено різновекторно: теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад підготовки фахівців до інноваційної професійної діяльності (В. Бондар, 2018; І. Гавриш, 2016; І. Зязюн, 2019; Н. Клішевич & Н. Заєркова, 2018; О. Мартинчук, 2018; Скрипник, 2020); підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти (Н. Бабич, 2022; О. Мартинчук, 2018; І. Поніманська, 2012; Т. Скрипник, 2018; N. Babych & K. Tychuna, 2019 та інші). Такі різні підходи вчених до розгляду та ретельного вивчення проблеми розвитку мовлення свідчать про актуальність та практичну значущість поставленого питання.

Доцільність упровадження в освітній процес закладів новітніх комп'ютерних технологій обґрунтовують у своїх дослідженнях учені (О. Буйницька, 2012;

О. Качуровська, Н. Пахомова & В. Коваленко, 2024; А. Гета, В. Заїка & В. Коваленко, 2018; І. Мартиненко & Л. Козачук, 2017 та ін.). Учені акцентують увагу на тому, що в поєднанні з традиційними засобами логокорекційного впливу цифрові технології сприяють розвитку дитини та підвищують якість навчання.

Для успішного вирішення даного питання сучасна система логокорекційної роботи з дітьми, що мають функціонально-мовленнєві труднощі, передбачає використання засобів цифрових технологій, які, з одного боку, оптимізують процес взаємодії; з іншого – є цікавими для дітей, що значно підвищує ефективність проведеної роботи. До того ж, використання цифрових технологій у логокорекційній практиці є одним з найпоширеніших серед інноваційних методів. Тому і став методом з науково доведеною ефективністю.

Зважаючи на беззаперечну актуальність, порушене питання потребує детального вивчення і пошуку інноваційних підходів до його вирішення.

Мета статті – висвітлення авторської моделі розвитку монологічного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій.

Методи дослідження: формувальний та контрольний експерименти з метою визначення ефективності використання цифрових технологій в процесі формування зв'язного монологічного мовлення у мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Виклад основного матеріалу. Мовлення – це результат мовленнєвої діяльності, складний і багатосторонній психічний процес. За результатами аналізу опрацьованої наукової літератури з теми дослідження було з'ясовано, що у дітей із функціонально-мовленнєвими труднощами спостерігаються труднощі формування зв'язного мовлення, тому основним завданням логопедичної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення є його корекція та розвиток. У дошкільників може спостерігатися порушення всіх компонентів мовленнєвої системи, водночас дитина може мати збережені слух та інтелект, тому варто використовувати технології, які повинні забезпечити якісний розвиток складових мовлення, підвищити рівень розвитку зв'язного мовлення дітей, а також сприяти

повноцінному розвитку дитини як суб'єкта усного мовлення, який буде вільно комунікувати в соціумі.

З метою оптимізації логокорекційної роботи, підвищення її ефективності та спонукання дошкільників до саморегуляції та саморозвитку нами було проведено дослідження стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами, метою якого стала розробка моделі розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій та експериментальне підтвердження її ефективності.

Відповідно до мети дослідження ми визначили й реалізували такі завдання: здійснили теоретичний аналіз проблеми формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами; розробили діагностичний інструментарій для встановлення стану сформованості монологічного мовлення; теоретично обґрунтували, розробили та практично перевірили ефективність моделі розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій.

В експериментальній частині констатувального етапу дослідження нами було проведено оцінювання стану сформованості зв'язного мовлення дошкільників за такими критеріями: зміст і структура переказу, мовленнєві навички, емоційне вираження, самостійність виконання. На цьому етапі ми використали практичні напрацювання вітчизняних науковців: Ю. Рібцун «Мовленнєва картка обстеження дітей» (Ю. Рібцун, 2010) та А. Малярчук «Обстеження мовлення дітей: дидактичний матеріал» (А. Малярчук, 2004).

Відповідно до результатів діагностики було визначено рівні сформованості зв'язного мовлення: високий, середній та низький. Аналіз результатів дослідження дав змогу з'ясувати, що респонденти мають значні труднощі зв'язного мовлення і потребують цілеспрямованого логокорекційного втручання. Для цього нами було розроблено модель розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій (рис. 1.).

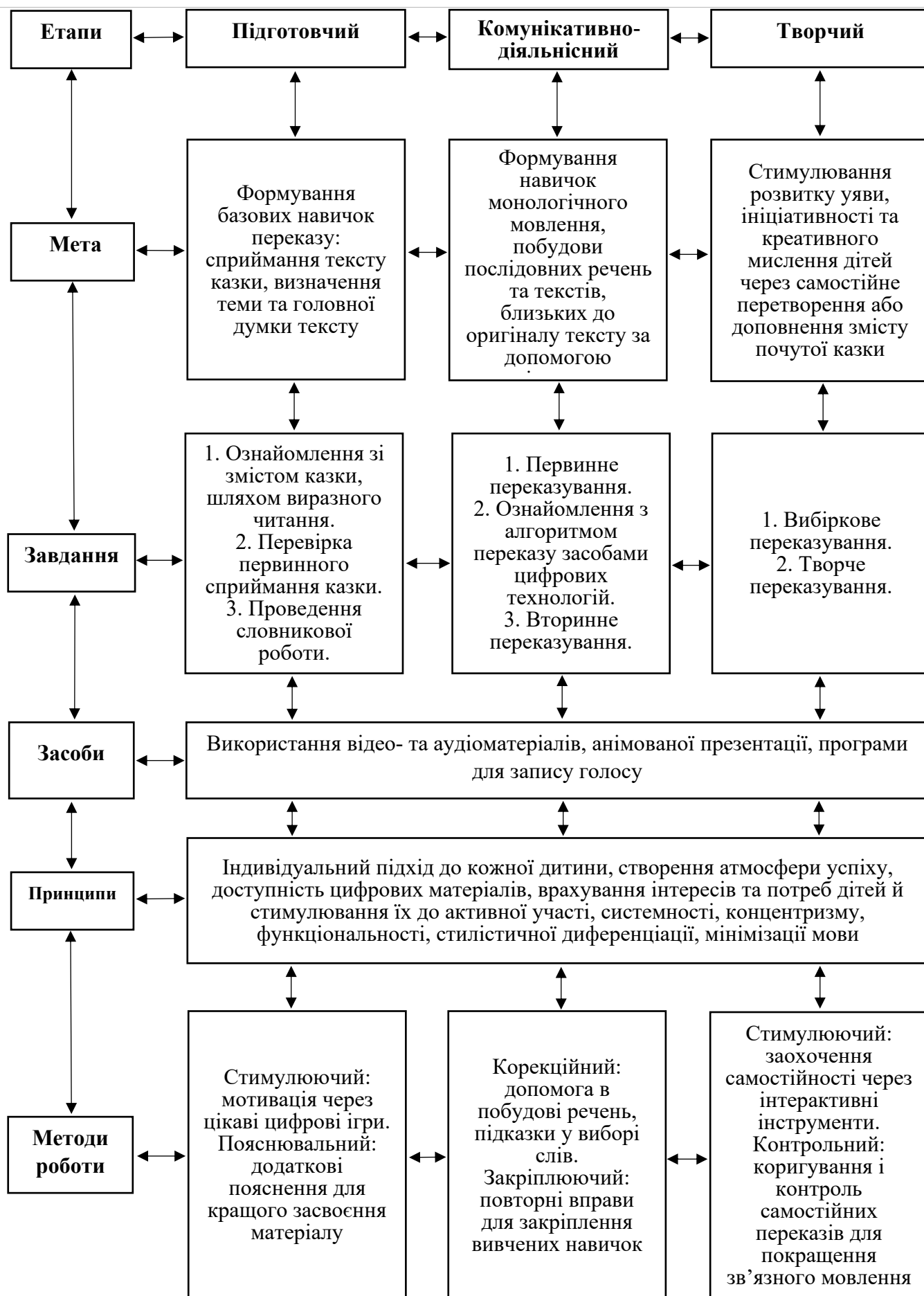


Рис. 1. Модель розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій

Кожний етап моделі передбачав використання на логопедичних заняттях анімованих презентацій. Під час реалізації формувального експерименту було з'ясовано умови, які сприяють успішній реалізації моделі розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, а саме: проведення нейропсихологічних і дидактичних ігор, спрямованих на активацію декількох аналізаторів, здійснення зорово- моторного і слухо-моторного контролю, стимуляція нейронних мереж функціональних блоків головного мозку, розвиток базових психофізіологічних передумов мовленнєвої діяльності, відновлення артикуляційної кінестетичної чутливості і моторної активності.

З метою встановлення ефективності використання анімованих презентацій до казок у розвитку монологічного мовлення проведено моніторинг за змінами у формуванні навичок монологічного мовлення.

Діти контрольної групи працювали за традиційною методикою з розвитку зв'язного мовлення, яка включала вправи на побудову речень, роботу з текстами, вправи для розвитку зв'язності мовлення. Діти експериментальної групи навчалися монологічного мовлення з використанням цифрових технологій, зокрема анімованих презентацій для стимуляції мовленнєвої активності та підвищення зацікавленості дітей та із засобами аудіозапису для накопичення інформації та проведення аналізу почутого.

У контрольній групі, де використовувалися традиційні методи, після експерименту спостерігався незначний прогрес. Високий рівень сформованості мовлення зберігся у двох дітей, що свідчить про стабільність набутих навичок. Проте помітний прогрес продемонстрували дві дитини, які на початку експерименту мали середній рівень. Одна з них досягла високого рівня сформованості мовлення, що виявляється у здатності логічно і послідовно викладати матеріал без допомоги дорослого, використовувати складні речення і правильно будувати граматичні конструкції. Тож високого рівня сформованості зв'язного мовлення у ході формувального експерименту досягли три дитини, що становить 60% від усіх респондентів.

Експериментальна група, яка працювала з використанням цифрових технологій, продемонструвала значний прогрес. Використання анімованих презентацій підвищило зацікавленість дітей у завданнях і стимулювало їхню мовленнєву активність. У порівнянні з початковими показниками після проведення експерименту виявилось, що три дитини (60% від загальної кількості дітей в групі) досягли високого рівня сформованості мовлення, а одна дитина (20%) залишилася на середньому рівні.

Зокрема, дві дитини, які спочатку мали середній рівень, досягли високого рівня: у них ми помітили значне покращення у зв'язності та послідовності висловлювань. Діти набули більшої самостійності у побудові складних речень, їхнє мовлення стало більш емоційно виразним і з меншою кількістю граматичних та лексичних помилок. Використання невербальних засобів, таких як міміка та жести, також активізувалося і надало мовленню більшої виразності.

Стає зрозуміло, що використання анімованих презентацій та пристроїв аудіозапису позитивно вплинуло на формування зв'язного монологічного мовлення. Діти з високим рівнем демонструють глибоке розуміння тексту, можуть логічно і послідовно його відтворювати, використовувати складні речення та граматично правильні конструкції. Їхні перекази є чіткими і структурованими.

Порівняльний аналіз результатів показав, що діти експериментальної групи, які навчалися з використанням цифрових технологій, продемонстрували вищий рівень прогресу у розвитку мовлення, ніж діти контрольної групи. У той час, як контрольна група показала стабільність результатів і лише незначний прогрес, діти експериментальної групи значно покращили свої навички у побудові зв'язного мовлення, логічності, послідовності та емоційної виразності.

Звісно, ця проведена робота була обмежена у часі, проте вона продемонструвала позитивні зміни в мовленнєвій діяльності дітей. Зокрема, спостерігалось підвищення рівня зв'язності висловлювань, покращення структури мовлення та використання складніших граматичних конструкцій. Це свідчить про те, що навіть за короткий час проведення експерименту обрані нами методи мали позитивний вплив на мовленнєвий розвиток дітей.

Отже, можна стверджувати, що результати проведеного експерименту довели доцільність та перспективність застосування цифрових технологій у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, що дає можливість ефективніше формувати мовленнєві навички і підвищувати рівень самостійності дітей у висловлюванні думок.

Модель, використана в експерименті, є ефективною та варта використання з метою розвитку зв'язного монологічного мовлення, оскільки цифрові засоби пропонують нам широкий спектр можливостей для навчання та розвитку нових навичок.

Практична значущість одержаних результатів полягає в тому, що використання розробленої моделі формування усного зв'язного мовлення у старших дошкільників із порушеннями мовлення підвищує рівень сформованості усного мовлення дітей, а розроблена експериментальна модель може бути використана в організації й проведенні корекційно-розвиткових занять. Отримані результати можна буде враховувати при розробці корекційних програм для роботи з дітьми із порушеннями мовлення.

Використання спеціальних комп'ютерних програм дає змогу дитині прискорити процес розуміння, сприйняття та відтворення побаченого на екрані, виявляти інтерес та потребу до емоційного спілкування та розвитку, допомагає збагатити словник дітей різними лексичними темами, покращує граматичну будову, зв'язне мовлення, продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення (вживання частин мови). Водночас персонажі на екрані можуть створювати різні проблемні ситуації, при розв'язанні яких дитина засвоює граматичні категорії, розвиває здатність до словозмін, здатність до словотвору (практичні вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їхнє значення), здатність до використання синтаксичної складової мовлення.

Завдяки встановленню діалогу «дитина-комп'ютер» спостерігається прискорення темпу розвитку самостійного монологічного висловлювання, оскільки дитина веде діалог невимушено, підтримуючи розмову на запропоновану комп'ютерним персонажем тему.

Застосування ІКТ сприяє швидшому оволодінню дітьми такими формами усного мовлення як відповідь на поставлене запитання та самостійна постановка питання, опис з опорою на наочність, переказ переглянутого відеоматеріалу, розповідь за серією сюжетних картинок, вивчення віршів, прислів'їв, скоромовок, відгадування загадок тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи, розуміємо, що використання в логопедичній роботі цифрових технологій, поєднання дидактичного матеріалу та ігрових можливостей комп'ютера дає наочне уявлення інформації, забезпечення зворотного зв'язку між корекційно-виховною програмою і дитиною, дає можливість розвивати та навчати дитину в зоні її комфорту й інтересу.

Отже, цифрові технології у логокорекційній діяльності з дітьми з функціонально-мовленнєвими труднощами доцільно використовувати як в дидактичних цілях, так і в комунікаційних. Ми переконались, що вони є ефективними інструментами для розвитку дитини.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні методики розвитку монологічного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Байєр, О., Безсонова, О., Брежнєва, О., Гавриш, Н., Загородня, Л., Косенчук, О., Корнєєва, О., Лисенко, Г., Левінець, Н., Машовець, М., Мордоус, І., Нерянова, С., Піроженко, Т., Половіна, О., Рейпольська, О., Шевчук, А. 2021. 38 с.
2. Рібцун, Ю. (2010). Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 21 с.
3. Мартиненко, І. (2017). Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень мовлення. *Логопедія. Науково-методичний журнал*. № 10. С. 41–48.

4. Клішевич, Н., & Заєркова, Н. (2018). Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти. *Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології*: монографія. С. 20–34.
5. Мартинчук, О. (2018). Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. 430 с.
6. Поніманська, Т. (2012). Гуманістичне спрямування інноваційних технологій виховання дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 22(2). С. 156–164.
7. Скрипник, Т. (2020). Удосконалення змісту професійної діяльності фахівців інклюзивних закладів освіти: ерготерапевтичний підхід. *Continuing professional education: theory and practice*. № 3. С. 7–15.
8. Бабич, Н. (2022). Фонетика та фонологія з основами аудіології: навчально-методичний посібник для майбутніх логопедів. Київ. 294 с.
9. Babych, N., & Tychyna, K. (2019). Forming Adequate Self-Assessment in Students as a Requirement of Their Professional Development. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N–Educatio Nova*. № 4. С. 247–262.
10. Буйницька, О. (2012). Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посібник. Київ. 240 с.
11. Качуровська, О., Пахомова, Н., & Коваленко В. (2024). Особливості використання технічних засобів у корекційній роботі з особами із заїканням. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Вип. 1(10). Запоріжжя. С. 112–120.
12. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / А. Гета, В. Заїка, В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.
13. Мартиненко, І., & Козачук, Л. (2017). Інноваційні підходи в логопедичній роботі з безмовленнєвими дітьми. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. № 1. С. 18–25.
14. Лопатинська, Н. (2019). Сучасні нейротехнології у логокорекційній діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. *Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі*: монографія / за заг. ред. О. В. Боряк, Т. М. Дегтяренко. С. 162–183.
15. Рібцун, Ю. (2010). Мовленнєва картка обстеження дітей четвертого року життя із ЗНМ. К.: Освіта України. 12 с.
16. Малярчук, А. (2004). Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал. К.: Літера ЛТД. 104 с.

REFERENCES

1. Baiier, O., Bezsonova, O., Brezhnieva, O., Havrysh, N., Zahorodnia, & L., Kosenchuk, O., et al. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia)* [Basic component of preschool education (new edition)]. 38 p. [in Ukrainian].
2. Ribtsun, Yu. (2010). *Formuvannia usnoho movlennia u ditei molodshoho doshkilnogo viku iz zahalnym movlennievym nedorozvytkom: avtoref. dys. kand. ped. nauk.* [Formation of oral speech in children of junior preschool age with general speech underdevelopment: PhD thesis]: 13.00.03. Kyiv. 21 p. [in Ukrainian].
3. Martynenko, I. (2017). *Systemni porushennia movlennia v rakursi medyko-psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen movlennia* [Systemic speech disorders in the perspective of medical, psychological and pedagogical research of speech]. *Lohopediia. Naukovo-metodychnyi zhurnal – Speech therapy. Scientific and methodical journal.* № 10. P. 41–48. [in Ukrainian].
4. Klishevych, N. & Zaierkova, N. (2018). *Suchasni pidkhody do orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity* [Modern approaches to the organization of inclusive education in higher education institutions]. *Inkluzyvne navchannia: osnovni pryntsypy ta diievi tekhnolohii: monohrafiia – Inclusive education: basic principles and effective technologies: monograph.* P. 20–34. [in Ukrainian].
5. Martynchuk, O. (2018). *Pidhotovka fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkluzyvnomu osvitnomu seredovyshchi: monohrafiia* [Preparation of Special Education Specialists for Professional Activity in an Inclusive Educational Environment: Monograph]. 430 p. [in Ukrainian].
6. Ponimanska, T. (2012). *Humanistychne spriamuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykhovannia ditei starshoho doshkilnogo viku* [Humanistic orientation of innovative technologies of education of children of senior preschool age]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences.* № 22(2). C. 156–164. [in Ukrainian].
7. Skrypnyk, T. (2020). *Udoskonalennia zmistu profesiinoi diialnosti fakhivtsiv inkluzyvnykh zakladiv osvity: erhoterapevtychnyi pidkhid* [Improving the content of professional activity of specialists in inclusive educational institutions: an ergotherapeutic approach]. *Continuing professional education: theory and practice.* № 3. P. 7–15. [in Ukrainian].
8. Babych, N. (2022). *Fonetika ta fonolohiia z osnovamy audiologhii: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia maibutnikh lohopediv* [Phonetics and phonology with the basics of audiology: a study guide for future speech therapists]. Kyiv. 294 p. [in Ukrainian].
9. Babych, N. & Tychyna, K. (2019). *Forming Adequate Self-Assessment in Students as a Requirement of Their Professional Development.* *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N–Educatio Nova.* № 4. C. 247–262. [in English].

10. Buinytska, O. (2012). *Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia: navch. posibnyk [Information technologies and technical means of education: a textbook]*. Kyiv, 240 c. [in Ukrainian].
11. Kachurovska, O., Pakhomova, N. & Kovalenko V., (2024). Osoblyvosti vykorystannia tekhnichnykh zasobiv u korektsiinii roboti z osobamy iz zaiikanniam [Features of the use of technical means in correctional work with persons with stuttering]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific Journal of Khortytska National Academy*. Issue 1(10). Zaporizhzhia. C. 112–120. [in Ukrainian].
12. Heta, A., Zaika, V., Kovalenko, V., ta in.; za zah. red. Yu. Nosenko. (2018). *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkliuzyvnogo navchannia: Navchalnyi posibnyk [Modern ICT tools to support inclusive education: A textbook]*. Poltava: PUET. 261 p. [in Ukrainian].
13. Martynenko, I. & Kozachuk, L. (2017). Innovatsiini pidkhody v lohopedychnii roboti z bezmovlennievymy ditmy [Innovative approaches in speech therapy work with speechless children]. *Korektsiina pedahohika. Visnyk Ukrainiskoi asotsiatsii korektsiinykh pedahohiv – Correctional pedagogy. Bulletin of the Ukrainian Association of Correctional Educators*. № 1. C. 18–25. [in Ukrainian].
14. Lopatynska, N. (2019). *Suchasni neirekhnolohii u lohokorektsiinii diialnosti ditei doshkilnoho viku iz riznymy typamy movlennievoho dyzontohenezy [Modern neurotechnologies in speech correctional activities of preschool children with different types of speech dysontogenesis]*. *Korektsiino-reabilitatsiina diialnist v suchasnomu osvithomu prostori: monohrafiia / za zah. red. O. V. Boriak, T. M. Dehtiarenko – Correctional and rehabilitation activities in the modern educational space: monograph / edited by O. V. Boriak, T. M. Dehtiarenko*. C. 162–183. [in Ukrainian].
15. Ribtsun, Yu. (2010). *Movlennieva kartka obstezhennia ditei chetvertoho roku zhyttia iz ZNM [Speech card for the examination of children of the fourth year of life with SEN]*. Kyiv: Education of Ukraine. 12 c. [in Ukrainian].
16. Maliarchuk, A. (2004). *Obstezhennia movlennia ditei: Dydaktychnyi material. [Examination of children's speech: Didactic material]*. K.: Litera LTD. 104 p. [in Ukrainian].

УДК 159.98:159.944.4-053.4:355

Геннадій Міськов,

аспірант

<https://orcid.org/0000-0002-4135-8880>

ittek@ukr.net

Gennadiy Miskov,

Postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
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,
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ДІТИ І ВІЙНА: ДОСВІД ЕКСТРЕНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

CHILDREN AND WAR: THE EXPERIENCE OF EMERGENCY PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Анотація. Дослідження у вивченні міжнародного досвіду надання необхідної психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами дошкільного віку в умовах війни (надзвичайних ситуацій (НС)) розкриває проблематику психологічних аспектів природи страхів, тривоги, переживань як наслідків травматичного досвіду. Розуміння небезпеки, адаптація до неї є головною необхідністю в критичних умовах надання освітніх послуг, щоб зменшити вплив на вразливість дітей, вплинути на розвиток індивідуальних адаптивних навичок, можливостей, здібностей в умовах освітнього середовища місцевих громад. Досвід, з яким зіткнулися багато постраждалих від війни дітей, суперечить їхнім основним базовим потребам. *Мета* – проаналізувати міжнародні ідеї багатовимірної концепції досвіду небезпеки, підходи, практики психологічної допомоги дітей з ООП. *Методи.* Описова феноменологія Edmund Husserl, комплексний підхід надав змогу застосувати змішані методи збору інформації та тематичного аналізу.

Результати. ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін., сповідуючи багатовимірну концепцію досвіду небезпеки, розробили мінімальні стандарти для навчання в умовах НС, цілями яких є: сприяння доступу до освіти постраждалих від НС. Мінімальні стандарти пов'язані з розробленням і застосуванням моделей, підходів, гуманітарних програм раннього дитинства (розвитку), щоб реагувати, мінімізувати психосоціальні проблеми та особливі освітні потреби дітей, їхніх родин у часи кризи. Положення програми «Освіта для всіх» вмотивовує комплексний підхід щодо особливостей, інструментів для виявлення небезпек для дітей, також і соціально-психологічних шляхів гуманітарних програм раннього дитинства (майстерень, технік, стратегій, прийомів та ін.). Аналіз досвіду застосування програм для дошкільників з

ООП є важливим інформаційним ресурсним джерелом з тим, щоб максимально і в найкоротші терміни звернути погляди фахівців ЗО, можливостей місцевих громад на виявлення проблем психічного здоров'я, діагностування та покращення якості надання необхідних психологічних, освітніх послуг у задоволенні базових безпекових потреб. Найважливішим орієнтиром-досвідом у застосуванні програм психосоціальної допомоги під час НС набуває ідея про необхідність розроблення, впровадження подібних програм психологічного спрямування в українських реаліях, можливостей місцевих громад та ресурсів спеціальних й інклюзивних закладів освіти.

Ключові слова: спеціальна освіта, особливі освітні потреби, батьки, психологічна допомога, страхи, програма, надзвичайні ситуації.

Abstract. The study reveals the problems in studying the international experience of providing the necessary psychological assistance to children with special educational needs of preschool age in the conditions of war (emergencies), the perspective of analyzing the psychological aspects of the nature of fears, anxieties, experiences, and the consequences of traumatic experiences. Understanding the danger, and adapting to it is the main necessity of critical conditions for the provision of educational services to reduce the impact on the vulnerability of children, and to influence the development of individual adaptive skills, opportunities, and abilities in the conditions of the educational environment of local communities. The experiences of many war-affected children run counter to what most consider to be the basic needs of every child: continuous care by relatives (parents or guardians), shelter and food, safety; and educational development. The goal is to analyze international ideas of the multidimensional concept of the experience of danger, approaches, and practices of psychological assistance to children with special educational needs. Methods. Edmund Husserl's descriptive phenomenology, a complex (social-scientific, pragmatic, constructive, person-oriented) approach made it possible to apply mixed methods of information gathering and thematic analysis.

The results. The UN, UNESCO, UNICEF, etc., professing the multidimensional concept of the experience of danger, have developed minimum standards for education in emergencies, the goals of which are: facilitating access to education for victims of emergencies. The minimum requirements are related to developing and applying models, approaches, and humanitarian programs of early childhood (development) to respond to and mimic the psychosocial problems and special educational needs of children and their families in times of crisis. The provision of the «Education for All» program motivates a comprehensive (sociological-scientific, pragmatic, constructive, personally oriented) approach regarding the features, tools for identifying dangers for children, and social-psychological ways of early childhood humanitarian programs (workshops, techniques, strategies, techniques, etc.).

The analysis of the experience of using programs for preschoolers with special educational needs is an important informational resource source to draw the views of specialists of educational institutions and the capabilities of local communities to identify mental health problems, diagnose and improve the quality of providing the necessary psychological, educational services in meeting basic security needs. The idea of the need to develop and implement similar programs of psychological guidance in Ukrainian realities, the capabilities of local communities, and the resources of special and inclusive educational institutions becomes the most important guide-experience in the application of psychosocial assistance programs during emergencies.

Key words: special education, special educational needs, parents, psychological help, fears, program, emergencies.

Актуальність. Війна ХХІ століття характеризується не лише своїм впливом на цивільне населення, де діти складають 90 % (ЮНІСЕФ, 2002), а й масштабним порушенням прав людини (наси́льство, дестабілізація, спустошення, вибухи, стрілянина, повітряні тривоги сіють страхи та тривоги [1, 2]. Страждання дітей особливо виражені через їхню залежність від батьків, страх розлуки, можливу втрату одного чи обох батьків, обмежені ресурси зневірених матерів, які несуть найбільший тягар, намагаються впоратися зі своєю новою роллю в нових обставинах. Це всі додаткові стресори для дитини. Важливе значення приділено дітям, оскільки перші дитячі роки є першою фазою навчання впродовж життя, ключовим компонентом якої є своєчасна успішна освіта з фахівцями. НС можуть поставити дітей поза звичайними життєвими процесами в обставини, які є здебільшого викликом дітям фізично, психологічно, соціально з огляду на розуміння та визнання їхніх потреб [3]. Саме категорія дітей з особливими освітніми потребами є найвразливішою соціальною групою через їхню фізичну незрілість, рівень психологічного та поведінкового розвитку й повну або часткову залежність від наставників (батьків, опікунів, фахівців освіти) й різних форм підтримки, допомоги та захисту. Крім того, оскільки діти з ООП зазнають швидкого розвитку своїх психічних, соціальних та фізичних можливостей, їх ризик стає ще більшим через довгострокові наслідки їхньої вразливості. Соціальне становище дітей у родині, навчальному закладі, громаді з урахуванням культурних чинників також має вплив на їхню вразливість, їхнє життя.

Контекст дослідження з вивчення досвіду, що надає можливість враховувати емпіричні знання означеної проблематики, є важливим, корисним, необхідним і для виявлення особливостей небезпек для українських дітей, особливо для дітей з ООП, які стикаються з війною вже з 2014 року, і для розроблення психологічних програм з метою пом'якшення негативних наслідків.

Мета: проаналізувати міжнародні ідеї багатовимірної концепції досвіду небезпеки, підходи, практики психологічної допомоги дітей з ООП.

Методи. Описова феноменологія Едмунда Гуссерля (Edmund Husserl), комплексний (суспільно-науковий, прагматичний, конструктивний, особистісно зорієнтований) підхід надав змогу застосувати змішані *методи* збору інформації, тематичного аналізу, зіставлення поглядів, узагальнення.

Огляд літератури. Розгорнутий аналіз проблеми вказує на значний обсяг емпіричної літератури щодо міжнародних форумів-заходів (Дакар, 2000 та ін.) з пом'якшення впливу надзвичайних ситуацій на психосоціальний, когнітивний розвиток дітей від 0-8 років (Dybdahl, 2001; Paardekooper, 2002; Lloyd et al, 2005 та ін.) [1,4,5], посилення стратегій подолання небезпеки через програми надання соціально-психологічної підтримки [5, с. 9].

У галузі міжнародного розвитку існує велика кількість знань про дітей у країнах, що розвиваються, де війна стала найважливішою з усіх травматичних подій, що призвела до втрати, розлуки у сім'ях, криз, фізичних, психічних, соціальних змін, але є дуже мало досліджень, які охоплюють детальний аналіз безпекових потреб дітей з ООП, як контекстуальні умови освітнього середовища впливають на їхній досвід. Успішне, систематичне включення проблематики дітей з ООП у заходи НС також було обмежене, незважаючи на прогрес у практиці. Тому необхідні більш контекстуально обґрунтовані дослідницькі дослідження та емпіричні знання, щоб краще зрозуміти, як НС впливають на дітей дошкільного віку з ООП, щоб максимально зменшити негативні наслідки.

Результати. Всесвітній освітній форум (Дакар, 2000) прийняв Рамкову програму дій «Освіта для всіх» з урахуванням задоволення потреб систем освіти, які постраждали від НС.*

ЮНІСЕФ прийняв ще ширше визначення «надзвичайна ситуація» (НС): тихі НС (ВІЛ/СНІД, крайня бідність та дітей, які живуть на вулиці) та гучні НС (стихійні лиха (повені, землетруси), техногенні катастрофи (громадянські конфлікти та війни), які спричиняють гуманітарні кризи [6-8].

Коли виникають складні гуманітарні кризи, гуманітарні організації є основними постачальниками надзвичайних ситуацій освіти. Ключові агентства ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інші, сповідуючи багатовимірну концепцію досвіду небезпеки, розробили Мінімальні стандарти для навчання в умовах НС, цілями яких є: сприяння доступу до освіти постраждалих від НС [9, 10].

Багатовимірна *концепція досвіду небезпеки*: розуміє й визнає будь-яку небезпеку, як живий досвід, від якого є цінні уроки, які можуть бути ефективними у майбутній взаємодії з навколишнім середовищем або при зустрічі з майбутніми небезпеками [11]; визначає екологічні, економічні, соціальні та психологічні аспекти. Зокрема, останні можуть бути джерелом багатьох реальних людських переживань і мати численні наслідки, що можуть вбудовуватися у негативні прояви страхів, тривоги, смутку, самотності, втрат тощо. Розуміння досвіду небезпеки, адаптація до нього є головною необхідністю критичних умов надання цінного досвіду, щоб зменшити вплив на вразливість людей, вплинути на розвиток індивідуальних навичок, можливостей, здібностей, стійкість та можливості для майбутніх небезпек та їх реакції на них.

Мінімальні стандарти пов'язані з визначенням:

– *екстреної освіти* («освіта, яка захищає благополуччя, сприяє навчанню та плекає загальний розвиток (соціальний, емоційний, когнітивний і фізичний) дітей, які постраждали від конфліктів і катастроф» (Освітня група Save the Children Alliance, 2001) [12];

– *надзвичайний стан освіти* як кризову ситуацію, спричинену конфліктами або катастрофами, які дестабілізували, дезорганізували або зруйнували систему освіти, яка потребує комплексного процесу кризової та післякризової підтримки (ЮНЕСКО, 1999)[9];

* «складні гуманітарні кризи з початку 1990 років: стихійні лиха, конфлікти, нестабільність, війни, повені, що спричиняють складні гуманітарні кризи» у «Швидке освітнє реагування в складних НС» та «Освіта як гуманітарна відповідь»

– *швидке освітнє реагування у складних НС* – застосування моделей, підходів, гуманітарних програм раннього дитинства (розвитку), щоб реагувати, мінімізувати психосоціальні проблеми та особливі освітні потреби дітей, їхніх родин у часи кризи (нестабільності, переміщення....) (Nixon et al., 1996; Burde, 1999; Vargas Baron, 2005 та ін.) [10].

Розробка положень програми «Освіта для всіх» ЮНЕСКО (Bensalah та ін., 2001, ЮНЕСКО, 2002 та ін.) стосується бачення освіти, яка:

- є інструментом захисту дітей у надзвичайних ситуаціях;
- допомагає задовольнити психосоціальні потреби дітей, які постраждали від НС, що порушили їхнє життя та соціальні зв'язки;
- забезпечує канал для передачі повідомлень про здоров'я та виживання, а також для навчання нових цінних практично орієнтованих навичок безпеки;
- є інструментом соціальної згуртованості та ресурсної підтримки;
- життєво необхідна для відновлення економічної основи сімейного, місцевого, національного розвитку і життя [7,10].

У воєнних ситуаціях необхідна терапевтична креативність і гнучкість, можливість розробки та впровадження вільних від ідеології втручань, що відповідають конкретній ситуації. Оскільки діти та підлітки зовсім по-різному реагують на воєнні події, їхні знання, реакції залежать від віку, а отже, від фази розвитку емоційності та когнітивних здібностей, стресори з усіма видами поведінкових особливостей, розладів і психологічних проблем (Milgram, 1982; Jensen & Shaw, 1993; Boardman, 1994 та ін.), то комплексний підхід з урахуванням психотерапевтичного, психосоціального, особистісно зорієнтованого аспектів, неспецифічних групових та індивідуальних програм є необхідними і доречними у підтримці, консультуванні, допомозі фахівців з метою стабілізації відновлення психічного здоров'я, підтримки процесів розвитку дітей та їхніх батьків.

І хоч історично досить мало свідчень із наданням або визначенням пріоритетів освітньої допомоги, тим більше з наданням програм раннього дитинства в громаді, щоб реагувати на психосоціальні проблеми та освітні потреби малих дітей та їхніх сімей у часи кризи та переміщення (Nixon et al., 1996; Burde, 1999; Vargas Baron, 2005), все-таки можемо почерпнути деякий позитивний досвід (Ї. Trebjeöanin: реакції дітей та їхніх батьків під час воєнного середовища у Югославії, 1999; С. Тейнович: війна очима дітей, 2000; В. Юл, П. Сміт: програма громадського здоров'я для втручання у дошкільну і початкову освітню систему як вектор для доставки, 2003, Велика Британія; М. Імамович: програма психосоціальної підтримки зменшення посттравматичних симптомів у дітей дошкільного віку та їх матерів, 2000; М. Топалович, Е. Влаїч: психологічні майстерні як спосіб допомоги дітям в екстрених ситуаціях, 1999; Suleyman Hrnitsa: програми психосоціальної допомоги дітям з особливими потребами та їхнім батькам після війни, 2000, Сербія та Чорногорія).

Коротко зупинимосся на деяких з них.

У програмі когнітивно-поведінкової терапії проєкту охорони психічного здоров'я ЮНІСЕФ, розробленої Вільямом Юл (W. Yule) з командою колег (Велика Британія) 2003 [13], на *першому етапі* вивчався досвід широкого діапазону стресових реакцій серед дітей дошкільних і початкових закладів освіти, зокрема труднощі в навчанні та емоційно-поведінкові проблеми дітей.

Другий етап характеризувався розробленням ієрархічної моделі надання послуг (батарея заходів для самостійного завершення, які діти могли б використовувати для позначення природи і ступеню страхів, страждань) вчителями, вихователями дошкільних і початкових класів, які певним чином розуміють потреби дітей, які постраждали від війни.

Професійно підготовлена команда пройшла навчання з місцевим педагогічним персоналом з тем: особливі освітні потреби, втрата у дітей, страхи у дітей, керування гнівом, проблеми з висловленням, техніки когнітивно-поведінкової терапії, що стало основою *третього етапу*. Зокрема, серія з чотирьох семінарів (навчання першого рівня) для наставників містила такі теми:

- роль школи в складних умовах,
- робота з батьками,
- профілактика вигорання,
- виявлення та допомога дітям з ООП, які її найбільше потребують.

Застосування розробленої програми когнітивно-поведінкової терапії для 3000 дітей з ООП, їхніх матерів командами місцевих педагогів за десять сеансів засвідчило істотні зміни рівнів дистресу зі зменшенням симптомів емоційної, поведінкової сфери. З одного боку, усе це вимагало багато часу, терпіння та дипломатії, уважної і злагодженої співпраці. З іншого боку, механізми і процедури застосування програми стали власністю місцевих закладів освіти з навченим ресурсним забезпеченням вчителів, а фонд «Діти та війна» збагатився і продовжував удосконалювати акумулятор досвіду, який широко використовується у дослідницьких проєктах у всьому світі.

Отже, завдяки програмам когнітивно-поведінкової терапії для дітей з ООП навіть після війни можна використовувати прості, стандартні заходи для оцінки втручання та сприяння знанням, ефективності лікування дітей. Сподіваюся, це буде орієнтиром для майбутніх постачальників психологічних послуг на основі вибору науково обґрунтованих втручань, спрямованих на допомогу постраждалим від війни дітям.

Участь у програмі психосоціальної підтримки зменшення посттравматичних симптомів у дітей дошкільного віку та їх матерів, розробленої у Центрі психічного здоров'я (Боснія і Герцеговина) Медіхою Імамович [14], забезпечила навчальні заклади інструментами роботи з дітьми, які отримали травми війни. Програма містила: попереднє тестування (анкета про травму та симптоми травми – адаптована для дошкільного віку (діти віком 3-4 р.)); шкалу симптомів посттравматичного стресу матері (PTSS-10, Horowitz, Wilner & Alvarez, 1979), розробку заключного тестування, правил психосоціального втручання (навчання батьків і дітей технік (розв'язання проблем, самоінструкції, моделей навчання, самоконтролю, модифікованої методики систематичного впливу приємного жесту/слова).

З метою досягнення позитивного результату під час застосування технік необхідно дотримуватися таких правил:

- дитині необхідно поговорити про свою проблему з батьками або старшою людиною, щоб разом знайти рішення.
- батько повинен бути зацікавлений у допомозі своїй дитині, повинен слухати фахівця і виконувати його інструкції. Батьки повинні нагороджувати дитину і вчити її робити добрі речі.
- батьки повинні усвідомлювати, що вони є прикладом для наслідування для своєї дитини, тому вони повинні контролювати свою поведінку. Мама –джерело радості, миру та підтримки своїм дітям.
- естетичне середовище, приємні жести/слова, тексти також зменшують страхи, неприємні спогади, травматичний досвід, спонукатимуть до позитивних думок, приємних емоцій і врівноваженої поведінки.

Отже, застосована програма засвідчила позитивні зрушення у розумінні батьками проблем своїх дітей з ООП, їхню участь у їхньому розв’язанні застосовуваними техніками-втручаннями. Така робота вплинула на стійкість і гнучкість дітей, подолання частини їхніх страхів, дала можливість подивитися на проблему дітей з огляду на ресурси середовища найближчого шкільного оточення, застосовуючи відповідні і доцільні стратегії підтримки.

Запропоновану Сулейманом Хрніцем, 1999, програму психосоціальної допомоги дітям з особливими потребами та їхнім батькам після війни [15] розраховано на вісім місяців, вона базується на концепції реабілітації громади (Community-based Rehabilitation (CBR)). В основі цієї моделі – заохочення впливу психосоціальних чинників захисту в місцевій громаді. Мета – розвивати здатність дітей розв’язувати проблеми та здатність сім’ї справлятися з життєвими труднощами, проблеми розвитку їхніх дітей у зв’язку з набутими страхами, дезорієнтацією, дисфункційністю, що пов’язано з війною.

Програма у спеціальних дошкільних і спеціальних початкових закладах освіти за участю фахівців намагалася розвивати місцеві, інституційні та

неінституційні заходи для надання допомоги дітям з ООП та їхнім родинам на основі стабільних, довгострокових ефектів програми.

Зміст програми: семінари з обміну досвідом та ідеями, майстер-класи для дітей були ігровими заходами для заохочення різних аспектів розвитку дітей на основі правил групи, що були відомі кожному учаснику, застосування стратегій підтримки та ін. Інструментами стали: шкали поведінки для спостереження відповідної та дисфункціональної діяльності дітей та батьків під час майстер-класів; оцінювальні анкети для модераторів семінару, де вони змогли оцінювати різні частини програм і записувати реакції дітей та батьків за програмою; анкети для батьків, у яких вони повинні були описати реакцію дітей на програму та їхні враження від програм, в яких вони брали участь.

Результатами діяльності стало визнання, що: більшість дітей з ООП були високомотивовані для участі в цій програмі, їх активність була високою, супроводжувалася позитивними емоційними реакціями; в майбутньому потрібно буде краще адаптувати програму до типу і рівня особливостей у розвитку, віку дитини, комунікативного середовища; необхідно переглянути індивідуальні вимоги до дітей, які загалом були занадто високі. Те ж саме стосується усних інструкцій для багатьох заходів, що були дуже насиченими і занадто довгими.

Водночас цілей програми було досягнуто, адже практичні психологічні практикуми приділяли більше часу музиці, руху та заняттям, які «спалюють» енергію, заохочували соціальну взаємодію, розвивали соціальні навички, налагоджували емоційну стабільність, розвивали мовлення (експресивне та рецептивне), сприяли засвоєнню нових знань про проблеми страху і способи боротьби з ним, підтримували самооцінку, позитивні сторони дітей, забезпечували додаткову мотивацію для батьків дітей з ООП. Результати оцінювання семінарів батьками були подібними до оцінки модераторів дитячої програми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розгорнутий аналіз вивчених зарубіжних джерел про досвід дітей у НС розкриває багатовимірну концепцію безпеки, мінімальні стандарти навчання в умовах НС у

сприянні доступу до навчання з метою зменшення впливу негативних проявів страхів, тривоги, самотності, травматичного досвіду постраждалих, зокрема дітей з ООП.

Положення програми «Освіта для всіх» вмотивовує суспільно-науковий, прагматичний, конструктивний, особистісно зорієнтований підходи щодо особливостей, інструментів виявлення небезпек для дітей, також і соціально-психологічних шляхів гуманітарних програм раннього дитинства (майстерень, технік, стратегій, прийомів та ін.).

Аналіз досвіду застосування програм для дошкільників з ООП є важливим інформаційним ресурсним джерелом неурядових організацій та фондів «Діти та війна» з тим, щоб максимально і в найкоротші терміни звернути погляди фахівців ЗО, можливостей місцевих громад на виявлення проблем психічного здоров'я, діагностування та покращення якості надання необхідних психологічних, освітніх послуг для задоволення базових безпекових потреб.

Найважливішим орієнтиром-досвідом у застосуванні програм психосоціальної допомоги під час НС набуває ідея про необхідність розроблення, впровадження подібних програм психологічного спрямування в українських реаліях, можливостей місцевих громад та ресурсів спеціальних закладів освіти з тим, щоб не лише визначити проблеми тривожної симптоматики, а й не втрачати час на їхнє розв'язання. Об'єднання фахівців психологічного профілю, педагогів, вихователів, батьків та їхніх дітей з ООП є запорукою розуміння і спільного розв'язання проблем зі страхами, мінімізації травматичних тривог і переживань, психосоматичних, емоційних, поведінкових проблем.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні моделі соціально-психологічної допомоги дітям з ООП та їхнім батькам в умовах воєнних дій і після них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lloyd, E., Penn, H., Bareau, S., Burton, V., Davis, R., Potter, S., & Sayeed, R (2005). How effective are measures taken to mitigate the impact of direct experience of armed conflict on the psychosocial and cognitive development of children aged 0-8? In: Research Evidence in Education

Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

2. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings*. Vol. 13, is. 1. - P. 186-197. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>.

3. Малинович, Л., Кульбіда С., & Міськов Г. (2023). Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 112(4), 95-118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158>

4. Dybdahl, R. (2001). Children and mothers in war: an outcome study of a psychosocial intervention programme. *Child Development* 72: 1214-1230.

5. Gavranidou, M., Niemiec, B., Magg, B., & Rosner, R. (2008). Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. *Kindheit und Entwicklung*, 17(4), 224-231.

6. Pigozzi, M (1999). Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. New York: UNICEF.

7. Madani, R.A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.

8. Kamel, H. (2006). Early childhood care and education in emergency situations. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

9. UNESCO (1999). The Right to Education: an emergency strategy. Paris: UNESCO.

10. Vargas-Baron, E. (2005) Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action. ADEA, UNICEF, UNESCO.

11. UNICEF. (2007). Annual report 2003. UNICEF.

12. INEE (2004). Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction. Paris: UNESCO.

13. Yule, W., Stuvland, R., Baingana, F. K., & Smith, P. (2003). Children in armed conflict. In *Trauma interventions in war and peace: Prevention, practice, and policy* (pp. 217-242). Boston, MA: Springer US.

14. Vuletic, V., & Demarin, V. (2003). POSTERS–NEUROLOGY. *Multiple sclerosis*, 5, 35-54.

15. Danopoulos, C. P., Kapor-Stanulovic, N., & Skandalis, K. S. (2012). Children and Armed Conflict: The Yugoslav Experience. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 14(1), 151-163.

REFERENCES

1. Lloyd, E., Penn, H., Bareau, S., Burton, V., Davis, R., Potter, S., & Sayeed, R (2005) How effective are measures taken to mitigate the impact of direct experience of armed conflict on the psychosocial and cognitive development of children aged 0-8? In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. [in English].
2. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings. Vol. 13, is. 1. - P. 186-197*. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>. [in English].
3. Malynovych, L., Kulbida S., & Miskov H. (2023). Stvorennia dostupnoho movnoho seredovyshcha dlia doshkilnykiv: neobkhdnist i vyklyky [Creating an accessible language environment for preschoolers: necessity and challenges]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. 112(4), 95-118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158> [in Ukrainian].
4. Dybdahl, R. (2001) Children and mothers in war: an outcome study of a psychosocial intervention programme. *Child Development* 72: 1214-1230. [in English].
5. Gavranidou, M., Niemiec, B., Magg, B., & Rosner, R. (2008). Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. *Kindheit und Entwicklung*, 17(4), 224-231. [in English].
6. Pigozzi, M (1999). Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. New York: UNICEF. [in English].
7. Madani, R.A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109. [in English].
8. Kamel, H. (2006). Early childhood care and education in emergency situations. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. [in English].
9. UNESCO (1999). The Right to Education: an emergency strategy. Paris: UNESCO. [in English].
10. Vargas-Baron, E. (2005) Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action. ADEA, UNICEF, UNESCO. [in English].
11. UNICEF. (2007). Annual report 2003. UNICEF. [in English].
12. INEE (2004). Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction. Paris: UNESCO. [in English].
13. Yule, W., Stuvland, R., Baingana, F. K., & Smith, P. (2003). Children in armed conflict. In *Trauma interventions in war and peace: Prevention, practice, and policy* (pp. 217-242). Boston, MA: Springer US. [in English].

14. Vuletic, V., & Demarin, V. (2003). POSTERS–NEUROLOGY. *Multiple sclerosis*, 5, 35-54. [in English].
15. Danopoulos, C.P., Kapor-Stanulovic, N., & Skandalis, K.S. (2012). Children and Armed Conflict: The Yugoslav Experience. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 14(1), 151-163. [in English].

УДК: 378 - 056.2/.3

Людмила Ніколенко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти
l.nikolenko1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8708-3117
Researcher ID: U-3171-2017

Liudmyla Nikolenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Chairperson of the Department of Pedagogy and Special Education

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна
проспект Науки, 72, м. Дніпро, 49010

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine
Nauky Avenue, 72, Dnipro, 49010

РОЗВИТОК ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

DEVELOPMENT OF LIFE CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розкривається питання розвитку компетентностей 21-го століття здобувачів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти. Це питання потребує організаційних, технологічних, програмно-концептуальних змін. У процесі інклюзивного навчання акцент має бути зміщено з фундаментальних знань на життєві компетентності. На їх основі для студентів з особливими освітніми потребами стає можливим опанування кластеру професійних навичок.

Дослідження здійснено теоретичними науковими методами: аналізу, абстрагування, узагальнення, моделювання. Стаття охоплює кілька питань: імплементація концепції

життєтворчості в інклюзивний простір закладу вищої освіти; атрибути формування здатностей 21-го століття у студентів з особливими потребами; моделювання життєтворчої компетентності студента з особливими освітніми потребами у векторі пріоритетності життєвих навичок з обґрунтуванням її структури.

Ключовим світоглядно-ментальним аспектом успішності інклюзивного навчання у вищій школі автор визначає компетентнісний підхід з фокусом на формуванні життєтворчої компетентності особистості. У концептуально-змістовному аспекті виокремлює застосування специфічних методів набуття необхідних компетентностей; обов'язковість активної міжособистісної взаємодії; створення належних умов для реалізації життєтворчого потенціалу та надання індивідуальної допомоги студентам за наявності бар'єрів, які заважають цій реалізації.

На думку автора, розвиток життєтворчого потенціалу та формування життєтворчої компетентності здобувача з особливими освітніми потребами має відбуватися системно і взаємозумовлено кожним компонентом цього особистісного конструкту: життєво-пізнавальною активністю, життєво-етичними нормами, життєво-антропологічними особливостями, життєво-ціннісними константами та життєво-екзистенційними концептами.

Ключові слова: інклюзивне навчання; навички 21-го століття; життєтворчість; життєтворча компетентність; заклад вищої освіти; компетентнісний підхід; студенти з особливими освітніми потребами.

Abstract. The article deals with the development of 21st century competences of students with special needs in the inclusive educational space of a higher education institution. This issue requires organisational, technological, programmatic and conceptual changes. In the process of inclusive education, the emphasis should be shifted from fundamental knowledge to life competences. On their basis, it becomes possible for students with special educational needs to master a cluster of professional skills.

The study was carried out using theoretical scientific methods: analysis, abstraction, generalisation, modelling. The article covers several issues: implementation of the concept of life-creativity in the inclusive space of a higher education institution, attributes of the formation of 21st century abilities in students with special needs; modelling the life-creative competence of a student with special educational needs in the vector of life skills priority and substantiation of its structure.

The author defines the competence approach as a key ideological and mental aspect of the success of inclusive learning in higher education. The focus should be on the formation of life-creative competence of the student. In the conceptual and substantive aspect, the author highlights the use of specific methods for acquiring the necessary competences; the importance of active interpersonal

interaction; creation of appropriate conditions for the realisation of life-creative potential and provision of individual assistance to students in the presence of barriers that hinder this realisation. According to the author, the development of life-creative potential and the formation of life-creative competence of a student with special educational needs should be systematic and interdependent on each component of this personal construct: life-cognitive activity, life-ethical norms, life-anthropological features, life-value constants and life-existential concepts.

Key words: inclusive learning; 21st century skills; creativity; creative competence; higher education institution; competence approach; students with special educational needs.

Актуальність. Навчанню ключових компетентностей 21-го століття у закладі вищої освіти приділяється все більше уваги. Ці навички є вирішальними для здобуття вищої освіти та успішної самореалізації студентів, оскільки роботодавці все наполегливіше їх вимагають. Оцінювання прогресу студентів з особливими освітніми потребами у розвитку навичок 21-го століття є важливим компонентом інклюзивного навчання. Цій категорії здобувачів набагато важче професійно самореалізуватися по завершенні вищої освіти, адже принципи включення та рівності у нашому суспільстві перебувають в стані зародження.

Відповідно вимогою сьогодення є підготовка здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами так, щоб кожен був компетентним у різних сегментах обраної професійної сфери і вийшов на такий особистісно-ціннісний рівень, котрий дасть змогу досягати творчої самореалізації на кожному життєвому етапі. В інклюзивному просторі закладу вищої освіти мають бути створені умови для розвитку компетентностей 21-го століття у здобувачів усіх категорій без винятків. Це потребує інноваційної розбудови інклюзивного освітнього простору як в організаційно-технологічному, так і в програмно-концептуальному вимірі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання набуття необхідних для професійної діяльності компетентностей студентами з особливими освітніми потребами розглядається нами в рамках загальноприйнятого у вищій освіті компетентнісного підходу і проблеми розвитку навичок 21-го століття. Дж. Бакл (2021) вказує, що навички 21-го століття стосуються знань, життєвих навичок, навичок кар'єри, звичок і рис, які є надзвичайно важливими для успіху

студентів у сучасному світі. Стратегія британського уряду «Навички 21 століття: реалізація нашого потенціалу» (2003) ілюструє, яким важливим є концепт навичок в освіті, на робочому місці, для повноцінного життя.

Власне, ще наприкінці 20-го століття зазначені навички об'єднали спільним поняттям «здатності 21-го століття» (Tight M. (2021)). Однак єдиним визнанням воно не стало. У різних авторів можна зустріти різні терміни на означення цих компетентностей, як-от: «ключові навички», «основні навички», «навички працевлаштування», «м'які навички», «соціальні навички», «соціальні компетентності». Усі наведені та схожі терміни застосовуються для означення подібного набору навичок. Такі здатності виходять за рамки базових знань, вони дають змогу людині пристосовуватися до багатьох життєвих ролей і впливати на власне життя, змінювати його. Описуючи навички, знання та досвід (що в сукупності й утворюють компетентність), якими повинні оволодіти студенти, щоб досягти успіху в роботі та житті, Partnership for 21st Century Skills (P21, 2009) наголошує, що базисом навчання 21-го століття залишаються академічні предметні знання. Однак цю основу необхідно зміцнювати додатковими навичками, такими, як навички навчання (критичне мислення, спілкування, співпраця та креативність), життєві навички (гнучкість, ініціативність, соціальні навички, продуктивність, лідерство) та навички грамотності (інформаційна грамотність, медіаграмотність, технологічна та цифрова грамотність).

Miller Sh. та Vimpeh Y. У (2023) концентруються на таких навичках: співпраця, комунікація, креативність, критичне мислення, цифрова грамотність і розв'язання проблем. Rosales J. (2017), наводячи результати дискусії навколо «Закону про досягнення успіху кожного учня» (ESSA – прийнятий у США в 2015 році), підкреслює найважливіші його посилювачі: «...міжособистісні та внутрішньоособистісні (або «соціальні та емоційні») компетентності включають ставлення та поведінку, які впливають на те, як учні розмірковують і застосовують свої навчальні здібності та навички щодо управління стосунками з іншими. Ці навички іноді називають навичками 21 століття, глибшим навчанням, неакадемічними, некогнітивними або м'якими навичками».

Окрім того, закон ESSA запровадив відхід від оцінювання лише академічних знань і звернувся до «повноцінної освіти» для всіх учнів, звернув увагу на особистість дитини як таку, зосередився на соціальному та емоційному навчанні. Запровадження вказаного закону у навчальних закладах різних штатів показало, що зосередження уваги на здатностях і навичках у цілому позитивно впливає на академічну успішність кожного учня.

Очевидною є близькість цього закону із цілою низкою нормативних документів, котрі узгоджують інклюзивну форму освіти на різних рівнях в Україні, а також його відповідність компетентнісному підходу в освіті, на якому ґрунтується стратегія розвитку освіти та інклюзивна концепція розбудови українського суспільства загалом.

Підсумовуючи зарубіжний дискурс навколо навичок 21-го століття та інклюзивних стратегій в освіті, можемо констатувати поширення пріоритетності навичок чи певних здатностей для здійснення професійної діяльності перед базовими знаннями. Цю пріоритетність визначили роботодавці. Виокремлені ними навички є універсальними, вони позитивно впливають на працездатність, підвищують якість академічного навчання, допомагають особистості успішно налагодити всю життєдіяльність. Розвиток навичок 21-го століття особливо важливий в інклюзивному підході, адже завдяки їх опануванню кожен учень отримує більше шансів бути включеним у всі сфери суспільного життя.

В українській науковій думці більшість дослідників навички 21-го століття схильні називати компетентностями (соціальними, особистісними, життєвими, життєтворчими та ін.). Приєднуємося до такої позиції, засади якої бачимо у філософському постулаті, що «Людина є унікальним елементом буття, яка спроможна творити, перетворювати, змінювати все в індивідуальному та суспільному вимірі» (Наконечна, 2016), а також, власне, у загальноприйнятому тлумаченні концепту «компетентність» як «динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Концепція НУШ, 2016, с. 10).

Засади компетентнісного підходу в освіті ґрунтовно розробили українські науковці. І. Єрмаков (2005), В. Кремень (2009), О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко (2004) здійснили аналіз сутності цього поняття, дали вичерпну характеристику компетентностей, котрі лягли в основу Концепції нової української школи. Сьогодні цей підхід визначає організаційну структуру освітнього процесу на усіх рівнях і стосується кожного учасника навчальної взаємодії. Вчені наголошують, що «набуття особистістю компетентностей має поєднувати особистий досвід і знання, взаємопов'язані з мотивацією та цінностями» (В. Засенко, Л. Прохоренко, 2019).

Компетентнісний підхід посідає головне місце в інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти. Він, з одного боку, вимагає від викладачів володіння необхідними компетентностями для організації інклюзивного навчання, а з другого, має забезпечити формування необхідних для ефективної життєдіяльності компетентностей здобувачів. Це має підвищити якість навчання, подальшу конкурентоздатність на сучасному ринку праці, сприяти життєвій самореалізації та здатності управляти власним життям. На думку О. Дубасенюк (2011, с. 11-18), у компетентнісному підході до вищої освіти поєднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості.

Власне, сучасний світ вимагає від випускника ЗВО здатності гнучко реагувати на зміни і впливати на життя у кожній з його сфер, тобто сформованої життєтворчої компетентності. Засади концепції життєтворчості розроблено В. Донієм, Л. Сохань, І. Єрмаковим, Г. Несен та ін. (2006). Науковці визначили методологічні основи життєтворчості особистості, проаналізували різні моделі життєтворчості, а також компетентності, необхідні для формування цього особистісного конструкту.

Аналіз зарубіжних підходів і українського досвіду компетентнісного підходу в освіті показує його ефективність у навчальному процесі. Водночас відзначаємо важливість фокусу на розвитку життєтворчої компетентності студентів з

особливими освітніми потребами, оскільки від цього залежить якість фундаментальної професійної підготовки.

Мета статті. Стаття ставить за мету розгляд імплементації концепції життєтворчості в інклюзивний простір закладу вищої освіти; розкриття особливостей формування здатностей 21-го століття у студентів з особливими потребами; представлення та опис структури життєтворчої компетентності студента з особливими освітніми потребами у векторі пріоритетності життєвих навичок.

Методи дослідження. У статті використовуються теоретичні методи наукових педагогічних досліджень. Аналіз наукових та інформаційних джерел за темою дослідження дав можливість узагальнити наукові погляди на проблему компетентнісного навчання осіб з особливими освітніми потребами. Системний підхід до вивчення проблеми життєтворчості допустив можливість висновків про пріоритетність життєтворчої компетентності та її концептуальність у професійній підготовці студентів з особливими освітніми потребами. Метод моделювання допоміг змодельовати конструкт життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження. Як показує огляд наукового доробку, у науково-педагогічному дискурсі все частіше актуалізується проблема розкриття особистісного потенціалу кожного студента. Для інклюзивного освітнього простору це має особливе значення, оскільки мета інклюзії визначена як забезпечення та розвиток здібностей людини з особливими потребами.

Наслідком синергії творчого та практично-прикладного вимірів в освіті та науці стало моделювання життєтворчих компетенцій як важливого складника життєтворчості. «Мистецтво жити» (Степаненко & Степаненко, 2013) порушує як філософські екзистенційні виміри буття, так і має практично-орієнтоване повсякденне визначення активності людини

Концепція життєтворчості в парадигмі інклюзивної вищої освіти має низку особливостей щодо її актуалізації (табл. 1).

Таблиця 1

Виміри життєтворчості в інклюзивному підході вищої школи

<i>Складник життєтворчості</i>	<i>Особистісний підхід до реалізації в системі вищої інклюзивної освіти</i>
Життєтворчість можлива за умови розвитку всіх сфер особистості	✓ духовний елемент ✓ емоційний елемент ✓ вольовий елемент ✓ інтелектуальний елемент ✓ моральний елемент ✓ етичний елемент
Життєтворчість пов'язана з активністю особистості	✓ здатність змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб ✓ здатність змінювати самого себе відповідно до певної системи власних цінностей, своїх можливостей, життєвих диспозицій
Життєтворчість передбачає постійне набуття нових знань, вмінь, пов'язаних із самим процесом життя	✓ вміння спілкуватися ✓ встановлення контактів ✓ адекватна оцінка своїх можливостей та умов середовища ✓ здатність до нетрадиційного та інноваційного підходу у розв'язанні різноманітних проблем
Життєтворчість пов'язана із самостійністю особистості	✓ здатність самостійно та вмотивовано планувати власну діяльність ✓ здатність самостійно аналізувати ситуацію та приймати зважені й обґрунтовані рішення ✓ здатність нести відповідальність за результати власної діяльності
Життєтворчість поєднує особливі вміння і високу	✓ розвинена самосвідомість ✓ володіння системою засобів, методів

майстерність у творчій побудові особистого життя	життєустрою ✓ технології програмування і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проєкту
--	---

Джерело: узагальнено автором на основі: Коновальчук (2013), Ніколенко (2022)

Інклюзивний кластер вищої освіти потребує специфічних методів набуття загальних та спеціальних компетентностей. У класичному форматі загальних і вузькоспеціалізованих компетентностей, навчально-методична, наукова та виховна робота в університеті зосереджується на тому, щоб студенти з особливими потребами мали необхідні інструменти для набуття цих освітніх елементів. Тобто інклюзивний акцент робиться винятково на організаційних, технологічних чи методологічних елементах, які забезпечують отримання студентами всієї повноти навчального контенту.

Зовсім інша специфіка актуалізації комплексу здатностей 21-го століття у рамках інклюзивного навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Життєві навички у системі інклюзивної вищої освіти

Навички	Специфіка розвитку у сегменті інклюзивної вищої освіти
hard skills	Фундаментальні навички студентів з особливими освітніми потребами формуються через залучення інноваційних форматів навчання, позаяк опанування деякими з них за стандартними освітніми механізмами недоступно для студента. Оскільки всі фундаментальні навички безальтернативно мають бути засвоєні студентом, то проблема інклюзивності набуває обов’язкового практично-орієнтованого характеру. Заклад вищої освіти може надавати послуги студентам з особливими потребами у кластері фундаментальних навичок лише за наявності належних механізмів, затверджених у робочих навчальних планах і

	програмах.
soft skills	Гнучкі навички є менш регламентованими в контексті програмно-орієнтованого навчання і передбачають актуалізацію здібностей та індивідуальних якостей здобувача вищої освіти (а не всіх наявних гнучких навичок, які є в програмних переліках). Для студента з особливими освітніми потребами визначення пріоритетних елементів його компетентнісної орієнтованості є визначальним фактором ефективності навчання та якості отриманих знань. В інклюзивній освіті можливість акцентувати увагу на окремих гнучких навичках є надзвичайно важливим моментом, оскільки завдяки одним навичкам студент може компенсувати відсутність інших навичок (які йому недоступні або важкодоступні).
digital skills	Окремий кластер навичок, яких набуває студент у сучасній системі вищої освіти та який відіграє важливу роль в інклюзивній освітній активності. Інноваційно-технологічний арсенал, який переважно опирається на інформаційно-цифровий елемент, для інклюзивного простору має не просто допоміжне значення. В окремих випадках цифровий формат є єдиним можливим шляхом набуття фундаментальних (загальних і професійних) навичок. Така безальтернативна роль виокремлює для digital skills статус пріоритетності в парадигмі життєтворчої компетентності.
creative skills	Креативність є специфічною рисою компетентнісного підходу в інклюзивній освіті. Якщо в класичному освітньому вимірі творчий складник може тлумачитись винятково як підсилювальний елемент активності студента, то в інклюзивному сегменті креативність є запорукою якості й ефективності навчання. Подолання бар'єрів, які виникають у процесі навчання студентів з особливими потребами, можливе лише за умови креативного підходу з боку всіх учасників освітнього процесу: студентів, педагогічного складу, представників адміністрації,

стейкхолдерів та ін.

Джерело: узагальнено автором на основі: Buckle (2021), Tight (2021), Miller & Bimpeh (2023)

Звертаємо увагу на важливість активної міжособистісної взаємодії в інклюзивному навчанні, адже для набуття вказаних освітніх характеристик потрібне повне залучення студента. До прикладу, *soft skills* без актуалізації людиноцентричної спрямованості навчання втрачає свій концептуальний зміст, а *creative skills* повністю залежний від активності студента. *Creative skills* є загальною характеристикою творчої активності студента з особливими потребами в освітньому середовищі. Втім, в науково-освітньому дискурсі існує фундаментальне поняття життєтворчої компетентності, яке актуалізує процес реалізації потенціалу людини. Завдання наукової спільноти полягають в уніфікації понять та ідей життєтворчості та можливості їхнього використання в парадигмі інклюзивної освіти.

Тому проблема компетентнісного підходу при інклюзивному форматі навчання у ЗВО полягає в розширенні стандартного набору освітніх послуг. Загальні та фундаментальні компетентності не підлягають перегляду щодо їх засвоєння студентами з особливими потребами. А увага акцентується на освітніх можливостях, завдяки яким ці компетентності можуть набуватися всіма студентами без винятку. У цьому контексті актуалізується роль навичок 21-го століття, зокрема *digital skills*, *creative skills*, які постають інструментом удосконалення освітнього процесу та забезпечують у практично-орієнтованому вимірі безбар'єрність у системі вищої освіти.

Компетентнісний підхід розширює традиційний раціоналістичний вимір науково-освітньої активності, притаманний вищій школі. Для студентів з особливими потребами звернення до ірраціоналістичних проявів активності під час навчання є дієвим і розвивальним інструментом. Нерідко вони інтуїтивно знаходять правильні способи вирішення навчальних завдань, а вже потім, у процесі аналізу власних дій, підбирають наукове обґрунтування.

У сучасному науковому дискурсі пропонуються чіткі принципи розвитку життєтворчої компетентності особистості у просторі вищої освіти (Ніколенко, 2022, с. 123–127). У поточному дослідженні пропонуємо їх аналіз в контексті інклюзивної освіти. Акцентуємо на принципі життєтворчості, оскільки у ньому сконцентовано ключові елементи всіх перелічених раніше принципів та сформовано уніфіковане розуміння життєво-креативного потенціалу людини.

З іншого боку, в інклюзивній парадигмі вищої освіти життєтворчий процес не повинен обмежуватися організаційно-концептуальними вимірами функціональності педагогічної активності. Залучення людиновимірності до парадигми життєво-творчого потенціалу людини є важливим елементом різноманітності та цільової різновекторності філософії інклюзії загалом. А розвинена життєтворча компетентність студента з особливими потребами фактично фіналізує процес формування оптимально сприятливого інклюзивного університетського простору.

Завданнями ж цивілізованого високорозвиненого суспільства є такі виміри: створення належних умов для реалізації життєтворчого потенціалу людини та допомога людині за наявності бар'єрів, які заважають цій реалізації. Такі соціокультурні виміри інклюзії є актуальними для освіти (передовсім для вищої), яка виступає фундаментальною сходинкою, необхідною для реалізації життєтворчого потенціалу людини. Формується своєрідна консолідація соціального капіталу (Bocheliuk et al., 2022), який в подальшому виступає ресурсом розкриття та розвитку потенціалу людини, суспільства та цивілізації загалом.

Людиновимірне розуміння життєтворчої компетентності є важливим для характеристики освітньої активності студентів з особливими потребами, оскільки воно виражає особливе значення принципів життєвої активності людини. Основні складники цієї компетентності студента з особливими потребами охоплюють всю повноту життєвої активності (фіг. 1).

Фігура 1

Елементи життєтворчої компетентності студента

з особливими освітніми потребами



Джерело: власна розробка автора

Водночас, фундаментальним є наявність в окремих кластерах принаймні одного доступного алгоритму пізнавальної активності для такої моделі.

Загалом, сучасні прагматичні та непрагматичні освітні концепції орієнтовані на подолання будь-яких сумнівів у спроможності людини актуалізувати пізнавальний процес (Vasianovych et al., 2020). Такий підхід став справді революційним для студентів з особливими потребами, надаючи їм упевненість у своїх силах.

Когнітивна активність повинна мати цільову спрямованість та смислове навантаження, що можливо лише завдяки цілковитій актуалізації пізнавального потенціалу.

✓ По-перше, актуалізується життєво-пізнавальна активність студента з особливими потребами, яка має певні обмеження чи особливості у гносеологічному сегменті набуття знань і навичок згідно з навчальними планами та програмами. Завданням для освітньої системи є надання різноманітних шляхів і методів пізнання у процесі навчання. Варто розуміти, що джерела пізнання можуть потребувати окремих ексклюзивних вимірів для забезпечення

інклюзивності навчального процесу. Якщо є можливість запропонувати студенту з особливими потребами декілька варіантів для проведення пізнавальної роботи, то це є показником високого навчально-методичного рівня інклюзивного формату навчання в університеті.

✓ По-друге, життєво-антропологічні елементи визначають рівень інтенсивності та масштабності навчального процесу для студентів з особливими освітніми потребами. Університетська програма є збалансованим механізмом набуття знань і навичок на рівні вищої школи. Для інклюзивної моделі освіти є актуальною (подекуди навіть в режимі онлайн) корекція програмних елементів освітньо-кваліфікаційного рівня в контексті психофізичних особливостей студента (Bunbury, 2020). Тому життєво-антропологічний фактор має для людини з особливими потребами безпосередній, а не фундаментально-концептуальний характер. Водночас сучасні дослідження освітньої інклюзивності у вищій школі відзначають важливу проблему, пов'язану з критичною залежністю студента з особливими потребами та його педагогів від навчальних ресурсів (Collins, Azmat & Rentschler, 2019). Ключова складність полягає в тому, що такий студент не може покладатися на свій антропологічний потенціал, а постійно перебуває в залежності від зовнішніх факторів.

✓ По-третє, життєво-екзистенційні елементи формують передумови для руйнування стереотипів культурно-історичного досвіду, згідно з яким вища освіта є недосяжним рівнем для людей з особливими потребами. Інклюзивний формат на практиці демонструє упередженість думок щодо неспроможності таких людей навчатися в університетах і здобувати вищу освіту. Крім того, результатами навчання є формування професійних компетентностей, які відзначаються конкурентоспроможністю на ринку праці. Такі реалії дають змогу перейти від принципу «інклюзивна вища освіта заради освіти» до принципу «інклюзивна вища освіта для успішної професійної діяльності». Loaya (2021) пропонує включення онтологічного розуміння інклюзивної освіти до загальноосвітніх стратегій не для популяризації інклюзивності, а задля надання цьому формату життєво-прагматичних вимірів.

✓ По-четверте, життєво-ціннісні константи визначають загальноосвітні перспективи розвитку інклюзивності й інклюзії кластеру вищої освіти зокрема. Під час інклюзивного освітнього процесу актуалізуються цінності суспільного розвитку, згідно з якими прагнення людини до самовдосконалення та самоорганізації виступає пріоритетом. Завданням суспільства є збереження потенціалу людини та створення всіх можливостей для його реалізації, незважаючи на психофізичні особливості студента. Цінність інклюзивної освіти має фундаментальний аксіологічний характер, оскільки вона формується як «завдяки», так і «всупереч», що робить її універсальною константою розвитку людини, суспільства та цивілізації.

✓ По-п'яте, життєво-етичні норми формують освітні компетентності розуміння благополуччя та добробуту. Співіснування студентів з різними поглядами, інтересами, світоглядом, ментальністю, моральними пріоритетами вже по суті є унікальним суспільним простором. Коли ж до вказаного середовища додаються студенти з інвалідністю, особливостями ментального розвитку й учасники освітнього процесу налагоджують морально-етичні зв'язки, що ґрунтуються на повазі, підтримці, толерантності (Шевчук, 2021), рівності, – це є проявом здорового суспільства, в якому освітня сфера є простором розвитку, а не деградації.

Отже, запорукою ефективності інклюзивної форми вищої освіти є чітка стратегія впровадження та реалізації компетентнісного підходу до навчання студентів з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-орієнтована політика західного суспільства сформувала орієнтири, які є фундаментальними щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами. Ці орієнтири полягають у пріоритетності формування життєвих навичок 21-го століття. На базі цих навичок підвищується освітня активність і якість фундаментальних знань. Такий фокус компетентнісного підходу у вищій освіті забезпечить високу якість інклюзивного навчання та ефективність випускників у подальшій життєдіяльності.

Серед ключових аспектів, які мають світоглядно-ментальне та концептуально-змістовне значення для інклюзивного навчання у вищій школі, визначаємо компетентнісний підхід до формування життєвих навичок 21-го століття у студентів з особливими потребами; застосування специфічних методів набуття необхідних компетентностей; обов'язковість активної міжособистісної взаємодії в інклюзивному навчанні; створення належних умов для реалізації життєтворчого потенціалу та допомога студентам за наявності бар'єрів, які заважають цій реалізації.

Розвиток життєтворчого потенціалу та формування життєтворчої компетентності здобувача з особливими освітніми потребами має відбуватися системно і взаємозумовлено кожним компонентом цього особистісного конструкту: життєво-пізнавальною активністю, життєво-етичними нормами, життєво-антропологічними особливостями, життєво-ціннісними константами та життєво-екзистенційними концептами.

Перспективи дослідження бачимо у системному аналізі методів інклюзивного навчання сегменту загальної освіти та можливостей їх імплементації у вищій школі. Іншим вектором розвитку наукового дослідження може бути пошук ефективних підходів до формування життєтворчої компетентності кожного здобувача вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jenna Buckle (2021). A Comprehensive Guide to 21st Century Skills. URL: <https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills>
2. Policy paper: 21st century skills: realising our potential. The government's strategy to ensure employment and a fulfilling working life, and the availability of required skills. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a749939e5274a410efd0e49/21st_Century_Skills_Realising_Our_Potential.pdf
3. Tight, M. (2021). Twenty-first century skills: Meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 160–174. URL: <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517>
4. The Partnership for 21st Century Skills (2009). URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED519462>

5. Sheradan Miller & Yaw Bimpeh (2023). Exploring the concept of 21st century skills: a review of the literature. URL: <https://www.aqa.org.uk/about-us/our-research/research-library/exploring-the-concept-of-21st-century-skills-a-review-of-the-literature>
6. John Rosales (2017). How ESSA Helps Advance Social and Emotional Learning. URL: <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/how-essa-helps-advance-social-and-emotional-learning>
7. Наконечна, М. (2016). Концепція життєтворчості Л. В. Сохань як форпост української науки. *Славистична збірка*. 2016. Вип. 2. С. 22-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/wslavst_2016_2_4.
8. Концепція НУШ (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
9. Єрмаков, І.Г., & Пузіков, Д.О. (2005). Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи. Запоріжжя: Центрion, 2005. 112 с. URL: <https://f.eruditor.link/file/888317/>
10. Кремень, В.Г. (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 520 с.
11. Овчарук, О. (2004). Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*, 2, 6-9.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко. К. КІС, 2004. С.71-84.
13. В., Засенко, & Л., Прохоренко (2019). Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. І Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Практична психологія в інклюзивному середовищі – 2019», 21 лютого 2019 р. <https://core.ac.uk/download/pdf/200250597.pdf>
14. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18
15. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя, 2006. 592 с.
16. Степаненко, І., & Степаненко Н. (2013). Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С.140-162.
17. Коновальчук, М.В. (2013). Реалізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-170423.html>.

18. Нічуговська, Л.І., & Ніколенко, Л.М. та ін. (2022). Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти: монографія. Дніпро., 2022. 484 с. С. 8-24; 118-130. URL: http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15105
19. Bocheliuk, V.Y., Spytska, L.V., Shaposhnykova, I.V., Turubarova, A.V., & Panov, M.S. (2022). Five stages of professional personality development: Comparative analysis. *Polish Psychological Bulletin* This link is disabled., 2022, 53(2), pp. 88-93. DOI: 10.24425/ppb.2022.141136
20. Vasianovych, H., Budnyk, O., Klepar, M., Beshok, T., Blyznyuk, T., & Latyshevska, K. (2020). Pragmatism in philosophy of inclusive education studies and problems of teacher training. *Revista Inclusiones*. 2020. No. 7 (4). P. 59–73. URL: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1538>.
21. Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. No. 24 (9). P. 964–979. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
22. Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*. 2019. No. 44 (8). P. 1475–1487. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
23. Loya, K. (2021). Teaching Philosophy as a Mechanism for a More Inclusive Teaching and Learning Process. *Academia Letters*, 2021. 409 p. DOI: <https://doi.org/10.20935/AL409>
24. Шевчук, Г. (2021). Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 3. С. 151–157. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>

REFERENCES

1. Jenna Buckle (2021). A Comprehensive Guide to 21st Century Skills. Retrieved from: <https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills> [in English]
2. Policy paper: 21st century skills: realising our potential. The government's strategy to ensure employment and a fulfilling working life, and the availability of required skills. Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a749939e5274a410efd0e49/21st_Century_Skills_Realising_Our_Potential.pdf [in English]
3. Tight, M. (2021). Twenty-first century skills: Meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 160–174. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517> [in English]
4. The Partnership for 21st Century Skills (2009). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED519462> [in English]

5. Sheradan Miller & Yaw Bimpeh. (2023). Exploring the concept of 21st century skills: a review of the literature. Retrieved from: <https://www.aqa.org.uk/about-us/our-research/research-library/exploring-the-concept-of-21st-century-skills-a-review-of-the-literature> [in English]
6. John Rosales (2017). How ESSA Helps Advance Social and Emotional Learning. Retrieved from: <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/how-essa-helps-advance-social-and-emotional-learning> [in English]
7. Nakonechna, M. (2016). Kontsepsiia zhyttietvorchoosti L. V. Sokhan yak forpost ukrainskoi nauky [The concept of life-creation by L. V. Sohan as an outpost of Ukrainian science]. *Slavistychna zbirka*, (2), 22-28. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/wslavst_2016_2_4 [in Ukrainian].
8. Kontsepsiia NUSH [Conception NUSH]. (2016). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
9. Yermakov, I.H., & Puzikov, D.O. (2005). Proektne bachennia kompetentnisno spriamovanoi 12-richnoi serednoi shkoly [Design vision of a competence-based 12-year secondary school]. Zaporizhzhia: Tsentrion. Retrieved from: <https://f.eruditor.link/file/888317/> [in Ukrainian].
10. Kremen, V.H. (2009). Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvithnoho prostoru [Philosophy of human centredness in educational space strategies]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 520 p. [in Ukrainian].
11. Ovcharuk, O. (2004). Kliuchovi kompetentnosti: Yevropeiske bachennia [Key competencies: European vision]. *Upravlinnia osvitoiu*, 2004 (2), P.p. 6-9. [in Ukrainian].
12. Ovcharuk, O., Parashchenko, L., Pometun, O., & Savchenko, O. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: Svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithnoi polityky [Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational politics]. Kyiv: KIS. 2004. P.p. 71-84. [in Ukrainian].
13. Zasenka, V., & Prokhorenko, L. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid yak teoretyko-metodolohichna osnova rozbudovy osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [Competence-based approach as a theoretical and methodological basis for the development of education of children with special needs]. In *I Vseukrainska naukova internet-konferentsiia «Praktychna psykholohiia v inkluzyvnomu seredovyschi – 2019»*, February 21, 2019. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/200250597.pdf> [in Ukrainian].
14. Dubaseniuk, O.A. (Ed.) (2011). Suchasni naukovy pidkhody yak metodolohichni zasady kompetentnisnoho pidkhodu v osviti [Modern scientific approaches as methodological basis of the competence-based approach in education]. *Profesiina pedahohichna osvita: Kompetentnisnyi pidkhid: Monohrafiia* (pp. 11–18). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian]

15. Yermakov, I.H., & Nesen, H.M. (Eds.). (2006). Zhyttietvorchist osobystosti: Kontsepsiia, dosvid, problemy [Personal life-creativity: concept, experience, problems] *Naukovyi-metodychnyi zbirnyk. Zaporizhzhia*. 592 p. [in Ukrainian].
16. Stepanenko, I. & Stepanenko, N. (2013). Filosofiia mystetstva zhyty: Kontseptualni kontury i osvitni implikatsii u suspilstvi ryzyku [Philosophy of the art of living: conceptual contours and educational implications in a risk society]. *Filosofiia osvity*, (1), 140-162. [in Ukrainian].
17. Konovalchuk, M.V. (2013). Realizatsiia idei pedahohiky zhyttietvorchosti v konteksti noosfernoi osvity v Ukraini [Implementation of the ideas of life-creating pedagogy in the context of noosphere education in Ukraine]. Retrieved from: <http://do.gendocs.ru/docs/index-170423.html> [in Ukrainian].
18. L.I. Nichuhovska, L.M. Nikolenko, et al. (2022). Innovatsiina pedahohichna diialnist yak chynnyk formuvannia zhyttietvorchoi kompetentnosti здобувача освіти [Innovative pedagogical activity as a factor in the formation of life-creative competence of the student]: *Monohrafiia* (pp. 8-24; 118-130). Dnipro. Retrieved from: http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15105 [in Ukrainian].
19. Bocheliuk, VY., Spytska, L.V., Shaposhnykova, I.V., Turubarova, A.V., & Panov, M.S. (2022). Five stages of professional personality development: Comparative analysis. *Polish Psychological Bulletin* This link is disabled., 2022, 53(2), pp. 88-93. Retrieved from: 10.24425/ppb.2022.141136 [in English].
20. Vasianovych, H., Budnyk, O., Klepar, M., Beshok, T., Blyznyuk, T. & Latyshevska, K. (2020). Pragmatism in philosophy of inclusive education studies and problems of teacher training. *Revista Inclusiones*. 2020. No. 7 (4). P. 59–73. Retrieved from: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1538> [in English].
21. Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. No. 24 (9). P. 964–979. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347> [in English].
22. Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*. 2019. No. 44 (8). P. 1475–1487. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852> [in English].
23. Loya, K. (2021). Teaching Philosophy as a Mechanism for a More Inclusive Teaching and Learning Process. *Academia Letters*, 2021. 409 p. Retrieved from: <https://doi.org/10.20935/AL409> [in English].
24. Shevchuk, G. (2021). Inkliuzyvna osvita u vyshchii shkoli: vyklyky ta perspektyvy [Inclusive education in higher education: challenges and promising]. *Academic studies. Pedagogy*

series. 2021. Issue 3. P.p. 151–157. Retrieved from: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>
[in Ukrainian].

УДК 376:616

Ірина Орленко,

доктор філософії PhD, доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти та реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
докторант Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-6322-0217
Researcher ID N-2205-2018

Iryna Orlenko,

Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor of the special
department and inclusive education and rehabilitation
Southern Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky, Odesa, Ukraine,
doctoral student of the Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology of the National
Academy of Sciences of Ukraine

Державний заклад
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вулиця Старопортофранківська, 26,
Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution
South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi
Staroportofrankivska street, 26,
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

ПЕРЕДШКІЛЬНА ПІДГОТОВКА ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

PRESCHOOL TRAINING OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Анотація. Статтю присвячено проблематиці переходу дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (РАС) з дошкільного закладу освіти до початкової школи. Однією з найважливіших і водночас складних проблем у сфері освіти дітей з аутизмом є перехід з дошкільного до шкільного навчального закладу. Цей перехідний період має вирішальне значення, оскільки саме в цей час у дитини з розладами аутистичного спектру має бути закладено та сформовано ключові навички, необхідні для адаптації та успішного функціонування у шкільному середовищі. Зазначено, що розвиток комунікативних, соціальних та базових навчальних навичок сприяє зниженню стресу та допомагає дитині краще інтегруватися в колектив і засвоїти нові форми діяльності.

Метою дослідження є визначення особливостей цього процесу, зокрема виявлення індивідуальних потреб і напрямів розвитку, які сприятимуть успішній адаптації дитини з РАС до нових освітніх умов. Було застосовано теоретичні методи, спрямовані на глибокий аналіз і узагальнення даних для визначення основних закономірностей досліджуваного явища. Здійснено систематичне осмислення інформації, що дало змогу виділити ключові аспекти та тенденції, які впливають на підготовку дітей з розладами аутистичного спектру до переходу від дошкільного до шкільного навчання.

У статті описується процес оцінювання навичок готовності дітей із РАС до шкільного навчання з допомогою спеціально розробленого опитувальника. На основі заповнення даного опитувальника фахівець отримує інформацію про вже сформовані та несформовані навички дитини. Це дає можливість більш точно визначити індивідуальні цілі та пріоритетні напрями підготовки дитини до школи. Результати аналізу дають змогу розробити індивідуальний план корекційної програми, що враховує унікальні особливості кожної дитини з РАС. Програму спрямовано на підтримку розвитку базових навичок, необхідних для комфортної адаптації та успішного навчання у школі.

Ключові слова: розлад аутистичного спектру, опитувальник, старший дошкільний вік, готовність до шкільного навчання, програма переходу, інклюзія.

Abstract. The article is devoted to the issue of the transition of older preschool children with autism spectrum disorders (ASD) from preschool to primary school. One of the most important and at the same time difficult problems in the field of education of children with autism is the transition from preschool to school. This transition period is critical, as it is during this time that a child with autism spectrum disorders must develop key skills necessary for adaptation and successful functioning in the school environment. It is noted that the development of communicative, social and basic learning skills helps to reduce stress and helps the child better integrate into the team and learn new forms of activity.

The purpose of the study is to determine the features of this process, in particular, to identify individual needs and directions of development that will contribute to the successful adaptation of a child with ASD to new educational conditions. Theoretical methods aimed at in-depth analysis and generalization of data to determine the main regularities of the studied phenomenon were applied. A systematic understanding of information was carried out, which made it possible to highlight key aspects and trends that affect the preparation of children with autism spectrum disorders for the transition from preschool to school education.

The article describes the process of assessing the readiness skills of children with ASD for schooling using a specially developed questionnaire. On the basis of filling out this questionnaire, the specialist receives information about the already formed and unformed skills of the child. This makes it possible to more accurately define individual goals and priority directions for preparing a child for school. The results of the analysis make it possible to develop an individual plan of a correctional program that takes into account the unique characteristics of each child with ASD. The program is aimed at supporting the development of basic skills necessary for comfortable adaptation and successful learning at school.

Key words: *autism spectrum disorder, questionnaire, older preschool age, school readiness, transition program, inclusion.*

Актуальність дослідження. Інклюзія в Україні активно розвивається, формуючи нові цінності та поступово виходячи на якісно новий рівень розвитку інклюзивної культури. Проте багато аспектів інклюзивної освіти ще потребують ретельного вивчення і вирішення на державному, соціальному та педагогічному рівнях. Наприклад, заклади дошкільної освіти, створюючи інклюзивні групи, надають дітям з розладами аутистичного спектра (РАС) можливість інтегруватися в суспільство, взаємодіяти з однолітками та долучатися до навчальних і розвивальних активностей. Хоча освітні інституції роблять значний внесок у процес інтеграції дітей з розладами аутистичного спектру, зокрема й створення інклюзивних груп у дошкільних закладах, багато аспектів ще залишаються невирішеними.

Однією з найбільш актуальних проблем є підготовка до переходу дітей з аутизмом від дошкільного до шкільного закладу. Перехідний період є надзвичайно важливим, оскільки саме в цей час у дитини формуються навички, що є критичними для адаптації до шкільного середовища. Сьогодні у закладах

дошкільної освіти недостатньо розроблених інструментів, що дали б змогу комплексно оцінити рівень сформованості комунікативних, соціальних і навчальних навичок дитини у передшкільний період.

Це дослідження може закласти основу для розробки таких інструментів, а також підходів до підтримки дітей з РАС на етапі переходу до шкільного закладу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) належать до особливої категорії, яка потребує індивідуалізованих та спеціально розроблених підходів у розвитку, навчанні та соціалізації. Важливість таких підходів обґрунтована як науковими дослідженнями, так і практичним досвідом фахівців, які наголошують на потребі врахування індивідуальних особливостей кожної дитини (Душка А. (2018, 2021), Скрипник Т. (2019), Недозим І. (2019), Островська К. (2020), Качмарик Х. (2019), Косарева Г. (2018) та інші). Дослідження підтверджують, що лише адаптивні методики, спрямовані на розвиток комунікативних, соціальних та поведінкових навичок, можуть допомогти дітям з РАС успішно інтегруватися в освітнє середовище.

Українські науковці активно займаються дослідженнями в галузі розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом, розробляючи сучасні методи підтримки та адаптації цих дітей у суспільстві. Особлива увага приділяється формуванню комунікативних та соціальних навичок, впровадженню інклюзивних практик у навчальних закладах та розвитку систем підтримки як для дітей, так і для їхніх сімей.

Скрипник Т. (2019) спрямувала свої дослідження на особливості унікальної психічної організації дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) та розкрила систему технологій, що уможливлюють впровадження ефективного інклюзивного навчання для дітей з розладами аутистичного спектру. Недозим І. (2019) розробила структурну модель соціального інтелекту дітей дошкільного віку та програми розвитку соціального інтелекту дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Вчені Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Недозим І. В., Баташева Н. І. (2018) у своїх дослідженнях акцентували увагу на бар'єрах в навчанні та участі дітей із

когнітивними порушеннями, в тому числі дітей з РАС, визначили особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру і розробили стратегії підтримки дітей з РАС в освітньому середовищі. Науковці Гаяш О. В. і Кляп М. І. (2019) розглядали можливості комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Сайко Х. Я. (2019) вивчала питання готовності дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі.

Сучасні зарубіжні вчені, зокрема, Sohyun An Kim (2023), Yan, T., Hou, Y., Deng, M., & Han, F. (2023), вивчають уявлення батьків щодо успішного переходу дитини з розладом аутистичного спектру з дитячого садка у школу. За результатами онлайн-опитування, вони вважають поведінкову готовність та співпрацю з вчителями найважливішими навичками готовності до школи. З боку батьків важливою є підтримка дітей та побудова позитивних стосунків з вчителями. Батьківська залученість та міцність соціальних зв'язків позитивно впливали на просоціальну поведінку дитини під час переходу з дитячого садка в школу.

Сучасні науковці наголошують на важливості дослідження передшкільної підготовки дитини з розладами аутистичного спектру, тому розроблення системи переходу дитини з дитячого садка до школи потребує додаткових методів діагностики набутих навичок дитини з РАС, що дасть змогу створити індивідуальну програму переходу для кожної дитини.

Мета статті – у розкритті особливостей переходу дитини з розладами аутистичного спектру з закладу дошкільної освіти до навчання в школі.

Методи дослідження – теоретичні методи, спрямовані на формування теоретичних узагальнень і визначення закономірностей досліджуваного явища.

Результати дослідження. Дошкільний вік є критично важливим етапом для закладання основ особистості, розвитку базових навичок та знань, які стануть фундаментом для подальшого навчання і життя. Проте цей період проходить швидко, і завдання вихователів та педагогів полягає в тому, щоб допомогти дітям підготуватися до важливого переходу в шкільне середовище. Переходи з однієї

освітньої ланки до іншої є природною частиною розвитку дитини. Перехідні періоди, взагалі, є невід'ємною частиною життя кожної дитини. Багатьом із нас знайомі такі зміни як переїзди, зміна школи, поява нового члена родини або зміна сімейного статусу. Кожне з цих явищ є прикладом переходу, який може виявитися випробуванням для дитини. Однак, незважаючи на труднощі, які можуть супроводжувати перехідні періоди, вони також відкривають нові можливості для розвитку й особистісного зростання дитини.

Передусім важливо відзначити, що переходи можуть стимулювати формування у дітей навичок самостійності та адаптації. Потрапляючи в нові умови, дитина вчиться підходити і знаходити рішення для різноманітних викликів, які стоять перед нею. Це дає змогу розвивати креативне мислення, сміливість і здатність знаходити вихід із нових ситуацій. Уміння адаптуватися стає цінною навичкою, яка залишається з дитиною на все життя.

Водночас перехідні періоди можуть бути джерелом стресу та тривоги для дітей. Вони можуть відчувати внутрішню й зовнішню атмосферу, друзів або підтримку, що істотно впливає на їхній емоційний і психологічний стан. З огляду на це, дуже важливо забезпечити належну підтримку дітям під час змін (Прохоренко Д. А., 2024). Отже, ці зміни також можуть бути джерелом стресу та хвилювання, особливо для дітей, які потребують додаткової підтримки, наприклад, для дітей з розладами аутистичного спектру. Згідно з даними за 2023 рік, кількість дітей з розладами аутистичного спектру продовжує зростати, що свідчить як про покращення обізнаності та доступність діагностики, так і про зростання необхідності створення інклюзивних умов для навчання та соціалізації дітей з аутизмом.

Для дітей з РАС такі переходи мають особливе значення і часто стають викликом. Вони зазвичай відчують потребу в стабільності та передбачуваності, а будь-які зміни в рутині або оточенні можуть викликати тривогу та дезорієнтацію. Крім того, діти з РАС можуть відчувати труднощі у встановленні соціальних контактів, адже у них можуть бути обмежені навички вербальної і невербальної комунікації, труднощі у розумінні невербальних сигналів, таких як

міміка та жести. Нерівномірний розвиток когнітивних здібностей та особливості поведінки, за словами Качмарик Х. В. (2019), часто не відповідають стандартам шкільної системи, що може призвести до соціальної ізоляції або труднощів у навчанні.

Кожна дитина з РАС є унікальною, а її потреби – індивідуальними. Для успішного розвитку таких дітей важливо враховувати їх особисті потреби та створювати індивідуальні підходи. Під час переходу з дошкільного закладу до школи дитині з РАС потрібна особлива підтримка.

Підготовка дитини з аутизмом до навчання в початковій школі є важливою для забезпечення комфортного переходу та успішної адаптації до нового середовища. Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) часто потребують цілеспрямованої підтримки в розвитку навичок, які для нейротипових дітей можуть здаватися природними. Формування таких навичок є основою для навчання, оскільки сприяє підвищенню самооцінки, зниженню рівня стресу та успішній взаємодії з однолітками і педагогами. Для дитини з аутизмом розвиток соціальних навичок – вміння взаємодіяти, ділитися, виконувати правила гри – є необхідною умовою для адаптації до такого середовища. Це дасть змогу уникнути ізоляції та сприятиме розвитку дружніх відносин, що своєю чергою формує відчуття підтримки серед однолітків. У школі діти повинні дотримуватися певного розкладу, контролювати свою поведінку і дотримуватися інструкцій. Для дітей з РАС саморегуляція може бути викликом, оскільки вони часто мають труднощі з емоційним контролем та реагуванням на стресові ситуації. Підготовка навичок саморегуляції, таких як вміння заспокоїтися або виразити свої потреби, дасть можливість дитині впоратися з шкільним навантаженням, знизить рівень тривоги та дасть змогу краще інтегруватися в шкільне життя. У шкільному середовищі дитина повинна активно спілкуватися з учителем та однолітками, ставити запитання, відповідати на них, пояснювати свої думки. Діти з аутизмом можуть мати труднощі з вербальною комунікацією, що може ускладнити розуміння навчального матеріалу. Недозим І. В. (2019) вважає важливим працювати над розвитком мовлення та невербальних засобів спілкування

(наприклад, жестів, міміки), щоб дитина могла краще розуміти інших та виражати свої думки.

Шкільне навчання потребує здатності концентруватися на завданнях, навіть якщо вони здаються складними або нецікавими. Дітям з РАС, які можуть мати короткий час уваги, треба допомогти розвинути навички зосередження та виконання завдань до кінця. Це допоможе дитині не лише у навчанні, а й у розвитку здатності до самоконтролю, що є важливою навичкою в школі.

Діти в початковій школі повинні вміти обслуговувати себе: відвідувати туалет, збирати речі, їсти самостійно. Для дитини з аутизмом це може бути викликом, і така підготовка дасть змогу знизити рівень залежності від дорослих, почуватися більш впевнено і самостійно, що підвищить її самооцінку та сприятиме позитивному досвіду в школі.

Отже, завдяки цілеспрямованій підготовці основних соціальних, комунікативних, поведінкових та самообслуговувальних навичок дитина з РАС матиме більше шансів успішно адаптуватися до шкільного середовища, ефективно взаємодіяти з іншими, брати участь у навчальному процесі та розвивати впевненість у собі.

Надзвичайно важливим є створення індивідуальної програми підготовки до школи, яка буде враховувати сформовані та несформовані навички дитини. Такий підхід сприятиме більш м'якій адаптації до шкільного середовища, формуватиме у дитини відчуття підтримки та впевненості у власних силах.

Для вирішення цього завдання було розроблено опитувальник, спрямований на оцінювання готовності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (РАС) до навчання в школі. Було проведено інтерв'ю з фахівцями, які мають досвід роботи з дітьми з РАС, а також з батьками, які виховують дітей із цим діагнозом. Контент-аналіз цих інтерв'ю дав можливість глибше зрозуміти основні аспекти готовності дітей до школи та виявити конкретні потреби та бар'єри, з якими вони можуть зіткнутися під час переходу до нового середовища.

У розробці опитувальника враховувалися основні аспекти Базового компоненту дошкільної освіти, що окреслює необхідні знання, уміння та навички для успішного переходу до початкової школи. Також було проаналізовано симптоматику відповідно до психодіагностичної методики CASD, що дало можливість зосередитися на важливих особливостях розвитку дітей з РАС, що можуть впливати на їхню адаптацію до школи. Завдяки такому комплексному підходу опитувальник став ефективним інструментом для виявлення індивідуальних корекційних та навчальних цілей, необхідних для успішної підготовки дитини з РАС до шкільного навчання.

Цей опитувальник дасть змогу визначити сильні та слабкі сторони кожної дитини, виділити пріоритетні напрями роботи та сприяти створенню індивідуальної програми підтримки, що забезпечить комфортну адаптацію до шкільного середовища та посилить почуття впевненості у новому етапі життя. Опитувальник охоплює 14 основних і супутніх навичок дитини старшого дошкільного віку дитини з РАС, що мають бути сформовані до початку шкільного навчання. Це і питання комунікації дитини з іншими людьми, а не лише з колом родини, це і реакція дитини на зміни в оточенні, це і уміння дитини грати (взаємодіяти) з іншими дітьми, це і уміння дитини справлятися з академічними завданнями, просити про допомогу під час виконання завдання, якщо не зрозуміла інструкцію. Також опитувальник дає змогу визначити найчастіші емоції дитини та уміння їх проявляти, наявність уміння розуміти почуття інших людей та реагувати на труднощі, наявні уміння щодо повсякденних завдань та вміння користуватися навчальними/дидактичними матеріалами, планувати остаточний результат, сформовані навички безпечної поведінки дитини та уміння дитини справлятися зі стресом чи тривогою, реагувати на сигнал повітряної тривоги.

Пункти опитувальника, що залишилися незаповненими, визначають цілі та напрями підготовки дитини з РАС до школи. На основі аналізу результатів опитувальника фахівець отримує детальний перелік уже сформованих і, що особливо важливо, несформованих навичок дитини. Ці дані дають змогу створити індивідуальний план для корекційної програми, яка буде оптимальною для

підготовки дитини з РАС до переходу з дошкільного закладу до початкової школи.

Інклюзивна освіта для дітей з аутизмом має враховувати специфічні аспекти розвитку, зокрема труднощі в комунікації, сенсорну гіпер- чи гіпочутливість, а також індивідуальні інтереси та здатність до взаємодії з однолітками. Практика свідчить, що найефективнішими є програми, які поєднують структуровані підходи до навчання з ігровими та практичними вправами, що розвивають адаптаційні навички. Це дає змогу створити умови для поступового формування навичок, необхідних для переходу на наступні рівні освіти, та активної участі в соціальному житті, на думку Гнатюк А. (2023). Ретельне проактивне планування, тісна співпраця з батьками, систематична корекційна робота щодо формування певних навичок і створення сприятливого, безпечного середовища допоможуть дитині з РАС легше подолати перехід із дитячого садка до школи. Такий підхід сприятиме не лише успішній адаптації до нових умов, а й підвищенню впевненості дитини у своїх силах, формуванню позитивного ставлення до навчання та комунікації з однолітками.

У результаті реалізації індивідуальної корекційної програми фахівець може забезпечити послідовний і безперервний розвиток дитини з РАС, допомагаючи їй поступово опановувати необхідні для школи навички та ставати більш самостійною. Рекомендації, складені на основі аналізу несформованих навичок, дадуть можливість створити гнучкий план, основою якого є реальні потреби та темпи розвитку дитини.

Сьогодні в галузі корекції розладів аутистичного спектру (РАС) найбільшого поширення набули три основні психолого-педагогічні підходи: поведінковий підхід, TEACCH-підхід (структурована навчальна система для дітей з аутизмом), а також емоційно-рівневий підхід. Поведінковий підхід, який базується на принципах прикладного поведінкового аналізу (АВА), спрямований на формування навичок через позитивне підкріплення бажаних поведінок і поступове зменшення небажаних. На думку Слащової А. К. (2023), це дає

можливість дитині з РАС навчитися адаптивній поведінці та засвоїти соціальні й академічні навички у структурованому середовищі.

ТЕАССН-підхід (ТЕАССН), розроблений для підтримки дітей з аутизмом, передбачає створення візуально структурованих середовищ, які допомагають дітям орієнтуватися у своїй щоденній діяльності, надаючи зрозумілу та передбачувану організацію часу і простору. Така структурованість знижує рівень тривожності та сприяє розвитку незалежності, за висновками Слащової А. К. (2023).

Емоційно-рівневий підхід спрямований на розвиток емоційної сфери дітей з аутизмом та охоплює методи, які допомагають дитині усвідомлювати й регулювати власні емоції, а також будувати зв'язок із оточенням. Цей підхід особливо цінний у роботі з дітьми, які мають труднощі у соціальних і емоційних контактах, оскільки допомагає їм поступово розвивати навички комунікації та взаємодії з однолітками.

Використання цих підходів як окремо, так і в комбінації, дає змогу спеціалістам підбирати найбільш ефективні методики для кожної дитини з РАС, враховуючи її індивідуальні особливості та потреби.

Кожна дитина з аутизмом має свої унікальні особливості, тому важливо індивідуально підходити до створення умов підтримки та адаптації відповідно до її потреб. Бо одним з головних аспектів підтримки є наявність дорослого, на якого дитина може покластися. Важливо, щоб вона знала, що її супроводжуватимуть і підтримуватимуть. Це допоможе почуватися безпечно і впевнено в нових умовах. Крім підтримки дітям важливо надати можливості для поступового занурення в нове середовище. Це може бути знайомство з новими людьми, участь у нових активностях, а також обізнаність щодо навколишнього оточення. Що більше буде таких можливостей, то легше дитині адаптуватися в новому середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На завершення нашого дослідження варто підкреслити важливість перехідних періодів у розвитку дитини та необхідність підтримки і адаптації в нових умовах. Переходи – це не лише зміни, з якими діти стикаються, а й потужні можливості для зростання та

саморозвитку. Кожен перехід дає дитині шанс освоїти нові навички, такі як самостійність, гнучкість і вміння адаптуватися до різних ситуацій. Завдяки належній підтримці діти можуть не тільки успішно подолати труднощі, а й вийти з них зі зміцненими соціальними, емоційними та когнітивними навичками, що позитивно впливатиме на їх подальший розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Гаяш, О. (2019). Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекц. освіти*. 13. С. 37–47. Режим доступу: <https://cutt.ly/SpajM0P>
3. Гнатюк, А. (2023). Використання інноваційних підходів у процесі розвитку життєвих компетенцій дітей дошкільного віку з РАС. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 28-29 березня 2023 р.) за ред. О.П. Демченко, Н.О. Пахальчук. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі Поділля», 12. С. 483–486.
4. Качмарик, Х. (2019). Активізація пізнавальних психічних процесів дітей з аутизмом в умовах дошкільної установи. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 37. С. 159–165. URL: Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2019_37_24
5. Недозим, І. (2019). *Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру* (Дис. канд. псих. наук). Київ.
6. Прохоренко, Д. (2024). До проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2(23), 103–114.
7. Прохоренко, Л.І., Баб'як, О.О., Недозим, І.В., & Баташева, Н.І. (2018). *Бар'єри в навчанні та участі дітей із когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник*. Чернівці: Букрек.
8. Роберт Шрам (2021). *Дитячий аутизм і АВА-терапія*. Київ: центр учбової літератури.
9. Сайко, Х. (2019). Готовність дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі. *Проблеми сучасної психології*. № 1. С. 106–111.

10. Скрипник, Т. (2019). *Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія*. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка.
11. Слащова, А. (2023). Основи корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру. *Габітус*. 55. С. 182-186.
12. Тест CASD (Скринінгова Шкала розладів аутистичного спектра). Stoelting, США. Адаптація для України Ольга Орел.
13. Kim, Sohyun An. (2023). Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: Perspectives of Korean–American Parents. *Journal of autism and developmental disorders* 53.3. 1130–1145.
14. Yan, T., Hou, Y., Deng, M., & Han, F. (2023). The effect of family capital on psychological adjustment of Chinese children with autism spectrum disorder in the transition from kindergarten to primary school. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20473869.2023.2233753>

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini. [Basic component of preschool education in Ukraine]. Rezhym dostupa: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
2. Haiash, O. (2019). Kompleksnyi psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z rozladamy spektru autyzmu v umovakh inkliuzyvno-resursnoho tsentru. [Comprehensive psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorders in the conditions of an inclusive resource center]. Aktualni pytannia korekts. osvity. 13. S. 37–47. Rezhym dostupa: <https://cutt.ly/SpajM0P> [in Ukrainian].
3. Hnatiuk, A. (2023). Vykorystannia innovatsiinykh pidkhodiv u protsesi rozvytku zhyttievyykh kompetentsii ditei doshkilnoho viku z RAS. [The use of innovative approaches in the development of life skills of preschool children with ASD]. Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity: zbirnyk materialiv VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (Vinnytsia, VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 28-29 bereznia 2023 r.) za red. O.P. Demchenko, N.O. Pakhalchuk. Vinnytsia: TOV «Merkiuri Podillia», 12. S. 483–486. [in Ukrainian].
4. Kachmaryk, Kh. (2019). Aktyvizatsiia piznavalnykh psykhiichnykh protsesiv ditei z autyzmom v umovakh doshkilnoi ustanovy. [Activation of cognitive mental processes of children with autism in the conditions of a preschool institution]. Nauk. chasop. NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 19, Korekts. pedahohika ta spets. psykholohiia. 37. S. 159-165. URL: Rezhym dostupa: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2019_37_24 [in Ukrainian].

5. Nedozy, I. (2019). Osoblyvosti sotsialnoho intelektu ditei doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektru. [Peculiarities of social intelligence of preschool children with autism spectrum disorders]. (Dys. kand. psyk. nauk). Kyiv. [in Ukrainian]
6. Prokhorenko, D. (2024). Do problemy psykholohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy v umovakh kryz. [To the problem of psychological support of children with special educational needs in crisis conditions]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. 2(23), 103–114. [in Ukrainian].
7. Prokhorenko, L.I., Babiak, O.O., Nedozy, I.V., & Batasheva, N.I. (2018). Bariery v navchanni ta uchasti ditei iz kohnityvnymy porushenniamy: osoblyvosti rozvytku ditei iz ZPR, RAS, HRDU: metodychnyi visnyk. [Barriers in the education and participation of children with cognitive impairments: peculiarities of the development of children with SEN, ASD, GRDU: methodical bulletin]. Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].
8. Robert Shram (2021). Dytiachyi autyzm i AVA-terapiia. [Children's autism and ABA therapy]. Kyiv: tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
9. Saiko, Kh. (2019). Hotovnist ditei molodshoho shkilnoho viku iz autyzmom do navchannia v inkluzyvni shkoli. [Readiness of elementary school children with autism to study in an inclusive school]. Problemy suchasnoi psykholohii. № 1. S. 106–111. [in Ukrainian].
10. Skrypnyk, T. (2019). Dity z autyzmom v inkluzii: stsennarii uspikhu: monohrafiia. [Children with autism in inclusion: scenarios of success: monograph]. Kyiv: un-t im. B. Hrinchenka. [in Ukrainian].
11. Slashchova, A. (2023). Osnovy korektsiinoi roboty z ditmy doshkilnoho viku, yaki maiut rozlady autystychnoho spektru. [Basics of correctional work with preschool children with autism spectrum disorders]. Habitus. 55. S. 182–186. [in Ukrainian].
12. Test CASD (Skryninhova Shkala rozladiv autystychnoho spektra). [CASD test (Screening Scale for Autism Spectrum Disorders)]. Stoelting, SShA. Adaptatsiia dlia Ukrainy Olha Orel. [in Ukrainian].
13. Kim, Sohyun An. (2023). Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: Perspectives of Korean–American Parents. Journal of autism and developmental disorders 53.3. 1130–1145. [in English].
14. Yan, T., Hou, Y., Deng, M., & Han, F. (2023). The effect of family capital on psychological adjustment of Chinese children with autism spectrum disorder in the transition from kindergarten to primary school. International Journal of Developmental Disabilities, 1–10.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20473869.2023.2233753> [in English].

УДК 376-053.4/.5-056.26:355.01(477)

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5037-0550

Researcher ID: O-8044-2016

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

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,

Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ТА БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ДІТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

INCLUSIVENESS AND ACCESSIBILITY OF EDUCATIONAL SPACE: CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Анотація.** У статті проаналізовано основні бар'єри, які постають під час впровадження інклюзивного навчання. Обґрунтовано, що інклюзивне навчання, безумовно, є позитивною тенденцією розвитку української системи освіти, оскільки особи з особливими освітніми потребами мають рівні права на здобуття різних рівнів освіти. З'ясовано основні проблеми освітньої безбар'єрності, які виникають у дітей з особливими потребами.*

Мета статті – дослідити та проаналізувати принципи, підходи й інструменти, які сприяють створенню інклюзивного та безбар'єрного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел, нормативно-правових актів, опитування вчителів, батьків, учнів.

У результаті дослідження визначено ключові аспекти організації інклюзивного освітнього середовища, проаналізовано проблеми і позитиви інклюзивного навчання, окреслено питання, які потребують нагального вирішення. Обґрунтовано, що системний характер змін передбачає трансформацію освітнього простору закладів спеціальної та інклюзивної освіти відповідно до індивідуальних можливостей дітей з ООП. Ця структурна трансформація навчання передбачає довгостроковий і поетапний процес із метою розв'язання актуальних проблем змішаного навчання учасників освіти. Обґрунтовано, що недоліки безбар'єрного освітнього простору пов'язані, з одного боку, з неправильним розумінням доступного середовища, невмінням створювати універсальний дизайн інфраструктури, відсутністю спеціальних пристроїв для різних потреб учнів, а з іншого – з відсутністю інноваційних структурних і змістовних аспектів цілісного педагогічного процесу, недоліків системи навчання, низького рівня втілення освітніх, цифрових і корекційно-розвивальних технологій тощо. Серед перспективних напрямів розвитку інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб з особливими потребами, насамперед, варто виділити проведення систематичної роботи із підвищення ефективності дистанційного навчання дітей із ООП, застосування інноваційних освітніх технологій, розроблення нового навчально-методичного забезпечення, підвищення рівня викладання тощо.

Ключові слова: інклюзія, освітня безбар'єрність, спеціальна освіта, психологічний супровід, особливі освітні потреби.

Abstract. The article analyzes the main barriers that arise during the implementation of inclusive education. It is substantiated that inclusive education is certainly a positive trend in the development of the Ukrainian education system, as persons with special educational needs have equal rights to obtain different levels of education. The main problems of educational accessibility that arise in children with special needs are clarified.

The purpose of the article is to research and analyze the principles, approaches and tools that contribute to the creation of an inclusive and barrier-free educational space for children with special educational needs.

Research methods. Theoretical analysis of scientific sources, legal acts, surveys of teachers, parents, students.

As a result of the study, the key aspects of the organization of an inclusive educational environment were determined, the problems and positives of inclusive education were analyzed, and issues that needed urgent resolution were outlined. It is substantiated that the systemic nature of the changes involves the transformation of the educational space of special and inclusive education institutions in accordance with the individual capabilities of children with disabilities. This structural transformation of education involves a long-term and step-by-step process with the aim of solving the

actual problems of blended learning of education participants. It is substantiated that the shortcomings of the barrier-free educational space are connected, on the one hand, with an incorrect understanding of the accessible environment, the inability to create a universal design of the infrastructure, the lack of special devices for the various needs of students, and on the other hand, with the lack of innovative structural and content aspects of a holistic pedagogical process, shortcomings of the education system, low level of implementation of educational, digital and corrective and developmental technologies, etc. Among the promising directions for the development of inclusiveness and barrier-free education of persons with special needs, it is worth highlighting, first, systematic work on improving the effectiveness of distance education for children with special needs, the use of innovative educational technologies, the development of new educational and methodological support, raising the level of teaching, etc.

Key words: inclusion, educational accessibility, special education, psychological support, special educational needs.

Актуальність дослідження. З часу набуття незалежності пріоритетним напрямом державної освітньої політики України стало сприяння реалізації прав на особистісний розвиток, рівний доступ до якісної освіти громадян з особливими освітніми потребами, значна частина з яких має інвалідність.

Питання інклюзивності в освіті вперше було описано у Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яку було прийнято на Всесвітній конференції з питань освіти таких осіб у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який окреслив шляхи проведення освітніх реформ в контексті інклюзивності та безбар'єрності в освіті. У нормативно-правових документах основними пріоритетами визначено: рівний доступ до навчання усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; принцип інклюзивності в освіті, який передбачає право на якісну освіту незалежно від особливих освітніх потреб; наслідування кращих практик впровадження інклюзивного навчання європейських країн; участь батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень в суспільстві; створення інноваційних стратегій діагностування та оцінки

особливих потреб у дітей; підготовка і перепідготовка фахівців, які працюють з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Для України, що стала позиціонувати себе як демократична, європейська країна, вкрай важливим постало питання створення законодавчої бази щодо підтримки та реалізації рівних прав та можливостей людей з інвалідністю. В окремих урядових нормативно-правових документах (Конвенція ООН «Про права дитини», ратифікована 1991 року, Конституція України (ст. 53), Закон України «Про освіту» (ст. 3), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти, Концепція педагогічної освіти, закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» (ст. 26), Постанова Кабінету Міністрів України «Про комплексну програму розв’язання проблеми інвалідності» (1992) та ін.) віднайшли своє відображення ефективні заходи та програми державної підтримки дітей із особливими потребами.

Законодавчо закріплено соціальну модель розуміння інвалідності, в якій результатом взаємодії є ефективна участь осіб з особливими потребами в житті суспільства нарівні з іншими громадянами.

У цьому контексті стратегічним напрямом в розвитку освіти осіб з особливими потребами стало впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що віддзеркалилося в Законі України «Про освіту» (2017) щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до освітніх послуг. Відтак особи з особливими освітніми потребами отримали повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, як в державних, так і в комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Водночас усталено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання, отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної допомоги, створення інклюзивних та спеціальних груп (класів), застосування асистивних технологій

відповідно до потреб дитини, адаптація навчальних планів і програм, методів та форми навчання тощо.

У 2021 році нормативно закріплено категорії (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівні підтримки в освітньому процесі, що передбачає врахування складності порушень у дитини, кількість годин додаткових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги), які зазначено у висновку ІРЦ. Розроблений документ пропонує підхід, спрямований на забезпечення індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу. Тобто нормативно врегульовано і закріплено, що термін «діти з особливими освітніми потребами» не означає автоматично «діти з інвалідністю та/або порушеннями розвитку», адже підтримки під час навчання можуть потребувати діти, для яких, наприклад, рідною мовою є іноземна, або соціально незахищені чи діти, які мають труднощі в адаптації до колективу, в навчанні, у тому числі діти з проявами різних видів обдарованості.

В контексті безбар'єрності, в низці освітніх нормативно-правових актів України (2024) сформовано нове поняття «спеціальне освітнє середовище», яке трактується як сукупність умов, форм, методів, **засобів** навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів для їх успішного розвитку, соціалізації та самореалізації.

Мета статті. Мета дослідження полягає у визначенні сутності понять «безбар'єрність» та «інклюзивність» в освіті, а також у з'ясуванні, чи є ці поняття тотожними або взаємодоповнюючими.

Методи дослідження. Аналіз поняття «безбар'єрність» в освіті передбачає розгляд освітнього простору без фізичних, психологічних, соціальних чи організаційних перешкод, які можуть обмежувати доступ до навчання для осіб з особливими освітніми потребами. Вивчення того, як безбар'єрність забезпечує умови для рівноправного доступу до знань і можливостей для всіх учнів.

Дослідження сутності «інклюзивність» передбачає визначення інклюзивності як принципу та підходу, спрямованого на включення всіх учнів, незалежно від

їхніх здібностей, у загальноосвітнє середовище, що вміщує соціальну інтеграцію, прийняття різноманітності, повагу до індивідуальних особливостей та потреб кожного учня.

Обґрунтування взаємозв'язку та відмінностей між безбар'єрністю та інклюзивністю, зокрема, з'ясування, як безбар'єрність та інклюзивність доповнюють одна одну, а також чи існують між ними відмінності. Наприклад, безбар'єрність може забезпечувати технічні та фізичні умови для доступу до освіти, тоді як інклюзивність передбачає соціальну і педагогічну підтримку, щоб учні з ООП почувалися прийнятими.

Аналіз практичних аспектів впровадження безбар'єрності та інклюзивності, як ці два підходи реалізуються в освітній практиці, з якими викликами стикаються заклади освіти та якими можуть бути шляхи для подолання цих викликів.

Ціль дослідження – сформулювати розуміння важливості поєднання безбар'єрності та інклюзивності для створення освітнього середовища, яке не лише фізично доступне, а й психологічно та соціально комфортне для всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження. Інклюзивність в освіті передбачає забезпечення доступу до навчання всім дітям, у тому числі з особливими освітніми потребами (ООП), у навчальних закладах. У цьому контексті реформування освітньої політики полягає у створенні доступного освітнього середовища, в якому було б забезпечено всі умови для успішної соціалізації, саморозвитку та самореалізації всіх дітей, зокрема й тих, що мають проблеми зі здоров'ям.

У 2001 році в Україні створено проєкт соціальної адаптації та інтеграції у соціум дітей з особливими потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах. З цього часу в країні почали активно вивчати кращі практики включення таких дітей у навчальний процес закладів загальної середньої освіти.

У Законі «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VII (поточна редакція від 06.10.2024, підстава – [3792-IX](#)) йдеться про безбар'єрність в обґрунтуванні терміну «безпечне освітнє середовище», яке інтерпретується як сукупність умов у

закладі освіти, що унеможлиблюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможлиблюють вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин.

Тобто протягом тривалого часу поняття безбар'єрності пов'язувалося виключно з усуненням фізичних перепон та бар'єрів. Утім, насправді, бар'єрність має багато інших аспектів – від обмеженого доступу до громадських і житлових будівель до труднощів з працевлаштуванням і культурною участю. Поширене хибне уявлення, що бар'єри стосуються лише окремих груп, таких як люди з інвалідністю, літні особи та інші маломобільні категорії населення. Кожна людина може зустрітися з бар'єрами на різних етапах свого життя, тому поняття безбар'єрності є набагато ширшим і стосується всіх, а не лише людей з інвалідністю.

У чому ж полягає сутність понять «безбар'єрність» та «інклюзивність» в освіті? Чи є ці поняття тотожними і взаємодоповнюючими?

Теоретичні аспекти сутності інклюзивності в освіті, організації інклюзивного навчання, досвід та перспективи впровадження інклюзії висвітлено в наукових працях багатьох закордонних і вітчизняних учених. Зокрема, вартують уваги дослідження Г. Банч, В. Бондара, Л. Будяк, Т. Бут, Р. Вайнола, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Р. Даніелс, В. Засенка, І. Калініченко, Т. Келлер, Д. Кларк, Н. Клименюк, Р. Козенка, Г. Лефлі, Т. Лормана, Д. Лупарт, С. Миронової, Ю. Найди, С. Петтерс, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, П. Хакслі,

А. Хатфілд, З. Шевців, В. Шевченка та ін. Науковці з різних позицій підходять до питання інклюзивності в освіті, проводять компаративні дослідження, виокремлюють спільні риси та відмінності в реалізації інклюзивних принципів в освіті в Україні, аналізують умови, які необхідно створити для впровадження інклюзії на практиці тощо.

Незважаючи на різні підходи, дослідники тотожні в думці, що доступ дитини з особливими освітніми потребами до освіти має на меті найбільш повне її залучення до суспільного життя, культурний, духовний та особистісний розвиток, що й передбачено Конвенцією про права дитини. Інклюзивність трактується авторами як забезпечення умов для підтримки дитини з особливими освітніми потребами під час здобуття освіти, забезпечення комплексного та компетентнісного підходів, з метою задоволення потреб дитини та її родини шляхом надання необхідних освітніх, соціальних та реабілітаційних послуг.

Питання адаптації та інтеграції в соціум осіб з обмеженими можливостями досліджено в працях Дж. Блей, М. Гавриш, А. Капської, Н. Мирошніченко, Г. Першко; вичерпно обґрунтовано означену проблему іноземними авторами: Д. Голдбергом, Е. Даніелс, Ш. Крокер, Т. Лорманом, Ф. Крид, Р. Мейо, Е. Чорнобай. Науковці мають різні погляди на природу безбар'єрності, зокрема, вони розглядають її як універсальний дизайн освітнього закладу, що використовує можливості середовища для максимально ефективного задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами (спеціально облаштовані аудиторії, пандуси, тифлоприлади тощо); підкреслюється важливість поєднання індивідуального та групового навчання, дистанційної та очної форм (включаючи використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, адаптацію чи модифікацію навчальних матеріалів, забезпечення спеціальною навчально-методичною літературою та різноманітними асистивними технологіями для задоволення різних рівнів освітніх потреб) (Блейз, Крокер & Чорнобай, 2012).

На думку, Т. Лормана, безбар'єрне середовище є комплексом заходів, спрямованих на забезпечення доступності та створення рівних можливостей для осіб з особливими освітніми потребами, зокрема і з інвалідністю, у всіх сферах

суспільного життя. Автор підкреслює, що безбар'єрне освітнє середовище має бути доступним для таких осіб, надаючи доступ до освітніх ресурсів і забезпечуючи можливість спільного навчання у закладах загальної середньої освіти (Лорман, 2010).

У численних дослідженнях вчених питання безбар'єрності в основному порушується під час вивчення соціальної чи освітньої інклюзії в контексті поняття «інтеграція» і розглядається як створення «безбар'єрного» середовища для дітей з особливими освітніми потребами, в якому такі діти отримують можливості для забезпечення дотримання всіх соціальних гарантій чи забезпечення освітніх потреб (Блейз, Чорнобой & Крокер, 2012).

У своїх працях Т. Лорман, Д. Деппелер, Д. Харві обґрунтовують різницю між поняттями «інклюзія» та «інтеграція». Інтеграція трактується як процес залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі з інвалідністю, до освітнього середовища й передбачає їхнє пристосування до умов функціонування закладів загальної середньої освіти, а інклюзія – як забезпечення навчальним закладом відповідних умов до потреб таких дітей. Тобто принцип інклюзивності передбачає відповідне освітнє середовище та спеціальні умови організації освітнього процесу для дітей з ООП (Лорман, Деппелер & Харві, 2010).

Інші автори безбар'єрність пов'язують з інклюзивним освітнім середовищем і трактують як створення комфортного освітньо-реабілітаційного середовища для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема створення позитивного мікроклімату в колективі, сприяння активному міжособистісному спілкуванню, диференційований психолого-педагогічний супровід дітей та їхніх родин, залучення до співпраці батьків та їх консультування, розроблення індивідуальних планів, програм навчання тощо (Давиденко, 2015, Вайнола, 2020).

Саме в контексті вищезгаданих законодавчих ініціатив та досліджень вчених і сформувалася концепція безбар'єрності (barrier free) – філософія суспільства без обмежень, де кожному членові цього суспільства буде комфортно (Vainola, 2021). Разом із термінами «безбар'єрність» та «безбар'єрне середовище» вчені активно використовують такі дефініції як «доступність», «пристосована архітектура»,

«універсальний дизайн», «безперешкодний доступ», «інклюзивне середовище» тощо (Вайнола, 2020).

Основні ідеї та висновки щодо проблеми інклюзивності в освіті дітей з особливими потребами висвітлено в працях С. Шонкелл, Д. Мітчелл, В. Рапацевич, М. Уорнок. Вчені акцентують увагу, зокрема, на: важливості враховування індивідуальних потреб дитини, підтримки з боку батьків і педагогів; принципах універсального дизайну, де всі діти, незалежно від їхніх особливостей, отримують рівні можливості для навчання та розвитку; принципах індивідуального підходу в освіті, який забезпечує повноцінну участь у шкільному житті дитини з ООП; необхідності підготовки педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами, адаптацію закладів до різних форм інклюзивного навчання; інклюзивність має забезпечувати такі умови, в яких відбувається розвиток соціальних та когнітивних навичок через взаємодію з іншими та ін.

Узагальнюючи можна стверджувати, що принцип інклюзивності є основою розвитку толерантного та відкритого суспільства, де кожна дитина отримує можливість для самореалізації та інтеграції. Інклюзивність в освіті передбачає універсальний дизайн навчання (освітні середовища та матеріали мають бути доступними для всіх дітей, з урахуванням їхніх індивідуальних потреб), адаптацію/модифікацію навчального процесу та матеріалу (спеціальні методики, адаптація змісту навчального матеріалу, застосування асистивних технологій), підтримку фахівців та сім'ї.

У сучасних умовах дослідження безбар'єрності в освіті осіб з особливими освітніми потребами набувають усе більшого поширення й зумовлюють створення доступних освітніх умов для дітей та молоді з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, забезпечення їм рівних можливостей в навчанні (Р. Вайнола, С. Зубченко, Ю. Каплан, Н. Коун, Т. Лорман, М. Монтессорі, С. Хаферд, Я. Цебро). До основних тез вчених щодо проблеми безбар'єрності в освіті можна віднести: безбар'єрність як забезпечення фізичної, соціальної та інформаційної доступності (фізичні пристосування, соціальну та навчальну підтримку, включаючи адаптовані навчальні матеріали та асистивні

технології), гнучкість, адаптивність та доступність для всіх осіб, незалежно від їхніх можливостей, системність безбар'єрності, врахування комунікативних та соціальних бар'єрів (спеціальні програми, методики та технології, формування толерантного середовища, що дає змогу усунути комунікативні та соціальні бар'єри), створення адаптованого середовища, що сприятиме розвитку навичок самостійності у дітей з ООП, створення психологічного середовища як соціального аспекту безбар'єрності тощо (Луцан, 2019; Зубченко, Каплан & Красюкова-Еннз, 2012; Кремень, Луговий & Савченко, 2016).

Отже, безбар'єрність в освіті трактується як створення умов для рівного доступу, якісного навчання та інтеграції осіб з ООП у загальноосвітні заклади, яка забезпечується як фізичною доступністю (забезпечення відповідних умов у навчальних закладах, таких як пандуси, ліфти, доступні санітарні приміщення), так і інформаційною (використання асистивних технологій та адаптованих навчальних матеріалів).

Підсумовуючи вищезазначені дослідження можна стверджувати, що інклюзивність і безбар'єрність мають низку спільних принципів, які містяться в підґрунті цих концепцій, зокрема: гнучкість та ступінь структурованості начального матеріалу, формування індивідуальної програми розвитку, адаптація/модифікація змісту навчальної інформації; індивідуальний, особистісно-орієнтований, компетентнісний підходи; принцип доступу до якісної освіти; забезпечення матеріально-технічних, архітектурних, фінансових, педагогічних, психологічних, методичних, безпечних умов надання освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами тощо.

Отже, інклюзивність і безбар'єрність в освіті осіб з особливими освітніми потребами є взаємопов'язаними та необхідними компонентами, які забезпечують доступ до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу незалежно від їхніх можливостей і освітніх потреб.

Інклюзивність і безбар'єрність освітнього простору передбачає:

– рівні можливості в навчанні (безбар'єрність дає змогу усунути фізичні, психологічні та соціальні перешкоди, що стоять на шляху до навчання осіб з

ООП, а інклюзивність – створює простір, де всі учні відчують себе прийнятими та мають доступ до рівних можливостей);

- формування толерантного середовища (рівний доступ до навчання, повага до інших і розуміння різноманіття);

- розвиток потенціалу кожного учня;

- забезпечення законних прав на освіту (забезпечення інклюзивності та безбар'єрності гарантує дотримання прав людини та рівний доступ до освіти, відповідно до міжнародних стандартів);

- підготовку до самостійного життя (навчання в інклюзивному безбар'єрному середовищі дає змогу розширити навички в осіб з ООП брати участь у повноцінному житті спільноти);

- соціальну інклюзію та підтримку (освіта в безбар'єрному середовищі сприяє не лише академічному, а й соціальному розвитку осіб з ООП, що позитивно впливає на емоційний стан, самооцінку і соціальні навички таких осіб);

- залучення сімей та громади (підтримка сім'ї дає змогу дітям з ООП адаптуватися до освітнього процесу, а залучення громади сприяє створенню сприятливого інклюзивного середовища поза межами школи);

- моніторинг та підтримку на державному рівні (державна підтримка для впровадження безбар'єрних освітніх ініціатив охоплює фінансування, стандартизацію та контроль за дотриманням інклюзивних норм) тощо.

Висновки. Обґрунтування сутності і взаємозв'язку понять «безбар'єрність» та «інклюзивність» в освіті демонструють, що ці поняття є взаємопов'язаними, але не тотожними. Їхній взаємозв'язок можна окреслити через такі аспекти:

- безбар'єрність як основа для інклюзивності (безбар'єрність в освіті створює фізичні, технічні та організаційні умови, які забезпечують доступ до навчальних закладів для всіх учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Без безбар'єрного простору інклюзивність не може бути реалізовано повною мірою, оскільки фізичні та інші перешкоди обмежують доступ учнів з ООП до освітнього процесу);

– інклюзивність як соціальний і педагогічний компонент безбар'єрності (інклюзивність доповнює безбар'єрність, створюючи не лише доступне, а й толерантне середовище. Інклюзивність забезпечує таку атмосферу в навчальному закладі, де всі учні почуваються прийнятими, підтримуваними і цінними, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, це своєю чергою потребує педагогічної підготовки, адаптації методик і розробки інноваційних підходів для включення кожного учня, що й позиціонується як безбар'єрність);

– взаємодоповнюваність понять (безбар'єрність та інклюзивність є взаємодоповнюючими концепціями, які разом створюють комплексний підхід в освіті осіб з особливими потребами. Безбар'єрність забезпечує технічну і технологічну сторони доступності, тоді як інклюзивність надає психологічну та соціальну підтримку. Разом вони дають змогу максимально наблизити освіту до потреб кожного учня, створюючи умови для їхнього розвитку та інтеграції в суспільство);

– позитивний вплив на соціалізацію дітей з ООП (поєднання безбар'єрного доступу та інклюзивного підходу сприяє соціальній інтеграції учнів з особливими освітніми потребами, зменшує стигматизацію та покращує міжособистісні стосунки серед дітей);

– комплексний підхід (висновки досліджень засвідчують, що для досягнення справжньої інклюзивності безбар'єрність має бути інтегрована на всіх рівнях освітньої системи – від інфраструктури до навчальних програм та методик викладання, що потребує комплексного підходу й передбачає залучення педагогів, батьків, адміністрації закладів та суспільства загалом).

Отже, безбар'єрність та інклюзивність є взаємопов'язаними концепціями, що разом створюють ефективне освітнє середовище для всіх суб'єктів освітньої діяльності, зокрема з особливими освітніми потребами. Безбар'єрність забезпечує фізичну, технічну і технологічну доступність, а інклюзивність додає соціально-психологічну підтримку, що в сукупності дає змогу створити сприятливі умови для розвитку та інтеграції дітей з ООП у суспільство.

Перспективи подальшого дослідження. Перспективним напрямом є вивчення адаптації інклюзивного середовища в контексті онлайн-освіти, адже з поширенням дистанційного навчання є потреба у дослідженні створення моделі безбар'єрної онлайн-освіти, яка буде доступною та комфортною для учнів з особливими освітніми потребами й буде вміщувати адаптивні інтерфейси, доступні ресурси та інструменти для асинхронного навчання, що враховують різні освітні потреби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азін, В.О., Грибальський, Я.В., Байда, Л.Ю., & Красюкова-Еннс, О.В. (2012). *Архітектурна доступність шкіл*. Київ.
2. Байда, Ю. (2015). *Школа для кожного*. Київ.
3. Блейз, Дж., Чорнобой, Е., Крокер, Ш., Страт, Е., & Красюкова-Еннс, О. (2012). *Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді*. Київ: Паливода А. В.
4. Бут, Т. (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл*. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди».
5. Вайнола, Р.Х. (2020). Фактори створення сприятливого освітнього середовища закладу вищої освіти. *Психологічний супровід і соціально-педагогічна робота в закладі освіти: теорія та практика: колективна монографія*. Умань: Сочінський.
6. Давиденко, Г.В. (2015). *Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
7. Закон «Про освіту» від 05.09.2017 N 2145-VIII: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Зубченко, С.О., Каплан, Ю.Б., & Тищенко, Ю.А (2020). *Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України*. Київ : НІСД.
9. Лорман, Т., Деппелер, & Д., Харві, Д. (2010). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі*. Київ : СПД-ФО Парашин І.С.
10. Лорман, Т. (2010). Сім стовпів інклюзивної освіти. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, (3), 3–11. <https://studfile.net/preview/5550392/>
11. Луцан, Н. (2019). Наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1 (64), 153–162.

12. Кремень, В.Г., Луговий, В.І., & Савченко, О.Я. (Ред.) (2016). *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ : Педагогічна думка.
13. Освіта протягом життя як чинник людського розвитку: *аналіт. записка/НІСД*. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok>
14. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. (2012). *Довідник для батьків. Досвід Канади*. Київ.
15. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н.А., Данілавичюте, Е.А. & Курінна, В.Р. (Укл.). (2021). *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ооп та рівнів підтримки в освітньому процесі*. <https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%86%D0%A0%D0%A6.pdf>
16. Цебро, Я.І. (2022). Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти. Нова українська школа: від теорії до практики: *збірник статей I Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Чернівці, 28 жовтня 2022 р.* Чернівці : Інститут післядипломної педагогічної освіти.
17. Abbot, S., & Mc Conkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10 (3). 275–287. Alberta
18. Bunch, G., & Valeo, A. (2007) *Inclusion: Recent Research*. Toronto: Inclusion Press.
19. Vainola, R., & Xi Zechen. (2021). Characteristics of the model for forming social responsibility in students by means of project technologies. *Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word.Corp.* (Canada). 10 (4). 150–158. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36079/Pet%27ko%2C%20Faut.%202021%20Canada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

REFERENCES

1. Azin, V.O., Hrybalskyi, Ya.V., Baida, L.Yu., & Krasiukova-Enns, O.V. (2012). *Arkhitekturna dostupnist shkil [Architectural accessibility of schools]*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Baida, Yu. (2015). *Shkola dlia kozhnoho [School for the skin]*. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Bleiz, Dzh., Chornoboi, E., Kroker, Sh., Strat, E., Krasiukova-Ennz, O. (2012). *Rozvytok polityky inkliuzyvnykh shkil. Intehrovane planuvannia posluh, yikh nadannia ta finansuvannia v Kanadi [Development of inclusive schools policy. Integrated service planning, delivery and financing in Canada]*. Kyiv: Palyvoda A. V. [in Ukrainian].

4. But, T. (2015). Indeks inkliuzii: rozvytok navchannia ta uchasti v zhyttiediialnosti shkil [Inclusion Index: Developing learning and participation in schools]. Kyiv : TOV Vydavnychy dim «Pleiady». [in Ukrainian].
5. Vainola, R.Kh. (2020) Faktory stvorennia spryiatlyvoho osvitnoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity [Factors of creating a favourable educational environment of a higher education institution]. Psykholohichniy suprovid i sotsialno-pedahohichna robota v zakladi osvity: teoriia ta praktyka: kolektyvna monohrafiia. Uman: Sochinskyi. [in Ukrainian].
6. Davydenko, H. V. (2015). Inkliuziia u vyshchych navchalnykh zakladakh Yevropeiskoho Soiuzu [Inclusion in higher education institutions in the European Union]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD». [in Ukrainian].
7. Zakon «Pro osvitu» vid 05.09.2017 N 2145-VIII [The Law of Ukraine «On Education» of 05.09.2017 N 2145-VIII]: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
8. Zubchenko, S. O., Kaplan, Yu. B., Tyshchenko, Yu. A (2020). Stvorennia bezbariernoho seredovyshcha ta sotsialna inkliuziia: svitovy dosvid dlia Ukrainy [Creating a barrier-free environment and social inclusion: global experience for Ukraine]. Kyiv : NISD.
9. Lorman, T., Deppeler, D., Kharvi, D. (2010). Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive education. Supporting diversity in the classroom]. Kyiv : SPD-FO Parashyn I.S. [in Ukrainian].
10. Lorman, T. (2010). Sim stovpiv inkliuzyvnoi osvity [Seven pillars of inclusive education]. Defektolohiia. Osoblyva dytna: navchannia ta vykhovannia, (3), 3–11. <https://studfile.net/preview/5550392/>. [in Ukrainian].
11. Lutsan, N. (2019). Naukovi pidkhody do orhanizatsii navchannia ditey z osoblyvymy osvitnimy problemamy [Scientific approaches to organising the education of children with special educational needs]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, 1 (64), 153–162. [in Ukrainian].
12. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I., & Savchenko, O.Ya. (Red.) (2016). Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkliuzii. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [Education of children with special needs: from institutionalisation to inclusion. National report on the state and prospects of education in Ukraine]. Kyiv : Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
13. Osvita protiahom zhyttia yak chynnyk liudskoho rozvytku : analit. zapyska/NISD [Lifelong learning as a factor of human development: analytical note/NISS]. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok>. [in Ukrainian].

14. Pratsiuiemo razom: dytyna z osoblyvymy potrebamy v shkoli [Working together: a child with special needs at school]. (2012). Dovidnyk dlia batkiv. Dosvid Kanady. Kyiv. [in Ukrainian].

15. Prokhorenko, L.I., Yarmola, N.A., Danilavichiutė, E.A. & Kurinna, V.R. (Ukr.). (2021). Metodichni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehoriï (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z oop ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi [Methodological recommendations for inclusive resource centres on determining the categories (typology) of educational difficulties of persons with disabilities and levels of support in the educational process].

<https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%86%D0%A0%D0%A6.pdf>. [in Ukrainian].

16. Tsebro, Ya. I. (2022). Suchasni pidkhody realizatsiï inkluzyvnoï osvity. Nova ukrainska shkola: vid teorii do praktyky: zbirnyk statei I Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf., m.Chernivtsi, 28 zhovtnia 2022 r. [Modern approaches to the implementation of inclusive education. The New Ukrainian School: from Theory to Practice: Collection of Articles of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Chernivtsi, 28 October 2022]. Chernivtsi: Instytut pisliadyplomnoï pedahohichnoï osvity. [in Ukrainian].

17. Abbot, S. & Mc Conkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10 (3). 275–287. Alberta. [in English].

18. Bunch, G. & Valeo, A. (2007) *Inclusion: Recent Research*. Toronto: Inclusion Press. [in English].

19. Vainola, R. Xi Zechen. (2021). Characteristics of the model for forming social responsibility in students by means of project technologies. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 10 (4). 150–58.

<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36079/Pet%27ko%2C%20Faut.%202021%20Canada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in English].

УДК 616.89-008.434.3-053.2:001.89(477-87)

Юлія Рібцун,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії

logojuli@i.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2672-3704>

<https://www.researchgate.net/profile/Ulia-Ribcun>

<https://www.scopus.com/results/authorNamesList.uri?name=name&st1=Ribtsun&st2=&origin=search>
[authorlookup](#)

Yulia Ribtsun,

PhD (Education), Senior Researcher,
Senior Researcher of the Department of Speech Therapy

Світлана Долженко,

аспірант 3-го року навчання

dolzhenkos@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7407-5388>

Svitlana Dolzhenko,

postgraduate student of the 3rd year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
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,
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ: ПИТАННЯ ЕТІОЛОГІЇ У СВІТЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

CHILDREN'S STUTTERING: ETIOLOGY IN THE FOREIGN RESEARCH

Анотація. У статті проаналізовано науково-теоретичні та експериментальні зарубіжні джерела щодо проблеми етіології заїкання у дітей. Розглянуто явище первинної онтогенетичної та вторинної дисфлексії, яка супроводжує мовлення дітей з темпо-ритмічними труднощами як при легких, так і тяжких формах заїкання. Здійснено порівняльний аналіз психомовленнєвої діяльності дітей обох статей із заїканням, що є важливим для нашого подальшого дослідження.

Особливу увагу було приділено різноманітним методам дослідження дітей із заїканням, зокрема аналізу даних функціональної транскраніальної доплерографії, магнітно-резонансної томографії, дифузійного тензорного зображення оцінки цілісності шляхів білої речовини, морфометрії головного мозку дітей із заїканням, що слугувало поліпшенню детального розгляду нейробіологічних, генетичних, спадкових факторів та з'ясуванню їх впливу на формування мовленнєвої діяльності дітей із заїканням. Все вищезазначене підтверджує нашу гіпотезу щодо обов'язковості при проведенні корекційно-розвиткового навчання з дітьми із заїканням налагодження та розширення нейронної мережі, здійснення цілеспрямованої роботи з

відновлення міжпівкульної взаємодії, інтегративної діяльності аналізаторів, необхідних для відновлення плавного вільного мовлення.

Нас зацікавили можливі причини порушень темпо-ритмічної організації мовлення, виникнення у дітей із заїканням значної кількості фонологічних помилок, дефіцит лінгвістичної обробки мовленнєвого матеріалу. Зазначені дані вказують на необхідність проведення загальної профілактичної роботи в закладах дошкільної освіти, максимально вчасної корекційно-розвивальної роботи з подолання заїкання у дітей.

Багатофакторне динамічне вивчення дітей із заїканням демонструє обумовленість стійкості та ступеня вираженості розладу надмірно швидкими змінами у нейроповедінковій системі, нестабільністю у взаємодії моторних, мовленнєвих та емоційних факторів. Ретельний аналіз наукової психолого-педагогічної, спеціальної логопедичної, медичної літератури зарубіжних дослідників показав, що сьогодні досі практично відсутній універсальний діагностичний інструментарій дослідження психомовленнєвої діяльності дітей із заїканням, що підтверджує актуальність нашого дослідження щодо формування усного мовлення старших дошкільників із темпо-ритмічними труднощами.

Ключові слова: діти з темпо-ритмічними труднощами; заїкання; етіологія; зарубіжні дослідження.

Abstract. The article analyses scientific-theoretical and experimental foreign sources on the problem of the etiology of stuttering in children. The phenomenon of primary ontogenetic and secondary dysflexia, which accompanies the speech of children with tempo-rhythmic difficulties in both mild and severe forms of stuttering, is considered. A comparative analysis of the psycho-speech activity of children of both sexes with stuttering was carried out, which is important for our further research.

Special attention was paid to various research methods of children with stuttering, in particular the analysis of data from functional transcranial dopplerography, magnetic resonance imaging, diffusion tensor imaging for assessing the integrity of white matter tracts, brain morphometry of children with stuttering, which served to improve the detailed examination of neurobiological, genetic, and hereditary factors and finding out their influence on the formation of speech activity of children with stuttering. All of the above confirms our hypothesis regarding the necessity, when conducting corrective and developmental training with children with stuttering, of correcting and expanding the neural network, carrying out purposeful work on restoring interhemispheric interaction, and integrative activity of the analyzers necessary to restore fluent fluency.

We were interested in the possible causes of violations of the tempo-rhythmic organization of speech, the occurrence of a significant number of phonological mistakes in children with stuttering,

and the lack of linguistic processing of speech material. These data indicate the need for general preventive work in preschool education institutions, as well as timely corrective and developmental work to overcome stuttering in children.

A multifactorial dynamic study of children with stuttering demonstrates that the stability and severity of the disorder is conditioned by excessively rapid changes in the neurobehavioral system, instability in the interaction of motor, speech, and emotional factors. A thorough analysis of the scientific psychological-pedagogical, special speech therapy, and medical literature by foreign researchers showed that there is still no universal diagnostic toolkit for the study of psycho-speech activity of children with stuttering, which confirms the relevance of our research on the formation of oral speech of older preschoolers with tempo-rhythmic difficulties.

Key words: children with tempo-rhythmic difficulties; stuttering; etiology; foreign studies.

Актуальність дослідження. Старший дошкільний вік – важливий підготовчий етап до шкільного навчання, вагомий період як у інтенсивному розгортанні мовленнєвої діяльності, так і в дозріванні нейро-поведінкової системи (І. Бех, І. Болотнікова, І. Карабаєва, А. Колупаєва, О. Корніяка, С. Максименко, Т. Піроженко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Л. Соловійова, О. Таранченко та ін.).

Різноманітні порушення усного мовлення, зокрема його просодичних компонентів, обумовлюють виникнення значних утруднень при навчанні дітей у школі, адже плавне та виразне мовлення є запорукою успішної комунікації та соціалізації. Саме це і спонукало нас до проведення дослідження щодо роботи з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням, щоб отримані нами результати допомогли фахівцям (вчителям-логопедам, вихователям, практичним психологам) якомога краще підготувати дітей зазначеної категорії до школи, максимально ефективно подолавши наявні мовленнєві труднощі.

Заїкання виникає переважно у дошкільному віці і характеризується періодичністю та варіабельністю. Сприятливими факторами щодо виникнення заїкання у дітей є генетичні, лінгвістичні, мовленнєві, неврологічні, темпераментні, а також недостатнє дозрівання нейробіологічної системи, неузгодженість фаз розвитку кори головного мозку та поведінки (H. Andrews, E. Conture, C. Code, A. Craig, A. Feuer, F. Guenther, B. Guitar, V. Gracco, S. Ghosh,

S. Hoddinott, P. Howie, J. Lan, M. Ludo, M. Neilson, M. Onslow, A. Packman, C. Pan, M. Song, Y. Wang, M. Wallace, G. Zhuang та ін.).

Прояви заїкання пов'язують з наявністю дисфлексії у вигляді прискорення мовлення, збільшення кількості інтервалів у ньому (більше трьох на 100 слів), переривання мовленнєвої плавності, підвищення м'язової активності, тремор, мимовільні ритмічні скорочення м'язів із частотою в діапазоні 5-15 Гц (A. Cerf, M. Denny, H. Goldsmith, M. Hirano, E. Kelly, M. McClean, L. Shaffer, A. Smith, B. Walsh, C. Weber та ін.). Цікавим є той факт, що чим більшим було лінгвістичне навантаження (наприклад, поширені речення, наповнення їх лексемами зі збігом приголосних, тими звуками, які викликають підвищену складність у промовлянні), тим гіршими виявлялись показники міжартикуляційної координації, спостерігалось зростання моторної нестабільності та збіднення стану психомовленнєвої діяльності загалом.

При первинній дисфлексії або, як її ще називають, дисфлюенції, яка виникає близько трьох років, спостерігаються періодичні (не більше одного разу на кожні 10 речень) короткотривалі (біля 0,5 с чи навіть менше) повторення окремих звукосполучень (е-е-е, гммм), слів або цілих фраз, особливо коли дитина втомлена, засмучена, емоційно збуджена, кудись поспішає або тема розмови не відповідає її віку, є надто складною, незнайомою її досвіду. Зазначені труднощі в мовленні дитини є тимчасовими і жодного дискомфорту не спричиняють.

У дітей з вторинною дисфлексією при незначних темпо-ритмічних труднощах (легка форма заїкання) повторення слів (вона-вона, там-там) або фраз є частішими (3% або більше) і тривалішими (0,5-1 с) та можуть супроводжуватись деякою сором'язливістю, напруженням лицьових або шийних м'язів, заплющуванням очей, але водночас не викликати занепокоєння відносно мовлення.

У старшому дошкільному віці вторинна дисфлексія часто супроводжує значні темпо-ритмічні труднощі (важка форма заїкання). Численні (10% і більше слів) і тривалі (понад 1 с) повторення, подовження голосних і приголосних звуків часто супроводжуються додаванням окремих фонем, складів або навіть слів,

підвищенням голосу, загальним фізичним напруженням. Кліпання очима, відведення погляду поєднуються з потенційним страхом мовлення, емоційно-поведінковим збентеженням, соціальною тривожністю.

Прогноз щодо компенсації наявних труднощів у загальній популяції дошкільників із заїканням досить високий (80-85%), проте у хлопчиків це передбачення є не настільки оптимістичним і має значно нижчий відсоток (50-60%), що пов'язано з більш глибоким ураженням нейромоторних механізмів. Серед дітей раннього (2 роки) та молодшого дошкільного (3 роки) віку одужує 70-80%, водночас у 8% таких дітей заїкання залишається збереженим на все життя (N. Ambrose, S. Arnott, K. Bakker, R. Boey, G. Brutten, K. Bridgman, B. Carey, S. Chang, M. de Bodt, H. Euler, A. Giraud, A. von Gudenberg, W. Johnson, C. Kell, K. von Kriegstein, M. Langevin, T. Loucks, R. Leutenegger, K. Neumann, M. Onslow, A. Packman, C. Posenenske, G. Riley, E. Shulman, A. Smith, E. Harrison, P. Van de Heyning, L. Heylen, C. Seery, R. Stoop, R. Throneburg M. Vanryckeghem, C. Weber, M. Webber, F. Wuyts, E. Yairi, D. Zhu та ін.).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У дошкільному віці головний мозок характеризується найбільш динамічними і масштабними анатомо-фізіологічними трансформаціями, а його структура є продуктом взаємодії між генетичними, екологічними та епігенетичними факторами (D. Beal, J. Brettschneider, S. Cai, E. Connally, S. Chang, M. Cykowski, J. Desai, V. Gracco, J. Hänggi, L. Jäncke, S. Kell, R. Kroll, N. Neef, L. de Nil, M. Sommer, H. Steinmetz, V. Gracco, K. Watkins, D. Zhu та ін.).

Як вказують зарубіжні науковці (O. Amir, A. Caruso, V. Cracco, L. De Nil, E. Franz, K. Hall, A. Hilger, L. Max, M. MacPherson, K. Mettel, L. Olander, A. Smith, S. Smits-Bandstra, E. Rochon, B. Walsh, C. Weber, E. Yairi, H. Zelaznik, та ін.), заїкання є «сенсо-моторною проблемою», яку пов'язують з порушеннями координації та моторних процесів (за даними обстеження потенціалу мозку, електроміо-, енцефалографічних діагностичних проб), що підтверджується і вітчизняними дослідженнями (Рібцун, 2022).

Результати медичної діагностики дітей із заїканням, зокрема проведення функціональної транскраніальної доплерографії у вигляді ультразвукового дослідження, що дає змогу виявити порушення кровообігу у венах і артеріях, оцінити швидкість кровотоку, показали деактивацію лівої півкулі у обстежуваних (Hodgson, Hirst, Hudson, 2016).

Аналіз даних магнітно-резонансної томографії не лише надав детальну анатомічну інформацію стосовно структур кори головного мозку дітей із заїканням, дав змогу прослідкувати за якістю функціональних зв'язків між окремими зонами, а й виявити знижений функціонально-структурний зв'язок у слухо-моторній інтеграції обох півкуль, базально-таламо-кортикальній мережі, мозолистому тілі, що спричиняє затримку міжпівкульної комунікації, переривання траєкторії нейронної організації психомовленнєвої діяльності (N. Ambrose, M. Angstadt, K. Bakker, E. Conture, S. Chang, K. Erickson, E. Garnett, F. Guenther, D. Griley, C. Ludlow, A. Nieto-Castañón, C. Seery, J. Tourville, H. Zengin-Bolatkale, D. Zhu та ін.).

Результати проведення методики дифузійного тензорного зображення оцінки цілісності шляхів білої речовини у дітей із заїканням показали дефіцит сірої речовини у лівій нижній лобній області та білої речовини у трактах, які з'єднують мовленнєві ліву премоторну та моторну зони (M. Hasegawa-Johnson, R. Jones, H. Kolk, T. Loucks, A. Postma та ін.).

Проведення морфометрії головного мозку дітей із заїканням (T. Brown, S. Chang, A. Choo, H. Chow, J. Giedd, J. Jernigan, R. Lenroot, R. Throneburg, T. Walden, E. Yairi та ін.) свідчить про те, що у дошкільників з темпо-ритмічними розладами судомного характеру порушено координацію між мозковими ділянками, що породжують мовлення, страждають ліва премоторна та моторна області, задня частина зони Брока, лобно-тім'яні та тім'яно-скроневі слухомовленнєві ділянки, мозолисте тіло та базально-таламо-кортикальні зв'язки, котрі відповідають за програмування та реалізацію як окремих артикуляційних рухів, так і мовлення загалом.

Все вищезазначене підтверджує нашу гіпотезу щодо обов'язковості при проведенні корекційно-розвиткового навчання з дітьми із заїканням налагодження та розширення нейронної мережі, здійснення цілеспрямованої роботи з відновлення міжпівкульної взаємодії, інтегративної діяльності аналізаторів, необхідних для відновлення плавного вільного мовлення (Рібцун, 2023).

Метою статті є висвітлення сучасних наукових зарубіжних досліджень щодо етіології заїкання у дітей, аналіз наявних медичних діагностичних методик стосовно вищевказаного контингенту.

Методи дослідження. Було використано теоретичні методи, зокрема аналіз наукової психолого-педагогічної, спеціальної логопедичної, медичної літератури з проблеми дослідження.

Результати дослідження. Порухення темпо-ритмічної організації мовлення – одна з найяскравіших рис заїкання. Окрім розладів мовленнєвого ритму на рівні рухів артикуляційного апарату, у дітей із заїканням спостерігаються асинхронії під час постукування пальцями під музичний супровід або звуки метронома. Це, за даними зарубіжних дослідників, може бути зумовлено недостатньою сформованістю розуміння сприйняття хронотопу, складністю самого поняття мовленнєвого ритму у його сегментності, чергуванні тривалості, амплітуди, модуляції сигналів (J. Au-Yeung, D. Beal, M. Belyk, C. Boliek, F. Cummins, S. Chang, S. Dalla Bella, L. Dilley, S. Falk, P. Howell, W. Hulstijn, K. Kohler, J. Liss, S. LeGendre, P. van Lieshout, A. Lotto, J. McAuley, T. Müller, H. Peters, L. Rustin, A. Tendera, B. Thomson, D. Varyvoda, R. Wells, E. Wieland, S. Young, K. Yu).

Дослідження зарубіжних учених (J. Anderson, N. Ambrose, N. Bankson, J. Bernthal, E. Conture, H. Hakim, N. Hall, L. LaSalle, E. Paden, N. Ratner, C. Spencer, J.E.III Spruill, R. Spencer, A. Smith, S. Wagovich, C. Weber-Fox, E. Yairi, J. Yaruss та ін.) вказують на наявність значної кількості фонологічних помилок у дітей із заїканням порівняно з однолітками без темпо-ритмічних труднощів. Діти із заїканням мають нечітку дикцію, порушення кількох груп звуків, недостатньо сформовані фонематичні уявлення, слухову пам'ять, планування мовленнєвої діяльності, що прямо чи опосередковано пов'язано з кінематикою мовлення,

тобто реалізацією моторно-м'язових програм, дещо атиповим станом артикуляційно-координаційних процесів (Spencer, Weber-Fox, 2014).

Як зазначають учені R. Carniol, P. Howell, M. Wingate та ін., саме дефіцит лінгвістичної обробки може призвести до заїкання. Так, наприклад, дошкільник із заїканням, розпочинаючи мовлення, найчастіше безпомилково утворює перший склад, але ритмічне відтворення наступного у нього затримується («злам лінії Вангейта»), порушується внутрішній цикл моніторингу фонем (застрягання на її образі, спотворення петель слухового оберненого зв'язку), спостерігається надмірний дефіцит або уповільнення планування речень на рівні окремих синтагм, що призводить до запинань.

Багатофакторний динамічний аналіз дітей із заїканням демонструє обумовленість стійкості та ступеня вираженості розладу надмірно швидкими змінами у нейроповедінковій системі, нестабільністю у взаємодії моторних, мовленнєвих та емоційних факторів (A. Smith, J. Kelly, G. Cur, R. Curlee, G. Siegel, T. Walden, C. Frankel, A. Buhr, K. Johnson, E. Conture, J. Karrass, J. Basingthwaite, L. Liebovitch, B. West, L. Glass, M. Mackey та ін.). У дітей із заїканням фіксується надмірна активація мовленнєвих м'язів, порушення структури та послідовності рухових програм, зумовлених специфічними особливостями бімануальної координації та циркадних ритмів (A. Abrahamsen, W. Bechtel, C. Starkweather та ін.).

Вищезазначені особливості анатомічних структур головного мозку, зміни регуляції рівня дофаміну, неузгодженість моторно-мовленнєвих та емоційних процесів багато в чому зумовлені генетичними причинами. Спадкова картина заїкання підтверджується рядом наукових досліджень сімейного анамнезу осіб із заїканням (N. Ambrose, R. Curlee, N. Cox, K. Dworzynski, P. Howell, S. Ooki, D. Kay, K. Kidd, W. Perkins, R. Plomin, A. Remington, F. Rijdsdijk, E. Yairi та ін.). Встановлено, що 30-60% дітей із заїканням мають сиблінгів чи одного з батьків (родичів) із зазначеним розладом, причому саме чоловічої статі (Yairi, Ambrose, 2013).

Численні розвідки як вітчизняних, так і зарубіжних учених (В. Кондратенко, З. Ленів, Ю. Рібцун, Р. Юрова, N. Ambrose, S. Angstadt, S. Chang, A. Choo, E. Conture, A. Smith, B. Walsh, T. Walden, C. Weber, E. Yair, H. Zelaznik, D. Zhu та ін.) вказують на наявність гендерної диференціації серед дітей з особливими мовленнєвими потребами, зокрема заїканням, і з нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Зарубіжні статистичні дані свідчать, що заїкання спостерігається в 1,48 разів частіше у хлопчиків, аніж у дівчаток, причому серед загальної вибірки у 1,89 разів зазначений розлад фіксується більше саме у таких, у сім'ях яких наявні випадки заїкання (переважно по чоловічій лінії). До того ж хлопчики із заїканням, навіть незважаючи на проведення корекційних заходів, продовжують заїкатися понад 15 міс. (Jones, Hessling, Kelly, Singer, 2020).

Зазначені дані вказують на необхідність проведення загальної профілактичної роботи в закладах дошкільної освіти, максимально вчасної корекційно-розвивальної роботи з подолання заїкання у дітей.

Науковці, спираючись на проведені дослідження нейровізуалізації, вказують на деякі відставання в розвитку орального праксису (параметричні характеристики швидкості, точності, амплітуди, переключуваності) у п'ятирічних хлопчиків із заїканням порівняно з дівчатками з темпо-ритмічними розладами, що загалом нівелюються до вступу до школи та надалі не проявляються.

Зазначені прояви обумовлені не лише більшою тяжкістю заїкання у хлопчиків порівняно з дівчатками, а й наявністю відмінностей у міцності та провідності мовленнєвих нервових шляхів, різної кількості білої речовини, що забезпечує скоординовану роботу обох півкуль головного мозку, проведення нервових імпульсів від кори до інших ділянок нервової системи, подальшу якісну переробку отриманої інформації. Це, своєю чергою, свідчить про негативний прогноз щодо швидкого лікування заїкання у хлопчиків, але не говорить про неспроможність їх повного одужання.

Перспективними для подальших медико-психолого-педагогічних вітчизняних досліджень є зарубіжні генетичні розвідки (J. Boyse, C. Domingues,

D. Drayna, S. Felsenfeld, S. Fisher, S. Graham, P. Howie, E. Ising W. Jackson, K. Kirk, L. Leonard, L. Leonard, N. Martin, M. Neal, R. Parker, O. Rake, D. Statham, A. Vogel, H. Zhu. та ін.), що підтверджують складну генетичну архітектуру заїкання та свідчать про наявність зазначеного розладу у 55% дизиготних близнюків і 18% у монозиготних пар, дію епігенезу, а також значний, особливо ранній, вплив спадкових факторів у виникненні та розгортанні заїкання (Leonard, 2014).

Надзвичайно цікавим є той факт, що заїкання напряму пов'язане зі змінами в хромосомах (9, 10, 12, 13, 18), у 9 генах (сегментах ДНК, функціональних одиницях спадкової інформації), серед яких DRD2, котрий кодує рецептор дофаміну (B. Doan, C. Domingues, B. Domingues, K. Doheny, D. Drayna, C. Kang, J. Kilshaw, J. Mundorff, D. Moretti-Ferreira, E. Sainz, Y. Shugart, J. Wanyee та ін.). Якісні перетворення у нейрометаболізмі та взаємодії між клітинами сприяють появі змін у поведінці дітей і виникненню заїкання (Kang, Domingues, Sainz, Domingues, Drayna, Moretti-Ferreira, 2011).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Монофакторний педагогічний підхід до проблеми подолання заїкання у дітей не здатний ані проаналізувати, ані скоригувати наявні механізми виникнення темпо-ритмічних порушень судомного характеру, що потребує обов'язкового врахування нейровізуалізаційних досліджень, генетичних, епігенетичних, екологічних, психологічних, соціальних факторів.

Комплексне обстеження дітей із заїканням за кордоном (W. Hulstijn, R. Kent, P. van Lieshout, B. Maassen, H. Peters) передбачає не лише класичну психолого-педагогічну оцінку, а й проведення спеціалізованого тесту Kiddy CAT, що спрямований на вивчення взаємодії дошкільників, самооцінки та реакції на власний мовленнєвий розлад, використання шкали Лайкерта та Fourth Edition (SSI-4), застосування опитувальників для батьків дитини із заїканням (Guitar, Lippincott, Wilkins, 2019).

Водночас сьогодні практично не розроблено єдиного універсального інструментарію для вивчення дітей із заїканням. Багатоманітна природа заїкання, розмаїття проявів у популяції дитячого населення спонукають до застосування

різноманітних комплексних ефективних діагностичних методик, передбачають обов'язкову співпрацю з медичними спеціалістами (невролог, психіатр, генетик) з метою пошуку нейробіологічних і психолого-педагогічних механізмів вільного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратенко, В., & Ломоносов В. Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків, 2014. К. : КНТ, 152 с.
2. Рібцун, Ю. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. К.: ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/>
3. Рібцун, Ю. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 132 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/>
4. Рібцун, Ю. В. Реалізація логопсихосинергетичного підходу у формуванні практичних функцій у дітей із заїканням. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 36. С. 220-224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730897>
5. Chang, S. E. An update on neuroimaging studies of children who stutter. *Semin Speech Lang*. 2014; 35(2): 67-79. Epub 2014 May 29.
6. Guitar, B. Stuttering: an Integrated Approach to its Nature and Treatment. 5th edition. Philadelphia (PA): Lippincott Williams & Wilkins, 2019.
7. Hodgson J. C., Hirst R. J., & Hudson J. M. Hemispheric speech lateralisation in the developing brain is related to motor praxis ability. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2016. 22, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.09.005>
8. Kang, C., Domingues, B. S., Sainz, E., Domingues, C. E., Drayna, D., & Moretti-Ferreira, D. Assessment of the association between polymorphisms at the DRD2 locus and stuttering. *J Hum Genet*. 2011 year; 56 (6):472-3. Epub 2011 Mar 10.
9. Kohler, K. J. Rhythm in speech and language. *Phonetica*, 2009. 66(1-2), 29-45. <https://doi.org/10.1159/000208929>
10. Leonard, L. B. *Children with specific language impairment*. (2nd ed.), 2014. Cambridge, MA: MIT Press.
11. Ribtsun, Y., Bielova, O., Korolenko, V., Bolotnykova, T., Govorun, O., & Myttseva, O. Personality Development in the Paradigm of Current Neuropedagogy. *BRAIN. Broad Research in*

Artificial Intelligence and Neuroscience. Volume 14, Issue 4, December 2023. P. 388-403. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738458>

12. Singer, K.M., Hessling, A., Kelly, E.M., Singer, L., & Jones, R.M. Clinical characteristics associated with persistence of stuttering: a meta-analysis. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 2020. 63:2995-3018. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00096

13. Spencer, C., & Weber-Fox C. Preschool speech articulation and nonword repetition abilities may help predict eventual recovery or persistence of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 2014, 41, 32-46.

14. Wieland, E. A., McAuley, J. D., Dilley, L. C., & Chang, S. E. Evidence for a rhythm perception deficit in children who stutter. *Brain and Language*, 2015. 144, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.03.008>

15. Yairi, E., & Ambrose, N. Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *J Fluency Disord.* 2013; 38: 66–87. Epub 2012, Nov. 27.

REFERENCES

1. Kondratenko, V., & Lomonosov, V. (2014). *Kompleksnyi pidkhid do podolannia zaikannia u pidlitkiv* [Complex approach to overcoming stuttering in teenagers]. K.: KNT. 152. [in Ukrainian]

2. Ribtsun, Yu. (2023). *Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvithomu seredovyshchi*. [Stuttering: supporting a child with special speech needs in an educational environment]. K.: FOP Tsybulska V. O. 272. Retrieved from URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/> [in Ukrainian]

3. Ribtsun, Yu. (2023). *Psykhologo-pedahohichna pidtrymka ditei iz zaikanniam v umovakh viiny*. [Psychological and pedagogical support of children with stuttering in war conditions]. K.: FOP Tsybulska V. O. 132. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/> [in Ukrainian]

4. Ribtsun, Yu. (2022) *Realizatsiia lohopsykhosynerhetychnoho pidkhodu u formuvanni praktychnykh funktsii u ditei iz zaikanniam*. [Implementation of the logopsycho-synergistic approach in the formation of practical functions in children with stuttering]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Odesa: Vydavnychiy dim «Helvetyka». 36, 220-224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730897> [in Ukrainian]

5. Chang, S. E. An update on neuroimaging studies of children who stutter. *Semin Speech Lang.* 2014; 35(2): 67-79. Epub 2014 May 29. [in English].

6. Guita, B. *Stuttering: an Integrated Approach to its Nature and Treatment*. 5th edition. Philadelphia (PA): Lippincott Williams & Wilkins, 2019. [in English].

7. Hodgson, J. C., Hirst, R. J. & Hudson, J. M. Hemispheric speech lateralisation in the developing brain is related to motor praxis ability. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2016. 22, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.09.005> [in English].
8. Kang, C., Domingues, B. S., Sainz, E., Domingues, C. E., Drayna, D., & Moretti-Ferreira, D. *Assessment of the association between polymorphisms at the DRD2 locus and stuttering*. *J Hum Genet*. 2011 year; 56 (6):472-3. Epub 2011 Mar 10. [in English].
9. Kohler, K. J. Rhythm in speech and language. *Phonetica*, 2009. 66(1-2), 29-45. <https://doi.org/10.1159/000208929> [in English].
10. Leonard, L. B. *Children with specific language impairment*. (2nd ed.), 2014. Cambridge, MA: MIT Press. [in English].
11. Ribtsun, Y., Bielova, O., Korolenko, V., Bolotnykova, T., Govorun, O., & Myttseva, O. Personality Development in the Paradigm of Current Neuropedagogy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Volume 14, Issue 4, December 2023. R. 388-403. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738458> [in English].
12. Singer, K. M., Hessling, A., Kelly, E. M., Singer, L., & Jones, R. M. Clinical characteristics associated with persistence of stuttering: a meta-analysis. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 2020. 63:2995-3018. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00096 [in English].
13. Spencer, C., & Weber-Fox, C. Preschool speech articulation and nonword repetition abilities may help predict eventual recovery or persistence of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 2014, 41, 32-46. [in English].
14. Wieland, E. A., McAuley, J. D., Dille, L. C., & Chang, S. E. Evidence for a rhythm perception deficit in children who stutter. *Brain and Language*, 2015. 144, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.03.008> [in English].
15. Yairi, E., & Ambrose, N. Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *J Fluency Disord*. 2013; 38: 66–87. Epub 2012, Nov. 27. [in English].

УДК 376.015.3-056.263-053

Наталія Сергєєва,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
головний редактор видавництва «Генеза», Київ Україна
E-mail: sergeeffa@ukr.net

Natalia Sergeieva,

Researcher of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
editor-in-chief of the Genesis publishing house, Kyiv, Ukraine

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

FEATURES OF USING MULTIMEDIA EDUCATIONAL TOOLS FOR IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT TRAJECTORY OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті визначено сучасну проблематику використання мультимедійних засобів навчання, як можливість індивідуалізації освіти та побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто та проаналізовано досвід зарубіжних та вітчизняних педагогів щодо можливостей використання мультимедійних засобів навчання в освітньому процесі. Характеризуються основні шляхи впровадження та існуюча проблематика практичної реалізації та застосування мультимедійних засобів навчання в освіті дітей з ООП. *Метою статті* є аналіз сучасних мультимедійних засобів навчання для індивідуалізації освіти та побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку дітей з особливими освітніми потребами та визначення найбільш ефективних серед наявних засобів. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані *методи* аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення. Мультимедійні засоби, такі як інтерактивні програми, аудіовізуальні матеріали, віртуальна та доповнена реальність, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу за допомогою залучення кількох сенсорних каналів одночасно. Серед ключових досягнень використання мультимедіа в навчанні дітей з особливими освітніми потребами можна виділити: підвищення рівня мотивації та залученості; яскраві наочні матеріали та інтерактивні елементи, які допомагають зробити навчання цікавим і привабливим; завдяки застосуванню мультимедійних засобів навчання реалізується індивідуалізація навчання, адже за допомогою адаптивних програм кожна дитина може навчатися у власному темпі та отримувати підтримку, яка відповідає її потребам.

Ключові слова: учні з особливими освітніми потребами, мультимедійні засоби навчання, інклюзія, інновації, комп'ютерні технології, інноваційні технології.

Abstract. The article defines the modern problems of using multimedia learning tools as an opportunity to individualize education and build an individual educational trajectory of the development of children with special educational needs. The experience of foreign and domestic teachers regarding the possibilities of using multimedia learning tools in the educational process was considered and analyzed. The main ways of implementation and the existing problems of practical implementation and use of multimedia learning tools in the education of children with SEN are characterized. The purpose of the article is the analysis of modern multimedia learning tools for the individualization of education and the construction of an individual educational trajectory of the development of children with special educational needs and the determination of the most effective among the available tools. Methods of analysis, systematization, comparison and generalization were used to achieve the set goal and reveal the subject. Multimedia tools, such as interactive programs, audiovisual materials, virtual and augmented reality, contribute to a better understanding of educational material by involving several sensory channels at the same time. Among the key achievements of the use of multimedia in the education of children with special educational needs, it is possible to highlight: increasing the level of motivation and involvement; bright visual materials and interactive elements that help make learning interesting and attractive; thanks to the use of multimedia learning tools, the individualization of learning is implemented, because with the help of adaptive programs, each child can learn at his own pace and receive support that meets his needs.

Key words: pupils with with special educational needs, multimedia teaching aids, inclusion, innovations, computer technologies, innovative technologies.

Актуальність проблеми. За словами відомого науковця Льва Виготського, мета навчання значною мірою досягається у точці, яку він називає «зоною найближчого розвитку», і яку він визначає як «відстань між рівнем актуального розвитку, на якому відбувається незалежне розв'язання проблем, і рівнем потенційного розвитку». Тобто у будь-якої людини є зона найближчого розвитку та рівень потенційного розвитку, до якого потрібно прагнути. Педагог має завжди спрямовувати свої сили на визначення та реалізацію рівня потенційного розвитку кожного здобувача/здобувачки освіти. Отже, створюючи метакогнітивну особистість, тобто таку, яка постійно обізнана про те, що вона розуміє чи не

розуміє у вирішенні навчального завдання, і яка спроможна використовувати сталі стратегії певного типу тоді, коли процес навчання переривається. Ці якості відіграють вирішальну роль в процесі переходу учнів до активної участі в процесі навчання. Метакогнітивність – це рівень особистості щодо її власних когнітивних процесів, а також усього того, що їх стосується.

Розвиток метакогнітивної особистості неможливий без урахування та створення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку кожної конкретної дитини. Як правильно визначила відома українська науковиця Н. Ярмола (2018), «Індивідуальна освітня траєкторія дитини – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня (здобувача освіти), що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду. Підтримка індивідуальності визнається однією із основних складових як корекційної так й інклюзивної освіти: тільки на її основі здійснюється повноцінний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, розкриваються її особливості та здібності. Одним із варіантів, що сприяють реалізації індивідуальних освітніх потреб і права дитини на вибір свого шляху розвитку, є індивідуальний освітній маршрут».

Сьогодні створено усі передумови для академічної свободи вчителя, адже саме він визначає рівень потенційного розвитку своїх учнів та шляхи побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини. По-перше, педагоги мають право обрати типову освітню програму для здобувачів початкової школи та модельну навчальну програму для здобувачів середньої базової школи, що вже на цьому етапі дає змогу узгодити базові потреби учнів та їхні можливості з тими навчальними планами, які закладено в нормативних документах. По-друге, у педагогів з'явилася можливість до обраних та затверджених навчальних програм розробити та затвердити педагогічною радою власну навчальну програму, в якій врахувати контингент учнів та їхні когнітивні можливості для підвищення рівня потенційного розвитку.

Учні з особливими освітніми потребами в навчально-виховному процесі потребують особливої уваги. У роботі з такими учнями педагог добирає методики

навчання з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, що заважають їм успішно навчатися (Колупаєва, 2012; Луценко, Заєркова, & Софій, 2015). Згідно з дослідженням емоційно-чуттєвої сфери учнів, рівня тривожності, характерного для їх навчальної діяльності, на першому місці виявилась тривожність, зумовлена страхом перевірки знань. Він проявляється в переживанні учнями тривоги в ситуаціях перевірки знань, особливо публічної, тривоги щодо власних досягнень і можливостей.

У більшості учнів цей страх детермінований також зі страхом самовираження (друге місце), тобто із ситуаціями, що пов'язані з демонстрацією особистих можливостей.

3-поміж страхів учнів з особливими потребами третє місце посідають страхи, пов'язані із спілкуванням з викладачами та однолітками.

Тому, з метою гуманізації навчального процесу, забезпечення можливості реалізації навчальних потреб дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням особливостей психофізичного розвитку, необхідно розробляти й упроваджувати індивідуальну та самостійні роботи учнів, засновану на використанні засобів мультимедіа. Такі засоби дають змогу прокладати власний шлях до матеріалів для отримання певних знань, сприяють усуненню напруження та тривожності, пов'язаних з публічною демонстрацією своїх знань і умінь. Останнє сприяє зростанню якості сприймання навчального матеріалу та кращому засвоєнню одержаної інформації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів використання інтерактивних засобів навчання у працях українських вчених: інформатизація навчального процесу (Жебровський, Ломаковська, 1998); фахова підготовка учителя інформатики (Лапінський, Дем'яненко, 2001); інтерактивні технології навчання (Пометун, Пироженко, 2004); елементи комп'ютерного моделювання (Теплицький, 2010); мультимедійні технології та засоби навчання (Гуржій, Гуревич, Коношевський, & Коношевський, 2017) тощо.

Метою статті є аналіз сучасних мультимедійних засобів навчання для індивідуалізації освіти та побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку дітей з особливими освітніми потребами та визначення найбільш ефективних серед наявних засобів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення.

Результати дослідження. Засоби мультимедіа дають змогу здобувачам/здобувачкам освіти досягти результатів своєї роботи негайно і, в разі потреби, звернутися до необхідної інформації щодо корекції своїх знань. Мультимедійні засоби навчання дають змогу створити максимально індивідуалізований підхід до кожного учня/учениці, адже за основу створення таких засобів навчання береться **адаптація до конкретних потреб**, тобто можливість налаштування відповідно до особливостей навчання, враховуючи індивідуальні потреби дитини, темп навчання та стиль засвоєння інформації. Це дає можливість максимально ефективно використовувати потенціал кожної дитини. За допомогою мультимедійних засобів навчання відбувається залучення та мотивація учнів до процесу навчання, адже наявні візуалізація та інтерактивність сприяють безпосередньому залученню учнів до предмета вивчення, розкривають потенційні можливості дитини, стимулюють дізнатися більше. Все більш популярною стає в наш час гейміфікація навчання, адже за допомогою мультимедіа складні або рутинні завдання перетворюються на цікаві та інтерактивні.

Мультимедійні засоби навчання значно покращують доступ до інформації для учнів із певними особливими освітніми потребами (наприклад, програмне забезпечення для синтезу мовлення, інтерактивні дошки, спеціалізовані додатки для комунікації тощо). Можливість запису та перегляду матеріалів кілька разів дає змогу учням з особливими освітніми потребами працювати в зручному для них темпі.

Мультимедійні технології сприяють розвитку когнітивних навичок, таких як пам'ять, увага, мислення та творчість. Ігри та завдання з використанням графіки, звуку та відео активізують різні частини мозку та сприяють різнобічному розвитку метакогнітивної особистості. Як було вже зазначено, одним із страхів дітей з ООП є невпевненість у своїх силах, завдяки ж інтерактивним мультимедійним платформам дитина може без страху спілкуватися та взаємодіяти з іншими дітьми, що сприяє розвитку соціальних навичок, таких як комунікація та співпраця. Учні можуть отримувати доступ до навчальних матеріалів у будь-який зручний для них час і з різних місць, що особливо важливо для дітей, які потребують медичних процедур або мають обмежену можливість пересування.

Можливість використання мобільних додатків або інших мультимедійних засобів забезпечує учням більший контроль над своїм навчальним процесом. Вони можуть самостійно регулювати темп навчання, вибирати зручні для себе способи отримання інформації. Використання таких технологій допомагає учням з ООП стати більш незалежними в навчанні, особливо у випадку, коли мультимедіа дають можливість долати конкретні труднощі, з якими вони стикаються через свої особливі потреби.

Сьогодні існують мультимедійні засоби, які можуть використовувати автоматизовані системи оцінки, за допомогою яких можна регулярно перевіряти рівень знань учня і швидко давати зворотний зв'язок. Ці системи також можуть збирати дані про індивідуальний прогрес учня, що дає змогу вчителям та батькам коригувати освітню індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини (наприклад, освітня платформа «Файно» <https://faino.school/>).

Використання мультимедійних платформ надає доступ до різноманітних онлайн-ресурсів, курсів, відеоуроків, ігор, стимуляторів та інших навчальних матеріалів, які можуть бути виготовлені для різних аспектів розвитку учня. Мультимедійні бібліотеки та адаптивні освітні системи дають змогу легко інтегрувати матеріали різного рівня складності та тематики. Українська освітня платформа «Всеукраїнська школа онлайн» – [E-SCHOOL.net.ua](https://e-school.net.ua), яку запустили

Міністерство освіти і науки України та Український інститут розвитку освіти надає безкоштовний доступ до матеріалів, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. ВШО забезпечує учнів відеопоясненнями, конспектом, тестами та можливістю відслідковувати свій навчальний прогрес. А вчителів – необхідними методичними рекомендаціями та прикладами застосування сучасних освітніх технологій. Функціонал платформи постійно вдосконалюється та розширюється.

Для дітей з ООП, як відомо, характерні проблеми, пов'язані з нервовим станом, що подекуди унеможлиблює перебування з однолітками. Деякі мультимедійні програми допомагають у розвитку нервової стійкості, вчать справлятися з емоціями, стресом або занепокоєнням. Інтерактивні мультимедійні ресурси можуть бути використані для створення безпечного навчального середовища, де учні відчують себе комфортніше і менш напружено. Мультимедійні засоби навчання сприяють інклюзії та зменшують бар'єри між учнями з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками. Інтерактивні технології дають можливість учням брати участь у загальних уроках та спільних проєктах. Комунікаційні платформи на основі мультимедіа допомагають учням з ООП взаємодіяти зі своїми однокласниками та вчителями в більш доступний спосіб.

Отже, мультимедійні засоби є потужним інструментом, який дає можливість максимально адаптувати навчальний процес під потреби дітей з особливими освітніми потребами, підвищуючи ефективність навчання, залучення та самостійності.

Комп'ютеризація навчання потребує системної перебудови всієї технології навчання. Зазнає змін передусім діяльність суб'єктів освіти – вчителя та учня/учениці. Основна складність комп'ютеризації освіти полягає в тому, що суб'єктам освіти необхідно вибудовувати принципово нові відносини, опановувати нові форми діяльності у зв'язку зі зміною засобів навчальної роботи та специфічною перебудовою її змісту.

Можна виділити три основні форми, в яких використовують мультимедійні засоби навчання в освітньому процесі: як тренажер; як репетитор, що виконує певні функції викладача; як обладнання, яке моделює певні предметні ситуації (імітаційне моделювання).

Для опрацювання і закріплення вмінь і навичок використовуються програми контрольно-тренувального типу. В репетиторських системах використовуються керуючі дії, які йдуть як від програми, так і від користувача. Отже, репетиторські системи передбачають певний діалог того, хто навчається, з комп'ютером у реальному масштабі часу. Зворотний зв'язок здійснюється не тільки під час контролю, а й у процесі засвоєння знань, що дає тому, хто навчається, об'єктивні дані про хід цього процесу. Мультимедійні програми, що забезпечують природну інтерактивність, можуть сприяти розвитку самостійного мислення людей із проблемами слуху.

За допомогою мультимедійних програм на екрані подаються текст у різній формі, різноманітна графіка, а також звук. Мультимедійні засоби навчання також дали можливість створити активне кероване комунікативне середовище, в якому здійснюється навчання.

Нині розроблені багатофункціональні мультимедійні засоби навчання виконують такі функції: моделюють реальну комунікативну ситуацію; керують навчальною і комунікативною діяльністю здобувача/здобувачки освіти; дають змогу керувати навчальною і комунікативною ситуаціями; мультимедійні засоби навчання виступають в ролі своєрідного партнера із навчання. Наприклад, одним із основних методів формування усного мовлення осіб з вадами слуху є мультисенсорний, який передбачає максимальне залучення різних аналізаторних систем: мовленнєво-слухової, мовленнєво-рухової, зорової, тактильної та ін.

Сучасний стан мультимедійних засобів навчання характеризується значним розвитком технологій та їх широким впровадженням в освітній процес. Мультимедіа представляють різні форми подачі інформації, такі як текст, зображення, аудіо-, відео-, анімація та інтерактивні елементи. Його використання дає змогу зробити навчання більш інтерактивним, залучаючим та доступним для

різних категорій учнів, зокрема і тих, хто має особливі освітні потреби. Багатовекторність засобів дає можливість не лише задовільнити різні потреби учнів та педагогів, а й за допомогою мультимедійних засобів навчання вибудувати по-справжньому якісну індивідуальну освітню траєкторію розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Адже різноманітні мультимедійні технології, такі, як відеоуроки та відеоконференції, інтерактивні презентації та стимулятори, електронні підручники, електронні додатки до підручників та навчальні платформи (Coursera, Khan Academy, Google Classroom) пропонують інтерактивні завдання та тести, які роблять навчання доступним та гнучким. Освітні ігри та гейміфікація (Kahoot, Minecraft Education), елементи гейміфікації сприяють активному залученню учнів до навчального процесу.

Пандемія COVID-19, а наразі й війна в Україні, значно прискорили впровадження дистанційних технологій. Багато закладів загальної середньої освіти перейшли на дистанційне навчання, що привело до масштабного використання мультимедійних платформ. Мультимедійні засоби дають змогу впроваджувати персоналізоване навчання, яке адаптується до рівня знань, інтересів та темпу кожного навчання. Платформи на основі штучного інтелекту, як-от DreamBox або Smart Sparrow, забезпечують дані про успішність навчання для коригування навчальних планів у реальному часі. Адаптивні системи навчання можуть рекомендувати різні мультимедійні ресурси залежно від прогресу учня, підказуючи додаткові матеріали або вправи.

Інтерактивні мультимедійні платформи, такі як Google Classroom або Microsoft Teams, дають можливість учителям створювати інтерактивні завдання, надавати миттєвий зворотний зв'язок та стежити за прогресом учнів у режимі реального часу. Мультимедійні засоби навчання забезпечують гнучкість у подачі матеріалів. Учні можуть вибрати той формат, який найкраще відповідає їхнім уподобанням – чи то відео, чи текст, чи аудіоконтент.

Сучасні мультимедійні засоби навчання дають змогу учням працювати разом над проєктами, обговорювати матеріали та обмінюватися ідеями через онлайн-платформи (наприклад, Padlet, Jamboard, Trello). Це сприяє розвитку

соціальних навичок та уміння працювати в команді. Навчальні соціальні мережі, такі як Edmodo, допомагають учням і викладачам взаємодіяти в цифровому середовищі, створюючи співпрацю в навчанні.

Мультимедійні засоби пропонують автоматизовані системи оцінювання (наприклад, тести з моментальними результатами), що дають можливість оперативно відстежувати успішність учнів та надавати зворотний зв'язок. Використання аналітики навчання дає змогу педагогам краще розуміти, які теми учні засвоїли, а які ще потребують додаткової уваги.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми розуміємо, що з кожним роком відбувається глобалізація освіти, а отже, і мультимедійні засоби навчання створюють глобальне навчальне середовище, де учні можуть отримувати доступ до освітніх ресурсів з усього світу. Вони можуть брати участь у міжнародних програмах, курсах та вебінарах. Освітні платформи, такі як Coursera або edX, дають можливість учням та педагогам з різних країн отримувати знання від провідних науковців світу.

Застосування мультимедійних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами має багато переваг, які роблять освітній процес більш доступним та ефективним для них. Мультимедійні засоби, такі як інтерактивні програми, аудіовізуальні матеріали, віртуальна та доповнена реальність, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу за допомогою залучення кількох сенсорних каналів одночасно. Це особливо важливо для дітей з розладами аутистичного спектру, розладами уваги, порушеннями зору та слуху, а також із труднощами у розвитку мовлення та когнітивних навичок. Серед ключових досягнень використання мультимедіа в навчанні таких дітей можна виділити: підвищення рівня мотивації та залученості; яскраві наочні матеріали та інтерактивні елементи, які допомагають зробити навчання цікавим і привабливим. Окремо хочеться наголосити, що завдяки застосуванню мультимедійних засобів навчання, реалізується індивідуалізація навчання, адже за допомогою адаптивних програм кожна дитина може навчатися у власному темпі та отримувати підтримку, яка відповідає її потребам.

Попри вже досягнуті результати, існує значний потенціал для подальших досліджень і розвитку в цій сфері. Зокрема, перспективними є такі напрями: дослідження впливу віртуальної та доповненої реальності. Ці технології відкривають нові можливості для дітей з особливими освітніми потребами, дозволяючи створити реалістичні навчальні умови та середовище, що стимулюють соціальні, комунікативні та когнітивні навички.

Дуже цікавим вбачаються майбутні тенденції в розвитку мультимедійних засобів навчання, адже штучний інтелект (ШІ) буде дедалі більше інтегруватися в мультимедійні системи навчання, автоматизуючи процес оцінювання, персоналізації та створення контенту. Доповнена реальність (AR) та віртуальна реальність (VR) будуть все більше використовуватися в класах для створення імерсивних навчальних досвідів. Розвиток технологій інтернет-речей (IoT) дає змогу інтегрувати фізичні навчальні засоби з цифровими платформами для більш активного та інтуїтивного навчання.

На жаль, ми маємо відслідковувати та відзначати проблеми впровадження сучасних мультимедійних засобів навчання. Не всі навчальні заклади мають рівний доступ до технологій через фінансові обмеження або технічну інфраструктуру, що може створити розрив між різними регіонами чи соціальними групами. Проблеми з цифровою грамотністю як педагогів, так і учнів та їхніх батьків також можуть істотно уповільнювати ефективне використання та впровадження мультимедійних засобів навчання в освітній процес.

Сучасні мультимедійні засоби навчання надають широкі можливості для підвищення якості освіти, роблячи навчання більш гнучким, інтерактивним та персоналізованим. Однак для їх ефективного впровадження необхідна підготовка викладачів, інфраструктурна підтримка та вирішення питань доступності технологій для всіх студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярмола, Н.А. (2018). До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. *Науково-методичні засади формування життєвих та соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями*. Дніпро, 87-89.
2. Колупаєва, А.А. (заг. ред.). (2012). Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво «А.С.К.».
3. Луценко, І.В., Заєркова, Н.В., & Софій, Н.З. (заг. ред.). (2015). Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
4. Жебровський, Б.М., & Ломаковська, Г.В. (1998). Інформатизація навчального процесу у столиці: крок у ХХІ століття. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3, 3-6.
5. Лапінський, В.В., & Дем'яненко, В.М. (2001). Покращення практичного спрямування фахової підготовки учителя інформатики. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. Том.3. Кривий Ріг: Видавн. відділ КДПУ, 111–116.
6. Пометун, О.І., & Пироженко, Л.В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посіб. Київ: Видавництво «А.С.К.».
7. Теплицький, І.О. (2010). Елементи комп'ютерного моделювання: навч. посібник. Кривий Ріг: КДПУ.
8. Гуржій, А.М., Гуревич, Р.С., Коношевський, Л.Л., & Коношевський, О.Л. (заг. ред.). (2017). Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник. Вінниця : Нілан-ЛТД.

REFERENCES

1. Iarmola, N.A. (2018). Do pytannia sotsialnoi adaptatsii ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh osvithnoho zakladu [To the issue of social adaptation of children with intellectual disabilities in the conditions of an educational institution]. *Naukovo-metodychni zasady formuvannia zhyttievykh ta sotsialnykh kompetentnostei u ditei z intelektualnymy porushenniamy*. Dnipro, 87-89. [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A.A. (zah. red.). (2012). Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Basics of inclusive education]: navch.-metod. posib. Kyiv: Vydavnytstvo «A.S.K.». [in Ukrainian].
3. Lutsenko, I.V., Zaierkova, N.V., & Sofii, N.Z. (zah. red.). (2015). Stvorennia indyvidualnoi prohramy rozvytku dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Creating an individual development program for children with special educational needs]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady». [in Ukrainian].
4. Zhebrovskyi, B.M., & Lomakovska H.V. (1998). Informatyzatsiia navchalnoho protsesu u stolytsi: krok u XXI stolittia [Informatization of the educational process in the capital: a step into the 21st century]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 3, 3-6. [in Ukrainian].

5. Lapinskyi, V.V., & Demianenko, V.M. (2001). Pokrashchennia praktychnoho spriamuvannia fakhovoi pidhotovky uchytelia informatyky [Improving the practical orientation of professional training of computer science teachers]. Teoriia ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky. Tom.3. Kryvyi Rih: Vydavn. viddil KDPU, 111–116. [in Ukrainian].
6. Pometun, O.I., & Pyrozhenko, L.V. (2004). Suchasnyi urok [A modern lesson]. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk. metod. posib. Kyiv: Vydavnytstvo «A.S.K.».
7. Teplytskyi, I.O. (2010). Elementy kompiuternoho modeliuvannia [Elements of computer modeling]: navch. posibnyk. Kryvyi Rih: KDPU. [in Ukrainian].
8. Hurzhii, A.M., Hurevych, R.S., Konoshevskyi, L.L., & Konoshevskyi, O.L. (zah. red.). (2017). Multymediini tekhnolohii ta zasoby navchannia [Multimedia technologies and teaching aids]: navchalnyi posibnyk. Vinnytsia : Nilan-LTD. [in Ukrainian].

УДК 376.091.33-056.264-053.4

Оксана Ткач,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри логопедії та спеціальних методик

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

Oksana Tkach,

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor
department of speech therapy and special methods

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Україна, м. Кам'янець-Подільський, вул. Огієнка 61, 32300

Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko,
Ukraine, Kamianets-Podilskyi, str. 61 Ogienka, 32300

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЇ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

USE OF THE METHOD OF CORRECTION OF THE SEMANTIC FIELDS OF WORDS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT

Анотація. Статтю присвячено опису методики корекції семантичних полів слів. Визначено її основні завдання, мовленнєвий матеріал та умови його використання.

Обґрунтовано принципи поділу матеріалу на освітні напрями та уточнено цілі цього вибору, визначено критерії підбору матеріалу (тематичний принцип, лінгвістичний, морфологічний, частотний, ієрархічний та ін.). Дані принципи дали змогу сформувати опорні групи лексики для дітей старшого дошкільного віку, враховуючи їх лінгвістичний досвід та вимоги програм для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Описано три основні етапи здійснення корекційної програми, їх мету та напрями роботи. Це актуалізація вже існуючих знань дитини, розширення лексичного значення за рахунок накопичення нових слів та використання семантичних зв'язків для вбудовування їх в існуючі семантичні поля. Найважливішим виявився етап гармонізації, структуризації та реполяризації семантичних полів, де створювалися умови для самостійної побудови та видозміни семантичних полів, оскільки передбачав самостійну усвідомлену роботу дітей з підбору, обробки та використання інформації, отриманої з різних джерел та галузей знань, тобто формування вміння за власним вибором чи інструкцією трансформувати вже існуючі семантичні поля.

У статті подано перелік практичних завдань, що пропонувалися дітям на різних етапах корекції для індивідуальної та групової роботи. Діти працювали з готовими графічними структурами висловлювань та динамічними моделями. Для візуалізації процесу формування семантичних полів, окрім загальноприйнятих моделей (асоціативні ланцюжки), було запропоновано проєктивні моделі («калинове гроно», «сонячний годинник», «асоціативний куш» та «багатоступінчата піраміда»), які дали можливість вивчити кількісні та якісні характеристики семантичних полів.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, діти з порушеннями мовлення дошкільного віку, лексика, напрями корекційної роботи, структуризація, гармонізація, трансформація та реполяризація семантичних полів.

Abstract. The article is devoted to the description of the methods of correction of the semantic fields of words. We defined its main tasks, linguistic material and conditions of its use, substantiated the principles of the division of material into educational directions, specified the aims of this choice, defined the criteria for selecting the material (thematic principle, linguistic, morphological, frequency, hierarchical, etc.). These principles enabled us to form pivotal vocabulary groups for secondary school children, taking into account their linguistic experience and the curricula requirements for children with severe speech disorders.

We described three main stages of the implementation of the remedial program, their purpose and directions of work, namely, the actualization of the existing knowledge of the child, the expansion of the lexical meaning through the accumulation of new words and the use of semantic ties to integrate

them into existing semantic fields. The most critical and most important was the stage of harmonization, structuring and repolarization of semantic fields, in which conditions for independent construction and modification of semantic fields were created, as it provided for independent, competent work of children in selecting, processing and using the information obtained from different sources and branches of knowledge, as well as acquiring skills by one's own choice or instruction to transform existing semantic fields.

The article gives a list of practical tasks offered to children at different stages of remedy for individual and group work. Students worked with ready-made graphic structures of expressions and dynamic models. In order to visualize the process of forming semantic fields, in addition to the generally accepted models (associative chains), we proposed some projective models («the snowball tree cluster», «the sundial», «the associative bush», and the «multi-stage pyramid», which allowed to study quantitative and qualitative characteristics of semantic fields.

Key words: general underdevelopment of speech, children with speech disorders of preschool age, vocabulary, directions of corrective work, structuring, harmonization, transformation and repolarization of semantic fields.

Актуальність теми. Вимоги сьогодення орієнтують на виховання гнучкої, творчої особистості, конкурентоспроможної у світовому освітньому просторі, що є неможливим без досить високого рівня розвитку мовленнєвих здібностей. Семантичні поля слів є однією із центральних складових, що забезпечують розвиток цих здібностей, оскільки дають змогу всебічно оцінити отриману інформацію, кодувати та декодувати її так, щоб вона стала зрозумілою людям з різним мовленнєвим досвідом.

Аналіз історико-педагогічних джерел. Етапність формування семантичних полів слів, кількісне та якісне збагачення словника, засвоєння правил та усвідомлення закономірностей виникнення різних типів зв'язків були предметом дослідження Є. Соботович (2011), М. Шеремет (2012), С. Цейтліна (1997) та ін. Серед науковців, що працюють у галузі корекційної педагогіки, дослідження проводили Н. Кондратенко (2006), Ю. Коломієць (2014), І. Марченко (2008), О. Ревуцька (2012), В. Тарасун (2000), В. Тищенко (2000), Л. Трофименко (2007).

У той же час дослідження Ю. Коломієць (2014), Є. Соботович (2011), Л. Трофименко (2007) стосувалися вивчення впливу розширення меж смислової сторони мовлення на формування семантичних структур, а наукові праці В. Тарасун (2000), О. Ревуцької (2012) та Н. Кондратенко (2006) доводили вплив порушення пізнавальних процесів в дітей із загальним недорозвиненням мовлення на особливості засвоєння дітьми термінів, понять і розуміння текстів.

Мета дослідження – описати принципи та задання корекційної методики, визначити напрями корекції та її основні складові.

Першочергово було визначено тематику та лексичний зміст корекційних занять. За основу взяли програми для дітей дошкільного віку «Соняшник», «Українське дошкілля», «Я пізнаю світ», що формують уявлення про людину та світ, у якому вона живе, мистецтвознавство, здоров'язберігаючі технології та програмно-методичного комплексу «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ» Л. Трофименко (10: 136-164).

Для полегшення відбору та структуризації пропонованих тем на усіх етапах корекційної роботи було здійснено їх поділ за трьома основними освітніми напрямами: природознавчий (природні явища та їх місце у житті людини), людинознавчий (фізичні та психічні характеристики, усвідомлення себе як особистості), та суспільствознавчий (взаємодія, відстоювання своїх думок та поглядів, формування національної та етнічної ідентифікації дитини у соціумі). Пропонувалися як вузькі (конкретні) теми, що були спрямовані на розвиток та структуризацію знань у межах одного освітнього напрямку (О.Ревуцька, 2012:109-111), так і узагальнюючі (О.Ткач, 2017: 272-274), що містили усі вищезгадані напрями та передусім були спрямовані на синхронізацію знань та розширення лексичних можливостей до їх вираження.

Природознавчий напрям представлено темами, що сприяють формуванню та уточненню природничих знань і умінь про предмети і речовини, що оточують людину, умови життя та різні явища. Спрямовані на поглиблення та уточнення знання про природні явища і місце у них людини, формування та поглиблення

знань про Всесвіт та довкілля, будову та ріст рослин, механізми пристосування до різних умов життя.

Людинознавчий напрям містив теми, що передбачали формування вмінь використовувати зразки народної творчості (міфи, легенди, казки, прислів'я, приказки) як власного народу, так і представників інших груп для розвитку таких особистісних якостей, як індивідуальність, особливість, ідентичність, відповідальність, гідність, совість, сором, відчуття провини, повага, допомога, чуйність. Завдання містили матеріал для визначення рівня усвідомлення вихованцями дошкільних закладів із переважно не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення своїх психічних та фізичних характеристик (доброта, кмітливість, ввічливість, пунктуальність,...). Використовувалися завдання на пригадування народних звичаїв, обрядів та їх значення, легенд та історичних описів. Пропонувалися художні твори, що ілюструють турботу про рідних та природу.

Суспільствознавчий напрям представлено темами, що формують та уточнюють знання про фізичний розвиток людини, її рухову активність та активний відпочинок, види спорту, профілактику захворювань, правила безпеки на вулиці та вдома, поведінку в різних ситуаціях. Окремим напрямом представлено тематику сімейних та родинних відносин, формування на їх базі моральних та культурних цінностей (сімейні та національні традиції, свята) як окремої сім'ї, так і етнічної групи чи багатонаціонального суспільства. Завдання висвітлювали місце праці у житті людини, цінність людини у суспільстві, взаєморозуміння в сім'ї. Для цього на більшості проведених занять моделювалися ситуації спілкування з дітьми групи та друзями, допомога старшим і молодшим, слабким і немічним. Використання казок, легенд, художніх творів з прихованим змістом було спрямовано на вдосконалення знань дітей стосовно прав та свобод людини, розуміння культури українського народу. Окремі завдання стосувалися відображення взаємин людей в історичному та духовному контекстах, вирішенні конфліктних ситуацій, ситуації щоденного спілкування, спільних ігор та розваг.

Для вибору словникового складу тем ми використали статистичний (частотний) та тематичний принципи, що дало нам можливість до кожної з лексичних тем сформувати опорні групи лексики. Словниковий матеріал ми згрупували за його віднесеністю до різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники, прислівники), а також ввели образні словосполучення та порівняльні звороти. Для структурування слів у межах однієї лексичної теми використали ієрархічний принцип (від конкретного значення до поняття). Загалом, до кожної із лексичних тем нами було підібрано від 250 до 300 слів.

Для відбору мовленнєвого матеріалу враховувались такі критерії: лексична, граматична та синтаксична доступність матеріалу; приналежність до різних частин мови (основних та службових); відповідність програмам для дітей дошкільного віку із ЗНМ (на основі програмно-методичного комплексу Л. Трофименко (2004) визначених вікових категорій; досить висока частотність їх вживання у повсякденному житті та на корекційних заняттях; значущість слова для реалізації корекційно-виховної мети; провідна роль запропонованих слів у розумінні визначених нами завдань.

Для реалізації корекційної програми було виділено три основні етапи здійснення програми. Для зручності подаємо їх у таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Напрями корекційної роботи з розвитку та вдосконалення семантичних полів слів

Назва етапу	Корекційна мета	Напрями корекційної роботи
I етап – орієнтувальний (актуалізації набутих знань)	– актуалізувати словниковий запас з даної лексичної теми, користуючись літературними джерелами, аудіо– та відеоматеріалами; – стимулювати використання в активному та писемному мовленні різних типів семантичних зв’язків з допомогою схем-малюнків, ілюстрацій, та на матеріалі різних типів асоціацій.	– включення в систему лексичних зв’язків; – актуалізація знань за допомогою спрямованих асоціацій; – актуалізація знань за допомогою вільних асоціацій.
II етап - накопичувальний (накопичення, розширення та синхронізації)	– накопичувати лексичний запас відповідно до запропонованих лексичних тем; – формувати вміння використовувати різні типи	– накопичення компонентів семантичного поля у словнику учнів; – засвоєння готових схем та моделей побудови висловлювань; – самостійне формування однотипних та

семантичних полів)	семантичних зв'язків в усному та писемному мовленні; – розширювати лексичні можливості стосовно всіх компонентів семантичного поля; – формувати вміння синхронізувати знання з різних предметів та використовувати їх у характеристиці різних об'єктів та суб'єктів оточуючого середовища.	багатокомпонентних висловлювань; – поширення самостійних висловлювань через сприймання нової інформації (друкованої, аудіо-, відеоінформації з мовленнєвим і без мовленнєвого супроводу; – стимуляція парадигматичних та синтагматичних зв'язків в усному та писемному мовленні (за схемами, моделями та самостійно; – формування поширених висловлювань з використанням синтагматичних та епідигматичних типів зв'язків; – синхронізація навчальної інформації з досвідом дитини; – формування вміння за самостійним вибором будувати висловлювання з використанням різних типів семантичних зв'язків.
III етап – гармонізації (структуризації семантичних полів)	– систематизація мовленнєвого досвіду через структурування семантичних полів; – розмежування семантичного ядра та периферії семантичного поля.	– систематизація компонентів семантичного поля; – синхронізація ядра та периферії семантичних полів (за лексичними темами); – формування вміння змінювати лексичне наповнення ядра та периферії семантичного поля; – відпрацювання вміння використовувати різні типи семантичних зв'язків за спеціально визначеними умовами і самостійним вибором.

Метою орієнтувального етапу була актуалізація набутих знань. Накопичувальний – етап зосередження уваги на розширенні словникового запасу, розширенні та синхронізації семантичних полів та засвоєнні основних моделей побудови висловлювань з використанням усіх типів семантичних зв'язків. Етап гармонізації, структуризації та реполяризації семантичних полів мав на меті сформувати в учнів середнього шкільного віку з ТПМ вміння самостійно створювати та видозмінювати семантичні поля, використовуючи інформацію, отриману з різних джерел та галузей знань, за власним вибором чи інструкцією трансформувати вже існуючі семантичні поля.

На першому етапі одночасно реалізовувалось кілька завдань. Зокрема, розширювалось лексичне наповнення семантичних полів за рахунок засвоєння нових слів, вивчення особливостей трансформації їх значення залежно від контексту їх використання. Було звернено увагу дітей дошкільного віку на послідовність використання слів при створенні різних типів семантичних зв'язків.

Для розвитку композиційних характеристик висловлювань, а саме для їх змістового наповнення, задіювалися когнітивні можливості для чіткої структуризації семантичних полів. Не менш важливим є формування у дітей різних моделей оцінювання та мовленнєвого обґрунтування своїх висловів. Водночас важливим був розвиток уміння поєднувати знання та мовленнєві терміни і використовувати логічну побудову умовисновків. Розвиток трансляційних можливостей мовлення дитини реалізовувався через розвиток емоційного, особистісного та етнокультурного компонентів у формуванні мовленнєвої сфери дитини в цілому та семантичних полів зокрема.

На другому етапі зацентовано увагу на накопиченні у словнику дитини різних частин мови за раніше означеними лексичними темами. Водночас створювалися умови для уточнення їх значеннєвого (лексичного) наповнення та використання не тільки окремих складових (слів різних частин мови), а і вміння прослідковувати та використовувати в активному мовленні різні мовленнєві явища, такі як багатозначність, синонімія, паронімія, омонімія та ін. Дуже важливою також була і синтаксична структуризація висловлювань, використання різних способів та форм поєднання слів між собою з подальшою кореляцією їх значень. Другим напрямом ми визначили розвиток референтних характеристик та композиційних можливостей семантичних полів, а саме: розвиток когнітивної та логічної складової, формування вміння визначати змістове наповнення слова чи вислову в конкретній ситуації та можливості до їх видозміни.

На третьому етапі був важливим розвиток трансляційних можливостей мовленнєвої системи у дітей з ЗНМ старшого дошкільного віку. Розвиток особистісного компоненту забезпечувався через використання позитивних якостей характеру та темпераменту дитини, особливостей функціонування центральної та периферійної нервової системи. Етнокультурний компонент забезпечувався глибшим пізнанням дитиною культурних та мовленнєвих традицій власного народу, засвоєнням зразків народної творчості та використанням цих елементів у власному мовленні. Водночас було використано уже сформовані культурно-етнічні особливості внутрішнього світу дитини та створені мовленнєві

еталони зразків мовлення рідних та близьких дитини. Емоційний компонент забезпечується використанням емоційно значущих ситуацій для дитини. Використанням принципу «через цікаве, знайоме та позитивне до нового і незнайомого».

Отже, в основу сформованої нами системи корекційних занять ми ввели дослідження Л. Трофименко (2004) про розвиток (розгортання) лексичної сфери, Н. Кондратенко (2006) про композиційну структурування семантичних полів за рахунок синтаксичного та когнітивного аспектів і О. Ткач (2017) про розвиток трансляційних можливостей полів через урахування впливу на їх формування особистісного, емоційного та етнокультурного чинників, що були вивчені Н. Гавриловою (2021).

Підбираючи завдання до кожного з етапів корекційної роботи, було враховано погляди провідних науковців (Н. Гаврилова (2021), Ю. Коломієць (2014), О. Ревуцька (2012).), що вказують на складність та багатогранність процесу формування семантичних полів слів.

Враховуючи визначені нами особливості структуризації та трансформації семантичних полів (О. Ткач (2017)) було підібрано *завдання*, що забезпечили б їх реалізацію на кожному з етапів корекційної роботи (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік завдань, використаних на різних етапах корекційної роботи

Етап	Приблизні види завдань
I етап – орієнтувальний (актуалізації набутих знань)	– називання сюжетних та предметних зображень, нечітко зображених графічних стимулів; – аргументація власних та чужих висловлювань; – зміна структури та складових частин слова; – пояснення значення рідковживаних слів, слів-термінів та слів-понять; – використання з простих та розгорнутих планів висловлювань; – побудова простих та поширених речень за зразком, запропонованим словами чи визначеною послідовністю поєднання слів; – корекція деформованих текстів та аудіозаписів; – аргументація висловів за зразками чи власним вибором; – вивчення можливостей використання власного досвіду у формуванні суджень та стверджень; – переформатування відомих висловів шляхом включення у них власних суджень; – аналіз власних висловів; – зміна судження після повідомлення нової інформації; – вивчення зразків народної творчості, зразків пояснення ментального та морального аспекту чужих вчинків.

II етап – накопичувальний (накопичення, розширення та синхронізації семантичних полів)	– накопичення лексичного матеріалу за визначеною тематикою (основні та службові частини мови; – уточнення значення нових та малознайомих слів; – виключення з готових наборів слів за лексичними темами зайвих компонентів; – формування текстів за окремими їх елементами та схемами висловлювань; – засвоєння алгоритмів різних висловлювань; – використання сюжетних та предметних зображень з деформованими текстами; – форматування композиційно незавершених висловлювань за готовими зразками та самостійно; – використання емоційно забарвлених зразків висловлювань як еталонів; – виконання завдання з описами емоційно нейтральних, позитивних та негативних переживань; – використанням зразків народної творчості за готовими схемами і самостійно.
III етап – гармонізації (структуризації семантичних полів)	– побудова діалогічних та монологічних висловлювань за раніше засвоєними схемами та зразками; – використання тестових завдань та вправ на використання та вилучення зайвих слів з тематичних груп; – редагування деформованих текстів та висловлювань на слух.

Діти накопичували знання, переглядаючи невеликі презентації, максимально насичені лексикою відповідно до теми заняття, працювали з мальованими, відео- та аудіо- джерелами. Більшість завдань передбачала відтворення почутого чи пригаданого матеріалу за навідними запитаннями, сумісне виконання завдань усією групою чи невеликими підгрупами. Часто до завдань пропонувались зразки їх виконання чи демонструвався алгоритм виконання в усній формі, а діти самостійно виконували його в групах чи самостійно. Переважно виконання вправ передбачало використання простих непоширених речень з пропущеними чи невдало використаними елементами, які діти самостійно видозмінювали чи будували власні вислови. Окремі завдання містили деформовані схеми чи моделі мальованих висловлювань з розірваними та неточними судженнями, інформацією, яку раніше було запропоновано у презентаціях.

Під час реалізації накопичувального етапу завдання пропонувалися так, щоб скористатися вже актуалізованим чи розширити словник дітей за рахунок усіх основних та службових частин мови, створити умови для їх використання у власних висловлюваннях (формування компонентів мовлення). Ці ж завдання, але

з певними модифікаціями, було використано для розвитку трансформаційних та реполяризаційних характеристик семантичних полів. Майже усі завдання виконувались дитиною самостійно, з використанням дозованої допомоги дорослого та надання індивідуальних консультацій. На цьому етапі виконані завдання обговорювались у групі, діти вчилися визначати використані моделі висловлювань, аргументувати свій вибір, перефразовувати, використовуючи нові умови виконання завдань.

На етапі гармонізації пропонувалися завдання для формування компонентних, композиційних та трансляційних можливостей усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Однак вони були комплексними і передбачали констатацію вміння використовувати усі частини мови, синтаксично правильно їх поєднувати. Увага зверталась на логічність побудови висловлювань, вміння розкрити суть чи характеристику природнього явища. Акцент у підборі завдань робився на втілення можливості висловлювати власні думки та ставлення до предметів чи явищ, окремих подій чи вчинків людей та інших істот. Констатовалося вміння висловити своє ставлення до ситуації та аргументувати його. Для реалізації цього етапу нами було розроблено не тільки вправи, а й тестові завдання з невеликою кількістю сюжетних, предметних зображень та інших графічних стимулів.

Вивчення семантичних полів слів через побудову простих, розгалужених та розміщених у різних проєкціях моделей (простий асоціативний ланцюжок, розгалужений, структурований по типу «калинового грона» та «сонячного годинника», у горизонтально-вертикальній проєкції «асоціативного куща» та пошаровому вивченні через побудову багатоступінчатої «піраміди») дав нам змогу оцінити результати використання методики.

Висновок. Застосування корекційної методики формування семантичних полів слів у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, що відбувалося протягом 30 тижнів, дало можливість покращити загальні показники засвоєння навчального матеріалу, визначити типи труднощів, які виникають в учнів та сформулювати методичні рекомендації для вчителів-логопедів та вихователів логопедичних груп.

Визначено три типи труднощів, що спостерігалися у дітей з нерізко вираженим ЗНМ у процесі корекції, на які вказували специфічні помилки: емоційно-вольові (при зниженій мотиваційній готовності до співпраці, відсутності ініціативи у спілкуванні, не завжди адекватній реакції на похвалу та зауваження, недостатній усвідомленості потреби у розвитку комунікативних здібностей, зниженій працездатності), когнітивно-операційні (при труднощах переведення графічних стимулів у словесні реакції та, навпаки, випаданні чи частковому утримуванні елементів інструкції, неадекватному використанні засвоєних моделей побудови семантичних полів у роботі з деформованими, мозаїчно зруйнованими та частково створеними полями) та семантично-інформаційні (при низькій загальній обізнаності із запропонованих лексичних тем, помилковому трактуванні значення слова, труднощах виокремлення основних та підпорядкованих зв'язків у межах семантичних полів слів, орієнтації лише на один із запропонованих стимулів та ігноруванні значення інших, обмеженому розумінні різноплановості побудови семантичних полів). Оскільки кожен із типів порушень передбачає особливості обробки інформації у різних частинах кори головного мозку, було розроблено рекомендації щодо послідовності подачі мовленнєвого матеріалу, впливу на різні аналізаторні системи та деяку специфіку організації корекційного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилова, Н.С. (2021). Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділь. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.: соціально-педагогічна – Кам'янець-Подільський. С. 181–185.*
2. Коломієць, Ю.В. (2014). Формування граматико-стилістичних умінь в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003 / Національний педагогічний ун-т. ім. М.П. Драгоманова. Київ. 254 с. <http://www.disslib.org/formuvannja-hramatyko-stylistychnykh-umin-v-uchniv-pochatkovykh-klasiv-iz-tjazhkyhmy.html>

3. Коломієць, Ю.В. (2022). Нейропсихологічні засади формування мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006*. С. 384–393.

4. Кондратенко, Н.В. (2006). Організація семантичного поля тексту: текстовий та інтерпретаційний зміст. Київ: КНТ. 70 с.

5. Марченко, І.С. (2008). Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. 244с. <http://w.disser.com.ua/formuvannja-tvorchoho-zv-jaznoho-movlennja-u-doshkilnykiv-iz-zatrymkoju-psykhichnoho.html>

6. Ревуцька, О.В. (2012). Формування лексичних умінь та навичок в процесі словотвірної роботи у молодших школярів з тяжкими вадами мовлення (ТВМ). *Мови й культура народів Приазов'я: зб. наук. праць БДПІ (Мовознавство)*. – Бердянськ : БДПІ. С. 107–118.

7. Собо́тович, Е.Ф. (2011). Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ.: ІОДО. 204 с.

8. Тарасун, В.В. (2004). Логодидактика. Київ : Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М.П. Драгоманова. 348 с.

9. Тищенко, В.В. (2005). Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. С. 129–141.

10. Трофименко, Л.І. (2004). Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ. 196 с.

11. Ткач О.М. (2017). Структуризація і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць Кам'янець-Подільський: ПП. «Медобори-2006», С. 269–279*. <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/tkach-om-strukturizacija-i-transformacija-semantichnih-poliv-sliv-v-ontogenezi.html>

REFERENCES

1. Gavry`lova, N.S. (2011). Psy`xologichna xaraktery`sty`ka ditej z zagal`ny`m nedorozvy`tkom movlennya z porushennyam piznaval`noyi sfery` kinety`chnogo ty`pu [Psychological characteristics of children with general underdevelopment of speech with a cognitive impairment of the kinetic type]. *Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil. nacz. un-tu im. Ivana Ogiyenka. Ser.: social`no-pedagogichna – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j*. P. 181–185. [in Ukrainian].

2. Kolomiyecz`, Yu.V. (2014). Formuvannya gramaty`ko-sty`listy`chny`x umin` v uchniv pochatkovy`x klasiv iz tyazhky`my` porushennyamy` movlennya [Formation of grammatical and stylistic skills in elementary school students with severe speech disorders]: *dy`s. ... kand. pед. nauk:*

13.0003 / *Nacional`ny`j pedagogichny`j un-t. im. M.P. Dragomanova. Kyiv. 254 s.*
<http://www.disslib.org/formuvannja-hramatyko-stylistychnykh-umin-v-uchniv-pochatkovykh-klasiv-iz-tjzhkymy.html> [in Ukrainian].

3. Kolomiyecz,` Yu.V. (2012). *Nejropsy`xologichni zasady` formuvannja movlennja* [Neuropsychological principles of speech formation]. Aktual`ni py`tannja korekciynoyi osvity` (pedagogichni nauky`). *Zbirny`k naukovy`x pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Medobory`. 2006. P. 384–393.* [in Ukrainian].

4. Kondratenko, N.V. (2006). *Organizaciya semanty`chnogo polya tekstu: tekstovy`j ta interpretacijny`j zmist* [Organization of the semantic field of the text: textual and interpretive content]. Kyiv: KNT. 70 s. [in Ukrainian].

5. Marchenko, I.S. (2008). *Formuvannja tvorchogo zvyaznogo movlennja u doshkil`ny`kiv iz zatry`mkoyu psy`xichnogo rozvy`tku* [Formation of creative coherent speech in preschoolers with mental retardation]: *dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.0003; Nacional`ny`j pedagogichny`j un-t. im. M.P. Dragomanova. 244s.* <http://w.dissler.com.ua/formuvannja-tvorchoho-zv-jaznoho-movlennja-u-doshkilnykiv-iz-zatrymkoju-psykhichnoho.html> [in Ukrainian].

6. Revucz`ka, O.V. (2012). *Formuvannja leksy`chny`x umin` ta navy`chok v procesi slovotvorchoyi roboty` u molodshy`x shkolyariv z tyazhky`my` vadamy` movlennja (TVM)* [Formation of lexical abilities and skills in the process of word-making work in younger schoolchildren with severe speech disorders (SSD)]. *Movy` j kul`tura narodiv Pry`azov'ya: zb. nauk. pracz` BDPI (Movoznavstvo). – Berdyans`k : BDPI. P. 107–118* [in Ukrainian].

7. Sobotovy`ch, E.F. (2011). *Narusheny`e rechevogo razvy`ty`ya u detej y` puty` y`x korrekcy`y`* [Speech development disorders in children and ways to correct them]. Kyiv: IODO. 204 s. [in Ukrainian].

8. Tarasun, V.V. (2004). *Logody`dakty`ka* [Logopedic didactics]. Kyiv: *Vy`davny`czstvo Nacional`nogo pedagogichnogo un-tu im. M.P. Dragomanova. 348 s.* [in Ukrainian].

9. Ty`shhenko, V.B. (2005). *Zmist intelektual`nogo komponenta movlennyevoyi diyal`nosti* [The content of the intellectual component of speech activity]. *Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M.P. Dragomanova. S. 129–141.* [in Ukrainian].

10. Trofy`menko, L.I. (2004). *Formuvannja leksy`ko-gramaty`chnoyi storony` movlennja u ditej p'yatogo roku zhy`ttya iz zagal`ny`m nedorozvy`tkom movlennja* [Formation of the lexical-grammatical side of speech in children of the fifth year of life with general underdevelopment of speech]: *dy`s... kand. ped. nauk: 13.00.03; In-t specz. pedagogiky` APN Ukrayiny`. Kyiv. 196 s.* [in Ukrainian].

11. Tkach, O.M. (2017). *Strukturny`zaciya i transformaciya semanty`chny`x poliv sliv v ontogenezi* [Structuring and transformation of semantic fields of words in ontogenesis]. *Aktual`ni*

py`tannya korekcijnoyi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`x pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP. «Medobory`-2006», R. 269–279. <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/tkach-om-strukturizacija-i-transformacija-semantichnih-poliv-sliv-v-ontogenezi.html> [in Ukrainian].

УДК 376-056.264:373.2.04

Світлана Федоренко,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри прикладної психології та логопедії
fedorenkosvit@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

Svitlana Fedorenko,

doctor of pedagogical sciences, professor,
professor of the department of applied psychology and speech therapy

Бердянський державний педагогічний університет,
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна, 69002

Berdyansk State Pedagogical University,
St.Zhukovsky, 66, Zaporizhzhia, Ukraine, 69002

Вікторія Погребняк,

аспірант кафедри логопедії та логопсихології
153_vika@ukr.net
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7188-3152>

Viktoriia Pohrebniak,

Postgraduate student of the department of speech therapy
and speech psychology

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
вулиця Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна

Dragomanov Ukrainian State University
9, Pyrohova st., Kyiv, 02000, Ukraine

**ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

WAYS OF OPTIMIZING THE SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT IN INCLUSIVE GROUPS OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Анотація. У статті здійснюється обґрунтування програми соціальної адаптації дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням. Актуальність даного дослідження зумовлена зростаючою потребою у створенні ефективних педагогічних підходів та корекційних напрямів роботи для соціальної адаптації дошкільників з порушеннями мовлення в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета дослідження полягала у визначенні змісту програми, що забезпечує соціальну адаптацію дітей із ЗНМ через інклюзивні підходи. Основні блоки програми містять: *опосередкований вплив на соціальну адаптацію*, який здійснюється з метою розширення педагогічної компетентності в аспектах соціальної адаптації дошкільників із ЗНМ; *педагогічну просвіту батьків з розвитку соціальної адаптації*, що передбачає посилення можливостей з підтримки соціального розвитку дітей та покращення взаємодії між домашнім і навчальним середовищем; *опосередкований вплив на соціальну адаптацію дітей із ЗНМ*, спрямований на розвиток комунікативних навичок, емоційної стабільності та соціальної активності.

Методи дослідження: аналіз існуючих інклюзивних практик, теоретико-методологічних підходів, а також експериментальне впровадження окремих елементів програми з подальшою оцінкою їхньої ефективності.

Перспективи застосування даної програми передбачають значне покращення соціальних навичок у дітей із ЗНМ, зростання впевненості в спілкуванні та активності в групі, що приведе до кращої інтеграції таких дітей у соціальне середовище. Прогнозується, що її впровадження вплине на розвиток більш сприятливого освітнього середовища, де кожна дитина зможе реалізувати свій потенціал. Рекомендується продовжити дослідження для оцінки довгострокових результатів і можливостей масштабування програми в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: програма, блок, соціальна адаптація, діти із ЗНМ, інклюзивне освітнє середовище, заклад дошкільної освіти, корекційно-логопедична робота.

Abstract. The article substantiates the program of social adaptation of children with general underdevelopment of speech (GLD) in preschool education institutions with inclusive education. The relevance of this study is due to the growing need to create effective pedagogical approaches and corrective work directions for the social adaptation of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational environment.

The purpose of the study was to determine the content of the program that ensures social adaptation of children with disabilities through inclusive approaches. The main blocks of the program include: indirect influence on social adaptation, which is carried out with the aim of expanding pedagogical competence in aspects of social adaptation of preschoolers with disabilities; pedagogical education of parents on the development of social adaptation, which involves strengthening opportunities in supporting the social development of children and improving the interaction between the home and educational environment; indirect influence on the social adaptation of children with disabilities, aimed at the development of communication skills, emotional stability and social activity.

Research methods: analysis of existing inclusive practices, theoretical and methodological approaches, as well as experimental implementation of individual elements of the program with further evaluation of their effectiveness.

The prospects for the application of this program foresee a significant improvement of social skills in children with GLD, an increase in confidence in communication and activity in a group, which will lead to better integration of such children into the social environment. It is predicted that its implementation will affect the development of a more favorable educational environment, where every child will be able to realize his potential. Further research is recommended to assess long-term outcomes and the potential for program scaling in preschool settings.

Key words: program, block, social adaptation, children with GLD, inclusive educational environment, preschool education institution, correctional and speech therapy work.

Актуальність дослідження. У контексті сучасних реформ у спеціальній освіті в Україні ключовим є питання соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями мовлення.

Соціальна адаптація дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення до соціуму є і процесом, і результатом їх активного пристосування до умов нового соціального середовища. Вона розглядається як згрупування соціальних компетентностей та ціннісних орієнтацій групи та індивіда; засвоєння норм, традицій, звичаїв, стереотипів спілкування, досвіду ігрової діяльності тощо. У цьому аспекті мова і мовлення відіграють важливу роль. Мовлення як засіб спілкування, пізнавальної діяльності, засвоєння людських цінностей та соціокультурних норм виступає необхідною умовою навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення [4,5]

Дослідження фахівців у галузі спеціальної педагогіки та логопедії (І. Марченко, 2013; І. Мартиненко, 2016; Н. Пахомова, 2006; Н. Савінова, 2017; Л. Трофименко, 2013) показали, що ключовим показником мовленнєвого розвитку дітей шкільного віку з порушеннями мовлення є їхні комунікативні навички. Ці навички мають істотний вплив на соціальну адаптацію дітей, оскільки ефективна комунікація сприяє формуванню позитивних стосунків з однолітками, розвитку соціальних компетенцій та зниженню ризику соціальної ізоляції [3]. Опанування дітьми з порушеннями мовлення комунікативної компетентності є істотною передумовою особистісного та когнітивного розвитку, а високий рівень мовленнєвої діяльності є показником успішної соціалізації особистості. Важливо зазначити, що в процесі соціалізації дитина вчиться адаптуватися в певному колективі, пристосовується до незвичних умов та вчиться налагоджувати міжособистісні зв'язки з новим оточенням. Відповідно формується певний алгоритм соціальної адаптації дошкільника в закладі освіти з інклюзивним навчанням.

Соціальна адаптація дітей із порушенням мовлення в інклюзивних дошкільних закладах є одним із завдань сучасної спеціальної освіти. Цей процес є складним та багатогранним. Він передбачає розробку корекційних методик, які б враховували особливості розвитку кожної категорії дітей та сприяли підвищенню ефективності соціальної адаптації, дозволяючи дітям з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення, інтегруватися в суспільство та реалізувати свій потенціал у навчанні та соціальних взаємодіях.

Крім того, удосконалення методичних матеріалів та впровадження інноваційних технологій є критично важливими для забезпечення успішної інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями в соціальне середовище. Оновлення змісту освітніх програм має стати пріоритетом у діяльності закладів дошкільної освіти, що забезпечить комплексний підхід до розвитку комунікативних навичок дітей із загальним недорозвиненням мовлення та сприятиме їхній соціалізації й формуванню позитивного досвіду спілкування у колі однолітків.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема активного залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітньої діяльності та соціальної взаємодії в інклюзивних закладах привертає увагу багатьох закордонних (R. Dorji & J. Bailey & D. Paterson, 2019; N. Diatlenko & A. Goncharenko & I. Solovieva & C. Zhrebjateva, 2020) та українських (І. Дмитрієва, 2013; Л. Дробот, 2000; А. Колупаєва, 2015; Н. Компанець, 2017; З. Ленів, 2015; О. Мартинчук, 2015; І. Малишевська, 2012; С. Миронова, 2013; Н. Ярмола, 2023) вчених. Наукові розвідки О. Василенко (2013), М. Омельченко (2023), Т. Панченко (2014), В. Синьова (2016), С. Федоренко (2011), Л. Черних (2018) визначають вагомість соціальної адаптації та соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах закладу освіти.

У своїх дослідженнях Т. Панченко (2014), І. Мартиненко (2016), В. Погребняк (2022), С. Федоренко (2022) підкреслювали важливість спілкування як критичного чинника соціальної адаптації дітей з порушенням мовлення дошкільного віку. Автори визначають, що мовлення є не лише засобом передачі інформації, а й основою формування соціальних навичок, які є необхідними для ефективної інтеграції дитини в соціум. Особливо важливим є комунікативний розвиток дітей в процесі соціальної адаптації, оскільки діти стикаються з численними труднощами соціальної взаємодії. З огляду на це автори визначають важливість розробки індивідуалізованих підходів до навчання та виховання означеної категорії дітей [3,4,5].

Отже, аналіз наукової літератури показав, що виникає необхідність проведення подальших досліджень, які б дали можливість глибше вивчити дану проблему та розробити ефективні шляхи для підтримки дітей з порушенням мовлення у соціальному середовищі закладу дошкільної освіти.

Мета статті – обґрунтування програми соціальної адаптації дітей із загальним недорозвиненням мовлення в закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.

Методи дослідження. В рамках проведеного дослідження, присвяченого соціальній адаптації дітей із ЗНМ в закладі дошкільної освіти з інклюзивним

навчанню, було використано теоретичні методи, серед яких – аналіз наукової психолого-педагогічної, спеціальної та методичної літератури. Додатково залучено емпіричні діагностичні та формувальні методи, зокрема цілеспрямовані педагогічні спостереження та діагностично-навчальний експеримент.

Результати дослідження. Соціальна адаптація дітей з порушенням мовлення є важливою складовою розвитку особистості в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням. Вона спрямована на реалізацію міжособистісної взаємодії, налагодження соціальних взаємин із дорослими та однолітками, впливає на розвиток соціально-емоційної свідомості особистості, емоційного благополуччя та формування вмінь встановлювати соціальні взаємини в колективі [1].

Відповідно до наукових розвідок соціальна адаптація містить в собі кілька основних компонентів її реалізації. У дослідженнях О. Авраменко зазначається, що соціальна адаптація містить емоційно-чуттєвий, соціально-комунікативний та рефлексивно-діяльнісний компоненти. Цієї думки дотримується Н. Захарова, яка розглядає соціальну адаптацію як системне утворення, що містить в собі емоційно-чуттєвий, мотиваційний та соціально-комунікативний розвиток особистості [2]. У нашому дослідженні ми розглянули соціальну адаптацію з позиції соціально-емоційного, соціально-комунікативного та соціально-мотиваційного розвитку особистості.

Відповідно до визначених компонентів соціальної адаптації ми діагностували, що рівень соціальної адаптації дітей із ЗНМ має значно нижчі показники відповідно до рівня соціальної адаптації дітей з нормотиповим розвитком. Результати досліджень засвідчили, що у дітей із ЗНМ спостерігається переважно середній (56,8%), низький (22,6%) та дуже низький (15,7%) рівень соціальної адаптації, що зумовлено зниженням комунікативної взаємодії із однолітками. Крім того, нами було зафіксовано, що 62% педагогів закладу дошкільної освіти з інклюзивним навчанням не знають особливостей розвитку дітей із ЗНМ. Це спонукало до розробки нових педагогічних підходів з соціальної

адаптації дітей із ЗНМ, що реалізуються у програмі «**Соціальна адаптація дітей із ЗНМ в інклюзії**».

Актуальність даної програми обумовлена необхідністю створення інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти, яке забезпечує не лише освітні, але й соціальні потреби дітей з порушенням мовлення, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення. Ця програма спрямована на створення сприятливих умов для навчання дошкільників з порушенням мовлення та розвитку їх мовлення й соціальної компетентності, а також має важливе значення для усунення соціальних бар'єрів і сприяє соціально-емоційному, соціально-комунікативному й соціально-мотиваційному розвитку дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета впровадження програми полягає в підвищенні рівня соціальної адаптації дітей із порушенням мовлення відповідно до визначених компонентів (соціально-емоційного, соціально-комунікативного, соціально-мотиваційного) в умовах закладу дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.

У процесі реалізації програми ключова роль належить вчителю-логопеду, який стає координатором і реалізатором корекційних завдань, спрямованих на оптимізацію комунікативного середовища в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Водночас корекційно-логопедичний вплив на соціальну адаптацію та комунікативний розвиток в колективі вчитель-логопед здійснює разом з командою психолого-педагогічного супроводу.

Програма складається із трьох взаємопов'язаних блоків: опосередкований вплив на соціальну адаптацію, особистісно-зорієнтований вплив на соціальну адаптацію та просвітницька діяльність.

Блок 1. Опосередкований вплив на соціальну адаптацію дітей із ЗНМ. З урахуванням значної залученості дітей із порушенням мовлення до закладів дошкільної освіти з інклюзивним навчанням та результатів їх соціальної адаптації в нашому експериментальному дослідженні визначається важливість підвищення педагогічної компетентності фахівців щодо особливостей розвитку означеної категорії дітей. Розроблені педагогічні підходи передбачають інформування

вихователів, асистентів вихователів, керівництва закладу освіти про характерні прояви загального недорозвинення мовлення, його структуру, механізми виникнення, а також особливості пізнавальної діяльності та поведінки, які супроводжують дане порушення.

Реалізація педагогічних підходів щодо підвищення педагогічної компетентності фахівців закладу дошкільної освіти передбачала навчально-методичні семінари, тренінги та майстер-класи, спрямовані на формування практичних навичок застосування корекційних методик. Особливу увагу приділено налагодженню продуктивної взаємодії педагогів з батьками вихованців із ЗНМ. У рамках цього напрямку розроблено тренінги з розвитку ефективної комунікації та консультування, що сприяло узгодженню зусиль закладу та родини у забезпеченні цілісного супроводу дитини.

Було запропоно такі теми для їх опрацювання з фахівцями закладів дошкільної освіти:

1. Актуальний стан соціальної адаптації дошкільників із ЗНМ в інклюзивному освітньому середовищі.
2. Соціальна адаптація як передумова успішної соціалізації дошкільників із ЗНМ в інклюзивному освітньому середовищі.
3. Перспективи та шляхи розвитку соціальної адаптації дошкільників із ЗНМ.
4. Корекційно-логопедичні підходи у роботі з дошкільниками із ЗНМ.
5. Взаємозалежність комунікативного розвитку та соціальної адаптації дітей із ЗНМ.
6. Методичні підходи щодо розвитку соціальної адаптації дошкільників із ЗНМ.

Блок 2. Педагогічна просвіта батьків з розвитку соціальної адаптації дітей із ЗНМ. Залучення батьків до процесу підтримки дітей із загальним недорозвиненням мовлення є важливим аспектом їх соціалізації в дошкільних установах. Активна участь батьків в освітньому процесі зміцнює зв'язок між домашнім і навчальним середовищем, що сприяє комплексному задоволенню соціальних потреб дитини. Спільне формулювання цілей і регулярна комунікація

дають змогу батькам ділитися інформацією про сильні та слабкі сторони дітей, а також їхні потреби в індивідуальному підході.

Взаємодія між батьками та освітніми закладами є динамічним процесом, який підтримує соціальну адаптацію дітей з мовленнєвими порушеннями. Спільна робота над розв'язанням проблем і встановленням цілей створює інклюзивне середовище, що сприяє соціальному благополуччю дитини. Регулярний моніторинг та оцінка дають змогу вдосконалити корекційні методи, адаптувати навчання та оцінювати соціальні результати, такі як підвищення соціальної компетентності та впевненості дітей.

Робота з батьками є перспективним напрямом педагогічних підходів, що спрямовані на посилення їхніх можливостей у підтримці соціального розвитку дітей та покращення взаємодії між домашнім і освітнім середовищем. Дослідження передбачає спеціальне навчання батьків дітей із загальним недорозвиненням мовлення, які навчаються в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

Педагогічна просвіта батьків щодо умов оптимізації та їх ролі в соціальному розвитку дитини із ЗНМ передбачала наступні теми для обговорення:

1. Соціальна адаптація дітей з порушенням мовлення у закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.
2. Співпраця фахівців закладу дошкільної освіти та батьків.
3. Взаємодія закладу дошкільної освіти та батьків у вирішенні спільних освітньо-виховних завдань.
4. Створення позитивного комунікативного середовища вдома.
5. Підтримка емоційного розвитку та самовираження.

Блок 3. Особистісно-орієнтований вплив на соціальну адаптацію дітей із ЗНМ. Особистісно-орієнтований підхід базується на психолого-педагогічній підтримці, що акцентує увагу на суб'єктивному досвіді індивіда, внутрішньому потенціалі для розвитку та значущості міжособистісних стосунків у процесі навчання. У контексті інклюзивного освітнього середовища цей підхід підкреслює важливість розуміння унікальних сильних сторін, проблем, уподобань та

соціокультурного розвитку кожної дитини, визнаючи цілісний характер, який включає когнітивні, емоційні, соціальні та лінгвістичні аспекти.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає розробку корекційних напрямів роботи, спрямованих на покращення соціальної адаптації дітей із ЗНМ в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням. Реалізація корекційних напрямів роботи передбачає розвиток комунікативних та соціальних навичок, впливає на підвищення рівня соціально-емоційного, соціально-комунікативного та соціально-мотиваційного розвитку особистості, а також спрямована на розвиток комунікативної компетентності дітей та міжособистісної взаємодії. Ці корекційні напрями складаються з 2 складових: розвиток комунікативної компетентності та соціоадаптаційний розвиток дітей із ЗНМ.

Перша складова корекційної роботи спрямована на покращення рівня комунікативної компетентності дітей із ЗНМ. Вона охоплює проведення корекційно-логопедичних занять, які здійснюються з метою подолання труднощів у звуковимові, розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення, голосового оформлення мовлення, фонаційного дихання, лексико-граматичного оформлення мовлення, темпо-ритмічної сторони мовлення, розвитку просодичних характеристик та збагачення словникового запасу [3].

Друга складова корекційної роботи передбачає соціоадаптаційний розвиток дітей із ЗНМ. Одним із основних завдань корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, є забезпечення їхньої ефективної соціальної адаптації. Цей процес охоплює соціально-емоційний, соціально-комунікативний та соціально-мотиваційний розвиток особистості.

Соціально-емоційний компонент соціальної адаптації спрямований на розвиток емоційного благополуччя, волевих якостей, навичок саморегуляції та самоконтролю, а також на корекцію емоційно-особистісних порушень, таких як тривожність і агресивність. Важливим є також формування емоційної чуйності та умінь розпізнавати і виражати емоції в соціальному середовищі.

Соціально-комунікативний компонент передбачає цілеспрямоване формування комунікативних навичок, здатності встановлювати контакти та ефективно взаємодіяти, а також засвоєння соціальних норм і правил поведінки.

Соціально-мотиваційний компонент фокусується на розвитку позитивної мотивації до комунікації та соціальної взаємодії, формуванні навчальних і соціальних установок, а також на навчанні способам подолання труднощів і саморегуляції в проблемних ситуаціях.

Комплексна робота, яка охоплює соціально-емоційний, соціально-комунікативний та соціально-мотиваційний розвиток особистості, здійснюється у тісній співпраці вчителя-логопеда, вихователів, асистентів вихователів та фахівців суміжних спеціальностей в закладах дошкільної освіти. Це має створити необхідні умови для ефективної соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення.

Очікувані результати. Програма «Соціальна адаптація дітей із ЗНМ в інклюзії» дасть можливість організувати соціальне включення дітей із ЗНМ в колектив однолітків та сприятиме їх швидкій соціальній адаптації в інклюзивному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розв'язання проблеми соціальної адаптації дітей з порушенням мовлення на сучасному етапі потребує нових педагогічних підходів та корекційних напрямів роботи для соціальної адаптації дітей із ЗНМ в інклюзивному освітньому середовищі. З огляду на це, було розроблено експериментальну програму «Соціальна адаптація дітей із ЗНМ в інклюзії». Реалізація цієї програми здійснюється за трьома основними блоками: опосередкований вплив на соціальну адаптацію, який здійснюється з метою розширення педагогічної компетентності в аспектах соціальної адаптації дошкільників із ЗНМ; педагогічну просвіту батьків з розвитку соціальної адаптації, що передбачає посилення можливостей у підтримці соціального розвитку дітей та покращення взаємодії між домашнім і навчальним середовищем; опосередкований вплив на соціальну адаптацію дітей із ЗНМ, спрямований на розвиток комунікативних навичок, емоційної стабільності та

соціальної активності. На наш погляд, експериментальна програма дасть можливість певною мірою покращити соціальні навички дітей із ЗНМ у спілкуванні з однолітками та дорослими, що приведе до зростання впевненості в спілкуванні та соціальній активності в групі закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаяш, О. (2021) Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. *Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні*. С.П. Миронової & Л.Б. Платаш (Ред.). Чернівці: Технодрук. С.32–45.
2. Захарова, Н. (2010). *Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору*. (Монографія). Донецьк: Ноулідж, 2010. 218с.
3. Мартиненко, І. (2017). *Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення*. (Дис. канд.. псих. наук). Київ, 2017. 502 с
4. Панченко, Т. (2014). Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 27 С. 149–152.
5. Федоренко, С., & Погребняк В. (2022). Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Випуск 2(7). С. 168–175.

REFERENCES

1. Haiash, O. (2021). *Osoblyvosti vprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia v zakladakh doshkilnoi osvity. Sotsialna ta osvitnia inkliuziia: istoriia, suchasnist, perspektyvy rozvytku [Social and educational inclusion: history, modernity, development prospects]: kolektyvna monohrafiia u 2 chastynakh. Chastyna 1. Instytutysiini ta osobystisni aspekty vprovadzhennnia v Ukraini*. S.P. Myronovoi & L.B. Platash (Red.). Chernivtsi: Tekhnodruk,. S.32–45. [in Ukrainian].
2. Zakharova, N. (2010). *Adaptatsiia ditei doshkilnoho viku do suchasnoho sotsialnoho prostoru [Adaptation of preschool children to the modern social space]* (Monohrafiia). Donetsk: Noulidzh, 2010. 218s. [in Ukrainian].

3. Martynenko, I. (2017). *Psykhologichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnogo viku z systemnymy porushenniamy movlennia* [Psychological foundations of the formation of communication activities in older preschool children with systemic speech disorders]. The sis for the degree of Doctor of Psychological Sciences. [in Ukrainian].

4. Panchenko, T. (2014). *Osoblyvosti sotsialno – psykhologichnoi adaptatsii ditei z porushenniamy movlennia* [Peculiarities of socialand psychological adaptation of children with speech disorders]. *Scientific Journa of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Remedial pedagogy and special psychology*. Iss. 27 149–152. [in Ukrainian].

5. Fedorenko, S., & Pohrebniak, V. (2022). *Komunikatyvna kompetentnist yak umova sotsialnoi adaptatsii ditei z porushenniamy movlennia* [Communicative competence as a condition for social adaptation of children with speech disorders]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Serii: Pedahohika. Sotsial na robot. Vypusk 2 (7)*, С. 168–175. [in Ukrainian].

УДК 376.018.1:316.614.5-024.14

Лілія Ханзерук,

кандидат педагогічних наук, доцент

e-mail: leliya.han64@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4653-7033>

Liliya Khanzeruk,

PhD of Pedagogical, Associate Professor

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

вул. Пирогова, 9, Київ

01054, Україна

Drahomanov Ukrainian State University

9 Pyrohova Street, Kyiv

01054, Ukraine

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПРОСТІР МАТЕРИНСЬКОЇ СІМ'Ї:

КАТАМНЕСТИЧНИЙ ПІДХІД

CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL SPACE OF THE MATERNAL FAMILY: A

CATAMNESTIC APPROACH

Анотація. У статті зроблено спробу дослідити динаміку стану науки та практики виховання дітей з особливими освітніми потребами у материнській сім'ї, яка традиційно в українській ментальності позиціонується як неповна. Дослідження було розпочато в рамках

міжнародного наукового проєкту «Human resources in poverty and disability: family perspective» (2013 р.), обговорювалось на VIII Міжнародному конгресі у Лісабоні (2015 р.), а також в окремих публікаціях автора з окресленої теми. Погляд на проблему через призму десятиліття (2014-2024 роки), позначеного руйнівною війною в Україні, видається вкрай актуальним. Адже велика кількість українських родин сьогодні переживають стан, коли відповідальність за виховання дітей покладається цілковито на жінок. У випадках виховання дітей з особливими освітніми потребами ключового значення набуває пошук допомоги дитині як провідний мотив материнської сім'ї. Такий мотив як спонукання до активності, пов'язане з намаганням матері задовольнити особливі освітні потреби дитини, загострює питання виховного ресурсу для створення корекційно-розвивального простору в умовах сім'ї. Позиціонується підхід, відповідно до якого важливості набуває не структура сім'ї, а якість материнства, серед маркерів якого обґрунтовано виділяються такі ключові значення: плекання материнства як частини особистості жінки; адекватність усвідомлення стану дитини і ставлення до її виховання; розуміння перспектив розвитку дитини і можливостей соціальної адаптації; готовність до партнерства у корекційно-реабілітаційній роботі.

Ключові слова: одинока матір, материнська сім'я, діти з особливими освітніми потребами, виховний ресурс, корекційно-розвивальний простір сім'ї.

Abstract. This article attempts to explore the dynamics of the state of science and practice in raising children with special educational needs within the maternal family, which is traditionally viewed as incomplete in the Ukrainian mentality. The research began within the framework of the international scientific project “Human resources in poverty and disability: family perspective” (2013), was discussed at the VIII International Congress in Lisbon (2015), and is also presented in separate publications by the author on the topic. Examining the problem through the lens of the decade (2014-2024), marked by the destructive war in Ukraine, is extremely relevant. A significant number of Ukrainian families today find themselves in a situation where the responsibility for raising children is placed entirely on women. In cases of raising children with special educational needs, seeking assistance for the child becomes a key motivation for the maternal family. This motivation, as an impetus for activity, is associated with the mother's efforts to meet the special educational needs of the child, intensifying the issue of educational resources for creating a corrective-developmental space within the family. The proposed approach emphasizes that it is not the family structure that is important, but the quality of motherhood, among the markers of which the following key aspects are highlighted: nurturing motherhood as part of a woman's identity; the adequacy of understanding the child's condition and the attitude toward their upbringing; an understanding of the child's

developmental prospects and possibilities for social adaptation; and readiness for partnership in corrective-rehabilitation work.

Key words: single mother, maternal family, children with special educational needs, educational resources, corrective-developmental space of the family.

Актуальність дослідження. За висновками національного проєкту «Хто ми?», проведеного у 2021 році Українським інститутом майбутнього, серед викликів, які нам доведеться долати у майбутньому були названі: війна з росією та можлива ескалація; еміграція значної кількості українських громадян за кордон; депопуляція внаслідок різниці смертності та народжуваності; корупція; погана екологія; великі державні борги тощо. Вже наступного 2022 року ми зіштовхнулись з цією реальністю, яка тягарем лягла на наші життя, сім'ї, освіту, країну. Перебуваючи у війні третій рік поспіль, ми переживаємо освітні втрати, надаємо освітні, психологічні та корекційно-розвивальні послуги дітям, мобілізуємо всі наші ресурси для якісної допомоги родинам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасне визнання в освіті пріоритету сімейно-центрованого виховання зумовило природний інтерес науковців, практиків та батьків до виховного ресурсу для створення корекційно-розвивального простору в умовах сім'ї, який правомірно розглядається в якості основного стабілізуючого чинника соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами (В. Синьов, О. Чеботарьова, Д. Шульженко, М. Супрун, С. Миронова, О. Романчук, О. Романенко, А. Шевцов, Л. Ханзерук, Душкевич М., Лісова О. та багато інших).

Однак травмуючі реалії сьогодення виступають додатковою детермінантою неадекватних практик сімейного виховання, ускладнюють загальну картину становища сімей, які виховують дітей з особливими потребами. Спроможність материнської сім'ї відповідати сучасним викликам зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «материнська сім'я» у психолого-педагогічній науці не отримало поширення, хоча зустрічається в окремих словниках, правових і законодавчих документах, соціально-економічних

дослідженнях, аналітичних гендерних дослідженнях. Ці джерела об'єднують визначення материнської сім'ї як неповної, поява якої зумовлена різними чинниками: еволюцією сімейних моделей; розлученням; позбавленням батьківських прав; смертю одного з батьків; переважанням кількості жінок над кількістю чоловіків шлюбного віку; розпадом традиційної культури; девіаціями виховання тощо.

Згадана сімейна модель, як і сім'я в цілому, у другій половині XX століття починає розглядатись зарубіжними дослідниками у контексті теорії систем, відповідно до якої материнська сім'я – це жива система, яка має структуру (ресурси, склад), сімейні взаємодії, функції та життєвий цикл (Сєдих К., 2015). Унікальність складу, культурного та ідеологічного стилю зумовлює особливості функціонування та унікальність взаємин у материнській сім'ї.

У психології середини XX сторіччя перші системні дослідження сімей, які виховували дітей з порушеннями розвитку, фактично були «теоріями соціально-психологічних характеристик матерів». На той час дослідники відносили материнську сім'ю до групи ризику, внаслідок імовірної соціальної дезадаптації матері та соціальної непристосованості дітей. Серед ключових особливостей материнських сімей виділяли специфічні соціально-психологічні труднощі, пов'язані з вихованням дітей. Окремі дослідники розглядали соціальну ситуацію розвитку в материнській сім'ї як деприваційну, а саму сім'ю як дисфункціональну.

У дослідженні ЮНІСЕФ, проведеному на початку української незалежності, дослідники акцентували увагу на загальних закономірностях, притаманних різним типам сімей, в яких виховувались діти з інвалідністю («Іноченті», 2005). Результати дослідження підтвердили науково обґрунтований зв'язок між інвалідністю та бідністю, загострили увагу на необхідності надання допомоги всій сім'ї, яка з народженням дитини з особливими потребами також інвалідизується. Через стрес у таких сім'ях фіксувалась велика ймовірність стати неповними (здебільшого, батько покидає сім'ю), зверталась увага на значну підтримку, якої потребують матері.

З розгортанням у кінці XX – на початку XXI століття інтересу до проблеми залучення батьків до корекційно-виховного процесу стає зрозумілим, що незалежно від структури сім'ї, вона включена у широкий соціальний контекст. Аналіз ситуації в Україні (Романчук О., 2008) засвідчив, що незважаючи на хронічне перебування у стані складного усвідомлення реальності, попри соціальні стигми, значна частина сімей, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, знаходить ресурси для «контрсоціального героїзму».

Одночасно подібні переконання лягають в основу зарубіжних наукових концепцій, особливої уваги з яких заслуговує концепція «сім'ї як розвивального простору» (Mattejat, Schneewind, 2000). Сутність концепції ґрунтується на здатності сім'ї розглядати виховання дитини з особливими освітніми потребами як «стимул до розвитку», створенні системи умов для розвитку всіх і кожного. Розвивальний простір сім'ї автори описують як «систему результатів розвитку». Умови розвитку визначаються структурою сім'ї, відносинами у ній, зовнішніми впливами на неї та можливостями подолання проблем, виховним ресурсом. Значущість кожної умови залежить, насамперед, від її місця у структурі, від того, чи впливає нова ситуація тільки як «стресор», що провокує декомпенсацію, чи як «стимул для розвитку».

Розглядаючи материнську сім'ю, в такому концептуальному ключі, підкреслювались не лише можливі «стресори» її функціонування, а також сила, протидія стресу, здатність мобілізувати ресурси та інші «стимули для розвитку». До сильних сторін материнських сімей відносили чіткість та несуперечливість вимог до дітей, більш відкрите та близьке спілкування з ними, поєднання стилів материнської та батьківської поведінки, здатність мобілізуватися для прийняття повної відповідальності за дітей. Яскравим проявом останнього можемо вважати намагання багатьох матерів отримати вищу спеціальну освіту для якісної допомоги дитині в умовах сім'ї.

Отже, структура сім'ї здійснює на корекційно-розвивальний простір складний, суперечливий і недостатньо вивчений вплив, а тому вчені ще не готові

продемонструвати модель, яка б передбачала наслідки виховання у материнській сім'ї.

Мета статті полягає у дослідженні динаміки стану науки та практики в Україні щодо виховання дітей з особливими освітніми потребами у материнській сім'ї.

Методи дослідження. Аналіз нормативно-правових актів, що регулюють питання статусу та соціального захисту материнських сімей; методи системного та катamnестичного підходу; структуроване інтерв'ю; нарративний аналіз життєвої історії.

Результати дослідження. Звернення до жіночих студій як актуальної наукової дисципліни необхідне багатьом фахівцям, серед яких психологи і педагоги. На цьому наголошує В. Агеєва у передмові до монографії Сімони де Бовуар «Друга стаття», яка стала класикою світової філософської думки. Зокрема, у контексті нашого дослідження значний інтерес становлять філософські міркування щодо материнства як найвищого етапу розвитку жінки, традиційного погляду на народження дітей як змісту і мети інституту шлюбу (Сімона де Бовуар, 2017: 105).

Українські дослідники констатують, що на різних етапах розвитку українського суспільства простежувалась значна роль жінки-матері та її незалежний статус. Особливе ставлення до жінки-матері в українських сім'ях зумовлювалось вимушеною відсутністю чоловіків, яким доводилось заробляти далеко від дому, або воювати. За таких обставин мінімального включення чоловіків у виховання дітей жінці доводилось турбуватись про сім'ю, що відображалось на її поведінці та характері. В часи козацтва простежувався особливо високий рівень підтримки жінки-матері (Сєдих К., 2015).

В Україні, як пострадянській державі, можливість використання сімейного чинника у вихованні дітей з особливими освітніми потребами довгий час обмежувалась домінуванням суспільного виховання. Цікаво, що поняття «одинок матір» ми отримали у спадок від радянського минулого, коли у 1944 році його було вжито в одному з тогочасних указів. Згодом були інші нормативно-правові акти, де цей термін згадується, однак законодавчо не закріплюється, що зумовлювало його різночитання та невизначеність критеріїв.

З часом ратифікуються важливі міжнародні документи та розробляються нормативно-правові акти, які інтегрують сімейне і суспільне виховання. Згідно з новим Законом «Про освіту» (Стаття 55), виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості.

У нашій країні, де сім'я трактується як первинний та основний осередок суспільства, одинока особа має права члена сім'ї (стаття 3 Сімейного кодексу України). В українському законодавстві продовжують послуговуватися терміном «одинокa матір». Оскільки термін досі не має визначення, ключовим критерієм надання статусу одинокої матері виступає необхідність виховувати та утримувати дитину без участі батька. Існування правового статусу «одинокa матері», з одночасною відсутністю самого поняття в нормативно-правових актах, породжує юридичні колізії. Тому в Україні ще потребують вирішення питання вдосконалення чинного законодавства щодо правового регулювання статусу одинокої матері аж до розробки і прийняття відповідного закону, що дозволить соціально захистити материнську сім'ю (Тунків Ю., 2021).

Такий захист, своєю чергою, сприятиме розв'язанню проблеми відповідальності одинокої матері за утримання своїх дітей та їх виховання, яка закріплена в Конституції України та Сімейному кодексі України. А у випадках виховання дітей з особливими освітніми потребами ще й у виконанні додаткової сімейної функції – корекційно-реабілітаційної.

Проведене в рамках міжнародного наукового проєкту «Human resources in poverty and disability: family perspective» (2013 р.) дослідження виховного ресурсу материнських сімей, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, показало невтішну статистику щорічного зростання кількості таких сімей. Материнські сім'ї складають значну частку сімей, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами. За даними цього дослідження, 2/3 дітей з інтелектуальними порушеннями виховуються одинокими матерями (Ханзерук Л., 2016).

Дизайн згаданого дослідження виховного ресурсу материнських сімей був репрезентований вибіркою матерів, які здобували вищу освіту в УДУ імені

Михайла Драгоманова (сучасний код та найменування спеціальності: 016 спеціальна освіта), та будувався на аналізі текстів інтерв'ю та наративному аналізі життєвої історії однієї матері як головного респондента.

На основі інтерпретації та аналізу текстів інтерв'ю було ідентифіковано основні теми, які розкривають стан материнської сім'ї: «Ніхто не вчить бути мамою дитини з особливими потребами»; «Усе, що ми маємо – зроблене самими мамами»; «Доглядаю за дитиною 24 години на добу»; «Живемо за межею бідності»; «Відсутність впевненості у завтрашньому дні»; «Хочу бути впевненою, що після моєї смерті дитина матиме належний догляд» тощо.

Інтерпретація особистої історії, написаної у формі спогадів матері, дала нам змогу репрезентувати виховний ресурс конкретної материнської сім'ї, який формувався з просуванням стадіями життєвого циклу сім'ї. Унікальність дослідженого випадку полягала у різному значенні чинників, які формували виховний ресурс для корекційно-реабілітаційного простору материнської сім'ї. У випадку з першою дитиною (сином) респондент зіштовхнулася з необхідністю подолання розгубленості, невпевненості та незнання, як виховувати (травматичне/стресогенне значення). У вихованні доньки, за іронією долі, другим випадком народження у сім'ї дитини з порушенням інтелектуального розвитку, матір продемонструвала компетентність, наполегливість і послідовність у намаганні створити для неї максимальні умови розвитку (захисне/ресурсне значення). Отриманий досвід накопичення виховного ресурсу у випадку з сином мав значний вплив на виховання доньки. Професійна компетентність матері, у зв'язку з отриманою незадовго після народження доньки вищою спеціальною педагогічною освітою, сприяла управлінню виховним ресурсом материнської сім'ї. На момент дослідження діти відвідували спеціальні освітні заклади: син – спеціальну загальноосвітню школу для дітей з інтелектуальними порушеннями, донька – дошкільний заклад компенсуючого типу. Респондент відшукала внутрішню гармонію та моральні сили рухатись далі. Вона мріяла працевлаштуватись за спеціальністю та допомагати дітям з особливими освітніми потребами вже як фахівець. Життя матері набуло сенсу, відбувся своєрідний

рефреймінг – оцінка власного досвіду в інших концептуальних рамках, з інших позицій, у світлі нових цінностей життя.

Як бачимо, дослідження продемонструвало складні психосоціальні наслідки узагальненого стану матері, на яку покладається повна відповідальність за дитину з особливими освітніми потребами. Здебільшого, це супроводжується почуттям провини, жертвовною відданістю дитині, гіперопікою та формуванням симбіотичного зв'язку; обмеженням соціальних контактів; другорядним ставленням до себе, своїх інтересів, потреб та особистісного розвитку; вседозволеністю, непослідовністю у вихованні, поведінковими проблемами та порушеннями соціального розвитку дітей тощо.

Результати дослідження проте дали змогу констатувати, що незважаючи на велике навантаження та пов'язані з ним труднощі, материнські сім'ї демонструють позитивний досвід виховання дітей, силу характеру, щирість, толерантність і здатність до емпатії. Це спростовує твердження, що материнські сім'ї дітей з особливими потребами – це сім'ї «ризик», «дисфункціональні», «депривовані» тощо.

Успішність функціонування материнської сім'ї цілковито залежить від її виховного ресурсу та створенні на його основі корекційно-розвивального простору. Як показало дослідження, недостатність соціальної підтримки, соціальна стигматизація, недоступність системи послуг та інші маркери зумовлюють травматичне, стресогенне значення виховного ресурсу. З іншого боку, батьківська компетентність, наполегливість і послідовність материнської сім'ї у намаганні забезпечити максимальні умови розвитку дитини дають можливість засвідчити про його захисне, ресурсне значення. Останнє пов'язане, як підтвердило дослідження, з недостатністю соціальних можливостей і структур, які б підтримали матір і дитину/дітей у їх розвитку.

Відносно недавнє цікаве дослідження особливостей матерів, які виховують дітей з інвалідністю (Душкевич М., Лісова О., 2021), виявило у них специфічні симптоми синдрому емоційного вигорання: підвищений рівень тривоги і депресії; переживання відчуття «загнаності у кут», незадоволеності собою; гостре

реагування на психотравмуючі обставини; дезорієнтованість у проявах власних емоцій; психосоматичні та психовегетативні порушення тощо. Проте, навіть перебуваючи у стані вичерпаності власних емоційних ресурсів, матері продовжують бути емоційно «включеними» у стосунки з дитиною.

Усвідомлюючи ризики такого ресурсного стану матерів, важливо звернути увагу на те, що баланс необхідної опіки і вимог як головний фокус участі материнської сім'ї у корекційно-реабілітаційному процесі набувається наполегливою спільною працею, а також неодноразово зауваженою необхідністю її підтримки на всіх рівнях.

Сучасні дослідники позиціонують необхідність комплексного підходу до розв'язання проблем материнства, розглядаючи його в культурно-історичному, психофізіологічному, феноменологічному та психотерапевтичному контекстах. Досліджується психологічна готовність жінки до материнства (Анчева, І. А., 2017).

Зі схваленням Концепції створення та розвитку системи раннього втручання в Україні (Концепція, 2021) було переглянуто пріоритети державної політики у сфері охорони сім'ї та дитинства, упроваджуються успішні методики світової практики (практика катamnестичного спостереження), спрямовані на підтримку сімей, в яких виховуються діти групи ризику/або з особливими освітніми потребами. Імплементация Концепції забезпечить наступність важливих процесів підтримки материнських сімей на етапах раннього виявлення порушень розвитку в дитини, надання сім'ї послуги раннього втручання; переходу дитини в систему інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

З прийняттям нової редакції Закону «Про дошкільну освіту» (2024 р., ст. 20) чітко регламентовано права та обов'язки батьків у педагогічному партнерстві з педагогічними працівниками: формування індивідуальної освітньої траєкторії дитини; участь у формуванні індивідуальної програми її розвитку; присутність під час освітнього процесу; комунікація з фахівцями тощо. Закон також розширює типи освітньої діяльності, серед яких – центр педагогічного партнерства, що

забезпечує розвиток дітей від народження за обов'язкової участі їхніх батьків або одного з них.

Підтримка сімей, які виховують дітей з ментальними порушеннями через навчання батьків та підтримку їх емоційного здоров'я, – важлива частина Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», адже без психологічної допомоги і підтримки родини не подолають власні труднощі та не стануть джерелом підтримки для своїх дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, корекційно-розвивальний простір материнської сім'ї в сучасній Україні за останнє десятиліття набуває нових стимулів і результатів розвитку. У цьому розвитку важливості набуває не структура сім'ї, а якість материнства. До маркерів соціальної інклюзії материнської сім'ї належать: плекання материнства як частини особистості жінки; адекватність усвідомлення стану дитини і ставлення до її виховання; розуміння перспектив розвитку дитини і можливостей соціальної адаптації; готовність до партнерства у корекційно-реабілітаційній роботі; свідоме набуття батьківської компетентності як умови включення у продуктивну співпрацю з фахівцями; формування оптимістичних реалістичних установок щодо власного життя та життя дитини. Без опори на щоденну цілеспрямовану працю материнської сім'ї найкраща корекційно-розвивальна технологія не дасть бажаного результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хто ми? Портрет українців очима українців. (2021). *Український інститут майбутнього* <https://uifuture.org/publications/hto-my-portret-ukrayincziv-ochyma-ukrayincziv/>
2. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти. Методичні поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. (2014). *Навчально-методичний посібник* / Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., & Чеботарьова О. В., за заг. наук. ред.. Шевцова А. Г. К.: Видавничий Дім «Слово». 26–52.
3. Седих, К. В. (2015). *Психологія сім'ї: навч. посіб.* К.: ВЦ «Академія». 192 с.

4. Романчук, О. (2008). Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. "A Child with Disabilities in the Family and Society." *Практичний посібник*. Львів: «Літопис». 334 с.
5. Сімона де Бовуар. (2017). Друга стаття. *У двох томах*. К.: Основи. 368 с.
6. Сімейний кодекс України <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2947-14#Text>
7. Тунків, Ю. Одинокa матір: підстави для отримання статусу, права і обов'язки <https://jurfem.com.ua/odynoka-matir-pidstavy-dlya-otrymanyia-statusu/>
8. Khanzeruk, L. A. (2016). On the way to inclusion: the vision from the “maternal family” // *Journal of Research in Special Educational Needs / Special Issue: 8 th Inclusive and Supportive Education IV Congress Internacional da Pro-Inclusao, Lisbon, Portugal 26-29, July 2015*. Volume 16, Issue Supplement S1, pages 782–785. Режим доступу: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12334/full>
9. Душкевич, М., & Лісова, О. (2021). Специфіка проявів емоційного вигорання матерів, які виховують дитину з інвалідністю. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку: колективна монографія у 2 ч. Ч. 1*. За ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук». 238–251. https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2021-11/MONOGRAF_2021.pdf
10. Анчева, І. А. (2017). Сучасний погляд на психологічну готовність жінки до материнства. *Здоров'я жінки*. <https://med-expert.com.ua/journals/ua/suchasnij-pogljad-na-psihologichnu-gotovnist-zhinki-materinstva/>
11. Концепція створення та розвитку системи раннього втручання. (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>
12. Закон України «Про дошкільну освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
13. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» <https://www.howareu.com/>
14. Одинокa мати: статус, права та пільги <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0016697-16#Text>
15. Сурякова, М. В., & Учитель, І. Б. (2022). Сім'я у системі цінностей сучасних українців. *Соціальна психологія. Юридична психологія*. <http://habitus.od.ua/journals/2022/40-2022/31.pdf>

REFERENCES

1. Khto my? Portret ukrainsiv ochyma ukrainsiv. (2021). [Who Are We? A Portrait of Ukrainians Through Ukrainians Eyes]. *Ukrainskyi instytut maibutnoho* <https://uifuture.org/publications/hto-my-portret-ukrayincziv-ochyma-ukrayincziv/> [in Ukrainian].
2. Simia i dytyna v umovakh inkluzyvnoi osvity. Metodichni porady batkam shchodo simeinoho suprovodu navchannia ditei z porushenniamy funktsii oporno-rukhovoho aparatu. (2014). [Family and Child in the Context of Inclusive Education: Methodological Recommendations for Parents on Supporting the Learning of Children with Motor Function Impairments]. *Navchalno-metodychnyi*

- posibnyk* / Shevtsov A. H., Romanenko O. V., Khanzeruk L. O., & Chebotarova O. V., za zah. nauk. red.. Shevtsova A. H. K.: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
3. Sedykh, K. V. (2015). *Psykhologhiia simi: [Family Psychology] navch. posib. K.: VTs «Akademiia»*. 192 s. [in Ukrainian].
 4. Romanchuk, O. (2008). *Nepovnospravna dytyna v simi ta v suspilstvi [A Child with Disabilities in the Family and Society] Praktychnyi posibnyk*. Lviv: «Litopys». 334 s. [in Ukrainian].
 5. Simona de Bovuar. (2017). *Druha stat [Second Gender] U dvokh tomakh*. K.: Osnovy. 368 s. [in Ukrainian].
 6. Simeinyi kodeks Ukrainy [Family Code of Ukraine] <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2947-14#Text> [in Ukrainian].
 7. Tunkiv, Yu. *Odynoka matir: [Single Mother] pidstavy dlia otrymannia statusu, prava i oboviazky* <https://jurfem.com.ua/odynoka-matir-pidstavy-dlya-otrymanyia-statusu/>
 8. Khanzeruk, L. A. (2016). On the way to inclusion: the vision from the "maternal family" // *Journal of Research in Special Educational Needs / Special Issue: 8 th Inclusive and Supportive Education IV Congress Internacional da Pro-Inclusao, Lisbon, Portugal 26-29, July 2015*. Volume 16, Issue Supplement S1, pages 782–785. Режим доступу: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12334/full> [in English].
 9. Dushkevych, M., & Lisova, O. (2021). *Spetsyfika proiaviv emotsiinoho vyhorannia materiv, yaki vykhovuiut dytnu z invalidnistiu [Specificity of Emotional Burnout Manifestations in Mothers Raising a Child with Disabilities] Sotsialna ta osvitnia inkliuziia: istoriia, suchasnist ta perspektyvy rozvytku: kolektyvna monohrafiia u 2 ch. Ch. 1. Za red. S. P. Myronovoi, L. B. Platash. Chernivtsi: «Tekhnodruk». 238–251. https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2021-11/MONOGRAF_2021.pdf* [in Ukrainian].
 10. Ancheva, I. A. (2017). *Suchasnyi pohliad na psykhologichnu hotovnist zhinky do materynstva. [A Contemporary Perspective on a Womans Psychological Readiness for Motherhood] Zdorovia zhinky. <https://med-expert.com.ua/journals/ua/suchasnij-pogljad-na-psiologichnu-gotovnist-zhinki-materinstva/>* [in Ukrainian].
 11. *Kontseptsiiia stvorennia ta rozvytku systemy rannoho vtruchannia. (2021). [Concept of Creating and Developing an Early Intervention System] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>* [in Ukrainian].
 12. *Zakon Ukrainy Pro doshkilnu osvitu [Law of Ukraine on Pre-School Education] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>* [in Ukrainian].
 13. *Vseukrainska prohrama mentalnoho zdorovia «Ty yak?» [All-Ukrainian Mental Health Program How Are You?] <https://www.howareu.com/>* [in Ukrainian].

14. Odynoka maty: status, prava ta pilhy [Single Mother: Status, Rights, and Benefits] <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0016697-16#Text> [in Ukrainian].
15. Suriakova, M. V., & Uchytel, I. B. (2022) Simia u systemi tsinnosti suchasnykh ukrainsiv. [Family in the Value System of Modern Ukrainians] *Sotsialna psykholohiia. Yurydychna psykholohiia* <http://habitus.od.ua/journals/2022/40-2022/31.pdf> [in Ukrainian].

УДК: 376.1-056.37

Олена Чеботарьова,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей з
порушеннями інтелектуального розвитку
olena.chebotareva@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Olena Chebotaryova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Education of Children
with Intellectual Disabilities

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Berlinsky st., 9, Kyiv,
04060, Ukraine

**ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ:
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

**PRESCHOOL EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT**

Анотація. У статті розкривається актуальність проблеми реформування змісту дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Представлено аналіз літературних джерел, нормативних документів та сучасних вітчизняних досліджень щодо проблем підвищення якості дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами та перспектив їх розв'язання. Окреслено новітні тенденції у сфері вітчизняної дошкільної освіти дітей з особливими потребами на сучасному етапі, що передбачають: запровадження Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку, нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти; пріоритетність раннього виявлення проблем розвитку та ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Охарактеризовано проблеми організації, навчально-методичного забезпечення навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, необхідність створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин, наявність певних психофізичних обмежень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Репрезентовано Програму розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (далі – Програма), зміст якої узгоджено з вітчизняними та міжнародними стандартами освіти дітей раннього та дошкільного віку, сучасними досягненнями у галузі спеціальної педагогіки й психології.

Програма визначає базові положення, що принципово важливо для розуміння напрямів розвитку та підтримки дітей раннього віку та гуманізації цілей дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основними завданнями Програми є створення сприятливих умов для повноцінного проживання дитиною дошкільного дитинства, формування позитивних особистісних якостей, різнобічний розвиток психічних та фізичних якостей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, підготовка до життя в сучасному суспільстві, формування передумов до навчальної діяльності та самостійності у побуті, гарантування безпеки життєдіяльності дитини.

Висвітлено методичні рекомендації для педагогів та батьків дітей з ООП щодо підтримки та урахування освітніх потреб та пізнавальних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: дошкільна освіта, діти з порушеннями інтелектуального розвитку; ранній вік, дошкільний вік, життєва компетентність; корекційно-розвивальний супровід, соціальні навички; гармонійний розвиток.

Abstract. The article reveals the relevance of the problem of reforming the content of preschool education for children with special educational needs. An analysis of literary sources, regulatory documents and modern domestic research on the problems of improving the quality of preschool education for children with special educational needs and the prospects for their solution is presented. The latest trends in the field of domestic preschool education for children with special needs at the present stage are outlined, which provide for the introduction of the Concept of Education for Children of Early and Preschool Age, a new edition of the Basic Component of Preschool Education; the priority of early identification of development problems and early comprehensive assistance to children with psychophysical development disorders.

The problems of organization, educational and methodological support for the education and upbringing of children with intellectual development disorders, the need to create a system of psychological and pedagogical support for children and their families; the presence of certain psychophysical limitations in children with complex developmental disorders are characterized.

The Program for the Development of Early and Preschool Children with Intellectual Disabilities (hereinafter referred to as the Program) is presented, the content of which is consistent with domestic and international standards for the education of early and preschool children, modern achievements in the field of special pedagogy and psychology.

The Program defines basic provisions that are fundamentally important for understanding the directions of development and support of early childhood children and humanizing the goals of preschool education of children with intellectual disabilities.

The main objectives of the Program are to create favorable conditions for a child to fully experience preschool childhood, form positive personal qualities, develop comprehensive mental and physical qualities in accordance with age and individual characteristics, prepare for life in modern society, create prerequisites for educational activities and independence in everyday life, and ensure the safety of the child's vital activities.

Methodological recommendations for teachers and parents of children with intellectual disabilities regarding support and consideration of the educational needs and cognitive abilities of children with intellectual disabilities are highlighted. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

Key words: preschool education, children with intellectual disabilities; early age, preschool age, life competence; correctional and developmental support, social skills; harmonious development.

Актуальність дослідження. В умовах глобалізаційних змін в суспільстві на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів,

переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства.

Дошкільна освіта є самоцінною первинною ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини для її навчання упродовж життя. Дошкільна освіта – галузь освіти, яка спрямована на реалізацію навчально-розвивальних та виховних завдань для дітей дошкільного віку (від народження до шести років). В Україні це обов’язкова первинна складова частина системи безперервної освіти [1].

Основними завданнями законодавства України про дошкільну освіту є: забезпечення права дитини на доступність здобуття дошкільної освіти; реалізація необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; визначення змісту дошкільної освіти; створення безпечного освітньо-розвивального середовища та умов різнобічного розвитку дітей. Питання функціонування дошкільних навчальних закладів урегульовано Законом України «Про дошкільну освіту», Положенням про дошкільний навчальний заклад [2].

Засадами державної політики та принципами освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти є:

- ✓ дитиноцентризм та особистісно орієнтований підхід до розвитку дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, потреб, інтересів, здібностей, обдарувань та свободи вибору;
- ✓ рівний доступ до здобуття дошкільної освіти;
- ✓ академічна свобода педагогічних працівників;
- ✓ пріоритет сімейного виховання дитини, педагогічне партнерство сім’ї та закладу дошкільної освіти;
- ✓ доступність (у тому числі територіальна), безоплатність дошкільної освіти в державних та комунальних закладах дошкільної освіти;
- ✓ створення умов, зокрема інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, для здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їхнього розвитку та у спосіб і формах, які є для них найбільш зручними та ефективними;

- ✓ створення безпечного та здорового освітнього середовища;
- ✓ обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми старшого дошкільного віку відповідно до державного стандарту;
- ✓ цифровізація управлінських процесів у сфері дошкільної освіти та ін. [3].

Стратегічною метою освіти дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) є гармонійний розвиток особистості, забезпечення соціальної та життєвої компетентностей, дошкільної зрілості.

Актуальність проблеми модернізації дошкільної освіти дітей з ООП обумовлена реформуванням галузі, необхідністю удосконалення змісту відповідно до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти, оновленням цілей, завдань, необхідністю вирішення існуючих суперечностей. Найпершим суспільним середовищем для дитини раннього та дошкільного віку з ООП стає заклад дошкільної освіти, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самого себе, формування механізмів соціальної адаптації та навичок соціальної поведінки. Саме тому дошкільна освіта, як перша ланка, має реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини з ООП необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дискурсах проблемі розвитку дитячої особистості в умовах дошкільної освіти присвячено низку сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Максименко, В. Моляко, Т. Піроженко О. Проскура, О. Рейпольська С. Сисоєва, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс, Е. Фромм та ін.). Автори розглядають гармонійний розвиток дитини у різних видах діяльності дошкільників і вказують на їх визначальне місце у формуванні основних цінностей особистості.

Науково-теоретичним підходам до організації дошкільної освіти, важливим стратегіям її ефективної реалізації та навчально-методичному забезпеченню

присвячено науковій праці Л. Артемової, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, С. Кузьменко, Т. Поніманської, О. Рейпольської та ін.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі висвітленню різних аспектів організації та змісту навчання дошкільників з особливими освітніми потребами присвячено праці Н. Баташевої, І. Гладченко, Е. Данілавичюте, В. Жук, В. Кобильченка, Т. Костенко, С. Кульбиди, С. Литовченко, А. Обухівської, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, І. Сухіної, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, Д. Шульженко та ін.

Автори акцентують увагу на вагомості забезпечення ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, корекційно-розвивального супроводу, наголошують на важливості розроблення сучасного змісту навчання, дотримання спеціальних умов розвитку та навчання, окреслюють шляхи підвищення компетентності фахівців, які працюють з дітьми раннього та дошкільного віку в умовах спеціального та інклюзивного середовища.

Забезпеченню реалізації права особистості на якісну дошкільну освіту, розробленню сучасного навчально-методичного забезпечення дошкільної освіти дітей з ООП сприяли розроблені МОН України нормативні документи: Закон України «Про дошкільну освіту» (2024), «Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (2019), «Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні» (2020), нова редакція Базового компоненту дошкільної освіти України (2021) та ін. У нормативних документах наголошено, що основними інститутами виховання, навчання та розвитку дитини раннього та дошкільного віку є сім'я та заклади дошкільної освіти різних типів та форм власності, акцентовано увагу на урахуванні освітніх потреб та пізнавальних можливостей дітей з ООП на основі реалізації інноваційного змісту навчання та використання сучасних корекційно-розвивальних технологій.

Метою статті є висвітлення науково-методичних засад розроблення Програми розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (далі – Програма), зміст якої узгоджено з вітчизняними та міжнародними стандартами освіти дітей раннього та дошкільного віку, сучасними досягненнями

у галузі спеціальної педагогіки й психології; представлення методичних рекомендацій щодо ефективних практик навчання дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти з урахуванням освітніх потреб та пізнавальних можливостей дітей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Розвиток дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залишається одним з важливих напрямів освіти дітей з особливими потребами та значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності. В сучасних умовах досягти значних результатів можливо шляхом модернізації закладу дошкільної освіти через впровадження інноваційного змісту навчання, спрямованого на формування особистості. Тож творчі колективи закладів дошкільної освіти (ЗДО) постійно перебувають в пошуку нових, дієвих моделей управління, які дають можливість оперативно отримувати відомості про стан роботи, аналізувати їх, прогнозувати перспективи, реалізувати завдання, проекти та досягти високих результатів.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку з ООП визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти України (державним освітнім стандартом) і реалізуються програмами, рекомендованими або схваленими Міністерством освіти і науки України в установленому порядку.

Зокрема, із запровадженням нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.) на запит практики в Україні вперше розроблено та надано гриф МОН «Схвалено для використання в освітньому процесі» (протокол №1 від 7.02.2024 р.) Програмі розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (далі – Програма), зміст якої узгоджено з вітчизняними та міжнародними стандартами освіти дітей раннього та дошкільного віку, сучасними досягненнями у галузі спеціальної педагогіки й психології.

Матеріали, представлені у Програмі, є підсумком координації наукового і практичного досвіду співробітників відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та експериментальних дошкільних закладів освіти України. Зміст Програми апробований у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах дошкільної освіти м. Києва, Львова, Дніпра, Харкова, Білої Церкви та ін.

Програму розроблено відповідно до Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020 р.), нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.), сучасних досягнень у сфері спеціальної педагогіки та психології, вітчизняних та світових тенденцій раннього розвитку та підтримки дітей з особливими освітніми потребами [4].

Розроблення змісту освіти дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сприятиме впровадженню системи раннього втручання, забезпечить передумови опанування дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку сучасного змісту дошкільної освіти; сприятиме своєчасній адаптації дітей до соціального довкілля, формуванню їхніх життєвих компетенцій.

Програма визначає базові положення, що принципово важливо для розуміння напрямів розвитку та підтримки дітей раннього віку та гуманізації цілей дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основними завданнями Програми є створення сприятливих умов для повноцінного проживання дитиною дошкільного дитинства, формування позитивних особистісних якостей, різнобічний розвиток психічних та фізичних якостей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, підготовка до життя в сучасному суспільстві, формування передумов до навчальної діяльності та самостійності у побуті, гарантування безпеки життєдіяльності дитини [3,7].

Особливу увагу у Програмі приділено збереженню та зміцненню здоров'я дітей, формуванню навичок орієнтування у життєвих ситуаціях, поваги до традиційних цінностей, забезпеченню умов для розвитку вищих психічних функцій та

формуванню усіх видів дитячої діяльності, способів та прийомів взаємодії дітей зі світом людей та довкіллям.

Ці завдання реалізуються в процесі створення умов для корекційної спрямованості усього освітнього процесу для дітей означеної категорії, а саме:

- створення в закладі, родині атмосфери гуманного та доброзичливого ставлення до усіх дітей, що дає змогу розкрити їхні потенційні можливості та індивідуальні здібності;

- створення умов для формування різноманітних видів дитячої діяльності для включення кожної дитини до соціальної взаємодії з дорослими та однолітками;

- єдність вимог до розвитку, виховання та навчання дітей в умовах дошкільного закладу та сім'ї;

- наступність завдань у змісті дошкільної освіти та початкової школи.

Реалізація вищезазначених у Програмі мети та завдань можливе лише за умов систематичного та цілеспрямованого супроводу педагогами та фахівцями кожної дитини, надання їй емоційної підтримки у період адаптації до навчання та виховання у закладі дошкільної освіти.

Від педагогічної майстерності кожного педагогічного працівника (вихователя, дефектолога, логопеда, психолога, музичного педагога та ін.), його культури, любові до дітей, професійної взаємодії між собою залежить динаміка загального та соціального розвитку кожної дитини.

Програму, розроблену на основі Базового компонента дошкільної освіти (Стандарта), орієнтовано на: підвищення соціального статусу дошкільної освіти; збереження національної єдності освітнього простору щодо рівня дошкільної освіти; забезпечення рівних можливостей для кожної дитини в здобутті якісної дошкільної освіти; забезпечення наступності та варіативності змісту навчання, виховання та розвитку дітей у різних вікових періодах та оптимальних організаційних формах дошкільної освіти, можливості формування освітніх траєкторій розвитку дітей з урахуванням освітніх потреб, здібностей та стану здоров'я.

Програма, відповідно до стандарту дошкільної освіти, базується на таких засадах:

- 1) підтримки різноманітності дитинства; збереження унікальності та самоцінності дитинства як важливого етапу у загальному розвитку людини;
- 2) особистісно-розвивального та гуманістичного характеру взаємодії батьків (законних представників), педагогічних працівників та дітей;
- 3) поваги до особистості дитини;
- 4) реалізації Програми в оптимальних формах, специфічних для дітей раннього та дошкільного віку, насамперед у формі гри, соціально-емоційній взаємодії з дорослим та однолітками, з опорою на розвиток пізнавальної діяльності, спонуканні до активності, що забезпечує особистісний розвиток дитини.

Відповідно до вимог Стандарту Програма має чітку структуру – вступ, пояснювальну записку, психолого-педагогічну характеристику дітей раннього та дошкільного віку з ППР, інваріантну та варіативну складову змісту виховання, навчання та розвитку, додатки та літературу.

У дітей раннього віку з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається стійке порушення розвитку основних функціональних напрямів діяльності (сенсорно-пізнавальної, соціально-емоційної, рухової, мовленнєвої, самообслуговуючої), що спрямовує педагогів на проведення ранньої корекційної допомоги в контексті індивідуального підходу. Водночас дослідження психофізичного розвитку дітей раннього віку доводять, що доцільним є визначення загальних напрямів роботи з означеною категорією дітей, які педагоги можуть використовувати в якості основи для розроблення індивідуальної програми розвитку.

Запропоновану програму, що передбачає ранню корекційну допомогу дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, розраховано на підтримку дітей від народження до трьох років. Програму можуть використовувати у своїй роботі педагоги (корекційні педагоги, психологи, вихователі), які працюють з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку раннього віку, педагоги центрів

раннього розвитку, фахівці ІРЦ, НРЦ, з раннього втручання, батьки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У віці дитини до 1 року спілкування має всі ознаки провідної діяльності, що істотно впливає на розвиток психіки дитини. Протягом першого року життя істотно змінюються зміст, мотиви і засоби спілкування, яке характеризується двома формами: ситуативно-особистісне (перше півріччя) і ситуативно-ділове (друге півріччя). В рамках ситуативно-ділового спілкування закладаються передумови предметної діяльності, яка стає провідною на наступному етапі онтогенезу – в ранньому віці (від 1 до 3 років). Зважаючи на це, Програма раннього розвитку (інваріантна складова змісту) передбачає освітньо-абілітаційний супровід дитини у віці немовляти (0-12 міс.), раннього віку (1-2 роки), раннього віку (2-3 роки).

Програму розвитку дітей дошкільного віку представлено за сімома освітніми напрямками: *«Особистість дитини»*, *«Дитина в соціумі»*, *«Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»*, *«Дитина у природному довкіллі»*, *«Гра дитини»*, *«Мовлення дитини»*, *«Дитина у світі мистецтва»* (рис. 1).

Програму структуровано за уніфікованою для всіх вікових періодів життя рамкою-схемою, що охоплює такі елементи: пояснювальну записку, що містить вікові можливості дітей, *«Зміст навчання та виховання»*, *«Основні освітні завдання»*, *«Показники сформованості життєвих компетенцій дитини»* (за кожною освітньою лінією).

У Програмі наголошено на самоцінності дошкільного дитинства, визнано його особливу роль у становленні особистості та відмінність від періоду шкільного життя. Заклад дошкільної освіти кваліфіковано як інститут соціалізації, а його основне призначення полягає у формуванні життєвих компетенцій дитини, навчання дитини основ науки життя, а не формувати знання з окремих навчальних предметів. Зберігати дитячу субкультуру є важливе завдання сучасного закладу дошкільної освіти. Тож оптимальні педагогічні умови організації життєдіяльності дошкільника передбачають широке розгортання й

збагачення змісту специфічних дитячих форм діяльності – ігрової, практичної, образотворчої, комунікативної.

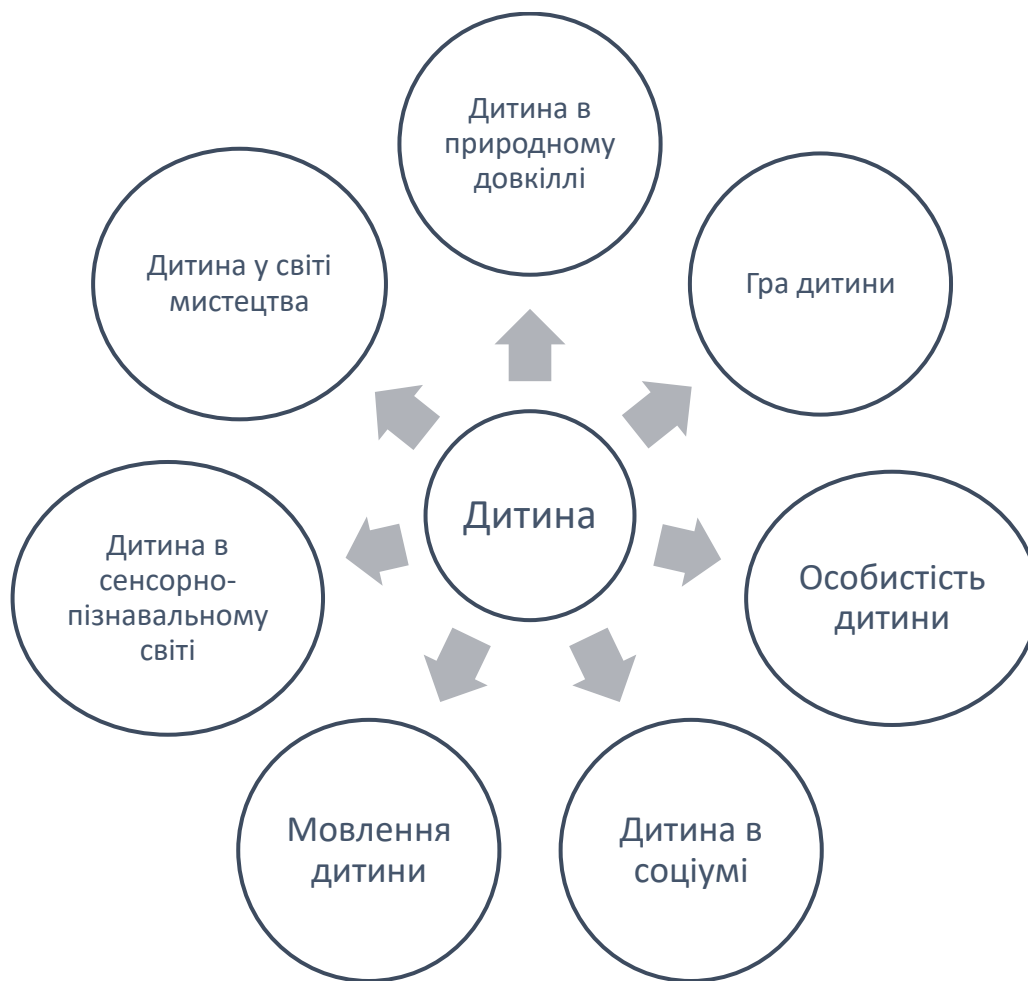


Рис.1. Основні освітні напрями Програми розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Програма проголошує важливість реалізації педагогом індивідуального підходу до розвитку, виховання й навчання дошкільників та орієнтує на обов'язкове врахування в освітньому процесі індивідуальної історії життя кожної конкретної дитини (її біографії, умов життя родини) та особливостей взаємин членів родини. Розширення, урізноманітнення, широке використання в освітньому процесі особистісного досвіду дошкільника є стратегією організації педагогічної діяльності. А планування роботи за визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти освітніми лініями є тактикою її реалізації.

Під час навчання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями необхідно **дотримуватись певних загальних методичних порад**, які будуть корисні як фахівцям, так і батькам дітей з ООП.

Урахування освітніх потреб дітей. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерним є порушення пізнавальної діяльності, що виявляється в обмеженості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, відтворенні сприйнятого і вивченого. Такі діти мають певні обмеження у набутті комунікативних та соціальних навичок. Ці обмеження зумовлюють уповільнений темп розвитку та навчання, проте вони здатні до навчання, але у власному уповільненому темпі і в обмеженій кількості [5].

Необхідно якомога раніше до роботи з дитиною залучити фахівців, які сприятимуть подоланню обмежень та активізації психічного розвитку дитини в умовах спеціального чи інклюзивного навчання.

Дитина з інтелектуальними порушеннями специфічно сприймає соціум та виражає емоційне ставлення до нього. Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню в соціум, розвитку у неї необхідних соціально значущих якостей та вольових характеристик, що забезпечать їй активну усвідомлену позицію.

Усі діти легко відволікаються на сторонні звуки та предмети, особливо якщо у них є проблеми з концентрацією уваги. Тому вони мають освітні потреби у створенні спеціальних умов, що налаштують їх на заняття.

Реалізація шляхів подолання освітніх труднощів (підтримка)

Дозування часу. Необхідно займатися з дитиною, коли вона бадьора та енергійна, не втомлена, не голодна, має бажання до взаємодії.

Організація безшумного простору. Різні шуми заважають дитині зосередитись. Тому, починаючи заняття, необхідно вимкнути всі джерела стороннього шуму. Дитина повинна сконцентруватися на тому, що говорить їй дорослий, а шум на задньому плані у таких випадках дуже заважає.

Прибирання відволікаючих факторів. Починаючи заняття, необхідно прибрати стіл або підлогу від непотрібних іграшок і сторонніх предметів. Перед дитиною необхідно класти тільки ті іграшки, що потрібні. Закінчивши гру, не потрібно залишати іграшки перед очима дитини: приберіть їх у коробку або сумку, щоб

дитина їх не бачила. У такому випадку їй буде легше переключитися від попередньої гри до наступної.

Забезпечення освітлення під час занять. Це важливо для правильної взаємодії з дитиною. Під час гри або розмови з дитиною необхідно прагнути до того, щоб обличчя дорослого було добре освітлено, треба уникати перебування спиною до вікна або до лампи.

Встановлення зорового контакту. Сідати необхідно навпроти дитини, щоб вона могла без зусиль установити з вами зоровий контакт, бачити ваші очі, рот, вираз обличчя, ваші рухи, мати змогу копіювати ваші дії. Якщо ви сидите поруч із дитиною, їй доводиться обертатися, щоб поглянути на вас. Те саме стосується і ситуацій, що не пов'язані з грою: наприклад, коли ви навчаєте дитину самостійно їсти, посадіть дитину на стільчик обличчям до себе.

Налагодження комунікації. Звертаючись до дитини, потрібно намагатися говорити просто і зрозуміло. Уникати складних конструкцій, вживати тільки ключові слова. Говорити так, щоб дитині було легко вас зрозуміти.

Розбивання завдання на маленькі кроки. Дитині буде легше набувати нових навичок, якщо оволодіння ними буде відбуватися поетапно, невеликими кроками.

Початок навчання з легкого. Починаючи навчання нових навичок, спочатку використовуйте прості і легкі завдання, а потім поступово підвищуйте рівень їхньої складності.

Послідовність дій. Будь-яку дію можна представити у вигляді послідовності маленьких кроків. Поступово збільшувати участь дитини, поки нарешті вона не почне виконувати всі дії самостійно.

Починати з самообслуговування. Потрібно починати з навчання дитини навичкам користуватися горщиком, самостійно пити, їсти, вмиватись, розчісуватись, чистити зуби, вдягатись і роздягатись тощо – це надасть упевненості дитині і сприятиме її соціалізації.

Розвиток сенсомоторики. Паралельно з навчанням навичок самообслуговування необхідно дитину розвивати сенсомоторно. Це сприяє пізнавальному розвитку,

оскільки розвиває відчуття та сприймання, на основі яких у дитини в подальшому формуються такі пізнавальні процеси, як пам'ять, увага, мислення та мовлення.

Сенсорний розвиток. Заняття із сенсорного розвитку можуть проходити у вигляді гри з дидактичними іграшками, рухової гри, гри з правилами, що забезпечує виділення властивостей і відносин предметів. Вирішення завдань із сенсорного виховання передують проведенню занять з конструювання, ліплення, малювання, оскільки дитина має виокремити властивості зображених предметів.

Розвиток творчих здібностей. Варто також розвивати в дитини творчі здібності – вміння малювати, ліпити, робити аплікації. Прищеплювати практичні навички: користуватися олівцем, фломастерами. Важливо, щоб дитина отримувала задоволення від виконаної роботи, раділа результатам своєї праці.

Навчання з радістю та успіхами. Разом з дитиною виготовляти вироби з паперу, пластиліну, з природних матеріалів, конструювати із готових форм будинки, пірамідки та ін. Доцільно влаштовувати виставки із виготовлених дітьми виробів з паперу, з пластиліну, солоного тіста тощо. Водночас треба регулювати співвідношення допомоги дитині та міри її самостійності: завжди мають бути посилені для дитини завдання для самостійного виконання. Важливо помічати найменші досягнення дитини, хвалити за старанність, радіти її успіху.

Дотримання означених порад сприятиме налагодженню взаємодії в системі малюк-дорослий, формуванню інтересу до навчання, розвитку пізнавальної діяльності у дітей, формуванню у них соціально-адаптивних навичок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки вищесказаного зазначимо, що реформування дошкільної освіти спрямовано на забезпечення сприятливих умов навчання, виховання та розвитку усіх дітей з особливими освітніми потребами, розроблення змісту дошкільної освіти, охоплюючи ранній вік дітей, та розроблення інноваційних діагностичних, навчальних та розвивальних технологій в системі корекційно-розвивального супроводу.

Розроблення науково-методичного забезпечення освіти дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сприятиме

впровадженню системи раннього втручання, забезпечить передумови опанування дітьми з порушенням інтелектуального розвитку сучасного змісту дошкільної освіти; сприятиме формуванню їхньої життєвої компетентності, соціалізації та соціально-трудої адаптації.

Враховуючи міжнародні стандарти освіти важливими умовами ефективної підтримки є раннє виявлення порушень психофізичного розвитку, створення умов для ефективного навчання, виховання та розвитку дітей на основі комплексного психолого-педагогічного супроводу, що сприяє подальшому розвитку дітей в різних умовах навчання.

Реалізація успішного навчання на основі Програми розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребує також забезпечення якісного управління освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти, дотримання нормативно-правових вимог та методичних рекомендацій, забезпечення сучасного корекційно-розвивального середовища, реалізації інноваційних методів та технологій, прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Актуальним є подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти дітей з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку, розроблення методичних рекомендацій для педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021>
2. Закон України про дошкільну освіту (від 06.06.2024) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
3. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. (2020). Київ: ФОП Ференець В.Б. 44с. <https://bit.ly/2E3xuLJ>
4. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 433 с. <https://lib.iitta.gov.ua/728670/>

5. Чеботарьова, О., & Кривошея, С. (2023). Формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як основи гармонійного розвитку особистості. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 1(18), 182-198. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.185>

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia). (2021). [The basic component of preschool education]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy pro doshkilnu osvitu (vid 06.06.2024) [Law of Ukraine on Preschool Education (dated 06.06.2024)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku. (2020). [The concept of education of children of early and preschool age]. Kyiv: FOP Ferenets V.B. 44s. <https://bit.ly/2E3xuLJ> [in Ukrainian].
4. Prohrama rozvytku ditei rannoho ta doshkilnoho viku z intelektualnymy porushenniamy. (2023). [Development program for children of early and preschool age with intellectual disabilities]. /avt.: O.V. Chebotarova, H.O. Blech, I.V. Hladchenko, I.V. Bobrenko, S.V. Trykoz, O.I. Miakushko, I.V. Sukhina, N.S. Babii, N.P. Tsymbaliuk, I.D. Lukachuk ta in.: Za nauk. red. O.V. Chebotarovoii, I.V. Hladchenko. K., ISPP imeni Mykoly Yarmchenka NAPN Ukrainy. 433 s. <https://lib.iitta.gov.ua/728670/> [in Ukrainian].
5. Chebotarova, O., & Kryvosheia, S. (2023). Formuvannia sotsialnykh ta zhyttievykh kompetentnostei u ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku yak osnovy harmoniinoho rozvytku osobystosti [Formation of social and life competencies in children with intellectual disabilities as a basis for harmonious personality development]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 1(18), 182–198. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.185> [in Ukrainian].